



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LENGUAS

ESPECIALIDAD EN LA ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
A DISTANCIA

ENSAYOS ACADÉMICOS

(MODALIDAD DE OBTENCIÓN DE GRADO POR ENSAYOS
ACADÉMICOS PARA SUSTENTAR EL EXAMEN DE
CONOCIMIENTOS)

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE

ESPECIALISTA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

P R E S E N T A

RAFAEL BASILIO RIVERA

TUTORA: DRA. SABINE PFLEGER BIERING

COMITÉ ACADÉMICO REVISOR:

MÉXICO, D.F.

JUNIO, 2014

ÍNDICE GENERAL

Índice general.....	2
----------------------------	----------

Ensayo 1: Problemas lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Posibles explicaciones y posibles tratamientos5

1. Introducción.....	6
2. Problemas en el uso de <i>ser</i> vs. <i>estar</i>	7
2.1. Diferencias semánticas.....	8
2.2. Posibles tratamientos.....	10
2.2.1. Acercamiento didáctico 1: propuestas de enfoque gramatical.....	10
2.2.2. Acercamiento didáctico 2: propuesta de enfoque comunicativo.....	12
2.2.3. Síntesis y análisis.....	14
3. Problemas en el uso de <i>pretérito</i> vs. <i>copretérito</i>	15
3.1. Algunas diferencias semánticas.....	16
3.2. Posibles tratamientos.....	17
3.2.1. Acercamiento didáctico 1: enfoque gramatical.....	17
3.2.2. Acercamiento didáctico 2: enfoque discursivo.....	19
3.2.3. Síntesis y análisis.....	20
4. Problemas en el uso de <i>indicativo</i> vs. <i>subjuntivo</i>	21
4.1. Algunas diferencias.....	22
4.2. Posibles tratamientos.....	23
4.2.1. Acercamiento didáctico 1: enfoque de manuales de ELE.....	23
4.2.2. Acercamiento didáctico 2: enfoque gramatical.....	24
4.2.3. Acercamiento didáctico 3: enfoque comunicativo.....	25
5. Conclusión.....	26

Ensayo 2: La enseñanza y evaluación centrada en el proceso vs. la enseñanza y evaluación centrada en el producto.....27

1. La noción de evaluación.....	28
2. Enseñanza de una LE y evaluación.....	32
3. Actores de la evaluación.....	34

3.1. Autoevaluación	35
3.2. Coevaluación.....	35
3.3. Heteroevaluación.....	36
4. Tipos de evaluación	37
4.1. Evaluación continua/concreta	37
4.2. Evaluación formativa/sumativa.....	38
4.3. Evaluación directa/indirecta.....	39
4.4. Evaluación de la actuación/de los conocimientos.....	40
4.5. Evaluación subjetiva/objetiva	40
5. Enseñanza y evaluación centrada en el proceso	41
6. Enseñanza y evaluación centrada en el producto.....	42
7. Enseñanza de español lengua extranjera y evaluación en el caso del Centro de Enseñanza Para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México	44
8. Conclusión	48

Ensayo 3: Las representaciones lingüístico-culturales como factores inhibidores o potencializadores para el aprendizaje de una lengua extranjera. Una descripción del caso de ELE en la Universidad de Lausana, Suiza50

1. Introducción	51
1.1. Justificación.....	51
1.2. Objetivos	52
2. Contexto del Español en la Universidad de Lausana.....	52
2.1. Contexto general	52
2.2. Contexto de aprendizaje.....	53
3. Planteamiento.....	54
4. Marco teórico.....	55
4.1. Las representaciones lingüístico-culturales.....	55
4.2. Los estereotipos.....	58
4.3. Las creencias	59
4.4. Las actitudes.....	61
5. Metodología	63
5.1. Instrumento	63
5.2. Los aprendientes.....	64

6. Análisis de la información recabada	64
6.1. Los estereotipos.....	64
6.2. Las creencias	66
6.3. Las actitudes.....	67
7. Conclusiones.....	68

Bibliografía.....	70
--------------------------	-----------

Anexos.....	74
--------------------	-----------

Anexo 1	74
---------------	----

Anexo 2	76
---------------	----

**ENSAYO 1: PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.
POSIBLES EXPLICACIONES Y POSIBLES
TRATAMIENTOS**

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos enfrentamos al aprendizaje de una nueva lengua (LE), siempre nos encontramos con algunos temas que pueden dificultarse más que otros. Chomsky (Puren, 1988) ya en los años sesenta se interesaba por el *análisis contrastivo de las lenguas*, es decir, aquellos elementos que pertenecen a una lengua *A* y que no tienen un referente similar en la lengua *B*. Estos elementos *divergentes*, son los que causan más problemas en el proceso de aprendizaje de la lengua, mientras que los elementos *convergentes*, aquellos paradigmas que se encuentran en las dos lenguas, causan menor dificultad en el aprendizaje. Este enfoque permitía identificar los obstáculos morfosintácticos o fonéticos, por ejemplo, en los que un aprendiente encontraría mayor dificultad, pues a mayor divergencia, mayor complejidad y a mayor convergencia mayor facilidad. Sin embargo, con los avances en las investigaciones en el campo de la lingüística aplicada y en la enseñanza de lenguas extranjeras, se cuestionó este postulado generativista (Puren, 1988), considerando que es posible que a mayor convergencia haya mayor dificultad. En consecuencia, el interés por los *análisis contrastivos* pierde fuerza con las nuevas tendencias de enseñanza-aprendizaje que se enfocan más en objetivos comunicativos y menos en enfoques gramaticales.

Para este ensayo, no nos interesamos en cuestionar aquellos principios chomskianos, ya que presentaremos un acercamiento a ciertos problemas de la lengua desde el punto de vista de una gramática pedagógica, entendida como: “el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes” (Diccionario de términos clave de ELE, 2014), dicha gramática pedagógica se caracteriza por:

- actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos, frente a estados históricos superados, aunque sean muy recientes
- descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos, frente al modo en que la normativa establece que deberían usarla
- frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos, frente a una selección exhaustiva, o bien de una selección que diera prioridad a particularismos y excepciones

- relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión, frente a una descripción exhaustiva de los valores y usos de las distintas formas de expresión
- información para el destinatario: otros fenómenos adicionales a los que ofrecen las gramáticas descriptivas o normativas para hablantes nativos, y que se desprenden de las necesidades (comunicativas o cognitivas) de los aprendientes
- En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios (Diccionario de términos clave de ELE, 2014).

En este ensayo, retomamos tres de las principales dificultades gramaticales a las que se enfrentan los aprendientes de ELE: el uso de *ser* y *estar*; de *pretérito* y *copretérito*; y la alternancia de *indicativo* y *subjetivo*. Para ello, presentaremos el paradigma de estos fenómenos desde un punto de vista semántico y enseguida analizaremos algunas propuestas para aplicar en el salón de ELE. Finalmente discutiremos si dichas propuestas pueden ser aplicadas en el marco de un curso comunicativo o, de lo contrario, aportaremos algunas pistas adicionales para su tratamiento, siempre desde un enfoque de una gramática pedagógica.

2. PROBLEMAS EN EL USO DE *SER* VS. *ESTAR*

El primer problema que tratamos en este trabajo es la diferencia entre *ser* y *estar*, teniendo en cuenta que dichos verbos representan una dificultad desde el punto de vista semántico, aunado a que no existe un paradigma similar en otras lenguas (salvo en italiano, pero sin la complejidad del español). Para un aprendiente de ELE es muy difícil por ejemplo entender, primero, la diferencia entre *ser bueno* y *estar bueno* y, segundo, saber cuándo usar cada uno. Y cuando cree conocer la regla (aspecto temporal), llegan las excepciones (Real Espinosa, 2007): *Juan está muerto* (aunque nunca revivirá, no es un estado temporal); *Patricia es Virgen* (¿para siempre?) o *¿por qué no puedo ser contento?* (si quiero expresar algo no temporal).

Antes de describir las complejidades que subyacen a dicho paradigma, hay que mencionar que el error en la alternancia de las formas de *ser* y *estar* puede llamar la atención del interlocutor, causar burla y poner en evidencia que el aprendiente no es de lengua materna

española, no obstante, dichas alternancias no generan un malentendido ni falta de comprensión en la interacción ni en el cumplimiento de la tarea del aprendiente.

2.1. DIFERENCIAS SEMÁNTICAS

Los verbos *ser* y *estar* no tienen un significado, es decir, están vacíos semánticamente y su función es poner en relación sujeto y predicado, donde recae la carga semántica. Estos verbos son considerados *copulativos*, ya que: “su misión en ellas [oraciones] se reduce a servir de nexo entre sujeto y predicado sin que añadan nada al significado de la oración” (Gil Gaya en Bertagnoli Pablo, 2013, pág. 2). Jurado Salinas (2007) considera que dichos verbos comparten tres rasgos: “1. No nombran ninguna acción o proceso. 2. Su significado léxico es muy poco concreto y se refiere a la mera existencia de una entidad o bien a sus características. 3. Tienen funciones auxiliares” (pág. 73).

De acuerdo con Bertagnoli (2013):

- El verbo *ser* puede admitir enseguida el uso, sintácticamente, de un sustantivo (*es una mesa*), de un adjetivo (*es azul*) o de un sintagma preposicional (*la mesa azul es de Juan*). Sin embargo, semánticamente, hay ciertos casos particulares, sobre todo en frases o sintagmas lexicalizados, en los que el verbo *ser* no es copulativo y toma significado, aunque no se trata de un significado propio, sino que es usado en lugar de otros verbos como: *existir, efectuar, ocurrir, pasar, suceder, hacer*, etc. Por ejemplo, *primero Dios será, sea como sea, o ¡así sea!*, entre otros.
- El verbo *estar*, sintácticamente, admite el uso de un adjetivo (*está fácil*) o de un sintagma preposicional (*está de buenas*), pero nunca de un sustantivo. Sin embargo, semánticamente, hay algunos casos en los que *estar* no es copulativo y denota origen, presencia o permanencia (*estamos en la Ciudad de México*).

Jurado Salinas (2007), por su parte, considera que:

- *Ser*: se puede utilizar predicativamente cuando significa *haber* o *existir* (*ser o no ser* – existir o no existir); en la hora (*son las cuatro*); con la acepción de *ocurrir* o *realizar* (*la conferencia es en el auditorio*). Y puede utilizarse como atributivo cuando atribuye a un sujeto una cualidad o circunstancia (*el niño es muy inteligente*):

Cuando se combinan con *ser*, estas predicaciones sustantivas, adjetivas o participiales se igualan con los estados componentes del verbo copulativo. La expresión compuesta resultante (p. ej. es médico, es alto, es explicado, etc.) hereda el perfil temporal del verbo y designa un proceso específico. De esta manera, *ser* convierte la predicación atemporal denotada por el sustantivo, y la estativa denotada por adjetivo y por el participio, en un proceso imperfecto o durativo (pág. 82-83).

- *Estar*: es predicativo cuando se caracteriza como un verbo intransitivo de permanencia, situación o posición local (*Juan está con su hermano*); y es atributivo cuando vincula a un sujeto con propiedades transitorias, cambiantes o circunstanciales (*Juan está cansado*):

Cuando se combina con *estar*, la atemporalidad de la cualidad denotada por el adjetivo es delimitada por el verbo. Se produce un efecto perfectivizador, delimitador, de estados resultantes que, una vez circunscritos, son relacionados con la percepción directa de un conceptualizador real o virtual cuya perspectiva se encuentra ubicada en algún punto del eje temporal (presente, pasado o futuro) (pág. 84).

Algunas pistas para diferenciar *ser* y *estar* es que *ser* puede anteceder sustantivos y *estar* no; sin embargo ambos cumplen la función de verbos copulativos (con adjetivo), se usan en voz pasiva y se acompañan de adverbios o complementos de lugar. No obstante, asegura Jurado Salinas (2007), la diferencia entre *ser* y *estar* con adjetivos es la temporalidad, *ser* denota propiedades permanentes mientras que *estar* denota propiedades temporales.

Así pues, los verbos copulativos serían el recurso lingüístico para dotar de tiempo y persona a una categoría que carece de ellos (adjetivo, sustantivo o participio). Un adjetivo denota una cualidad (p. ej. grande) que, como tal, es susceptible de cambiar; un participio denota un estado alcanzado (p. ej. embellecido); un sustantivo denota prototípicamente un objeto ubicable en el espacio, estable en el tiempo y por tanto carente de desarrollo temporal. Adjetivos y participios se combinan tanto con *ser* como con *estar*. Por su carácter estable en el tiempo, los sustantivos sólo se

combinan con *ser*, que denota un proceso altamente esquemático que también se extiende imperfectivamente (durativamente) (pág. 83).

De manera un poco simplista, quizá, podemos ver que se considera que el verbo *ser* se utiliza para expresar una “cualidad” o “clasificación inalterable”, propia al sujeto, “*María es linda* (siempre independientemente de la circunstancia, la belleza es una cualidad propia de María)” (Bertagnoli, 2013, pág. 3); mientras que *estar* se utiliza para expresar una cualidad o clasificación adquirida y temporal, un estado, “*María está linda* (en este momento, la situación puede cambiar, es algo que el sujeto adquirió” (*ibídem*).

Veamos qué podemos hacer con dicha problemática en la clase de ELE.

2.2. POSIBLES TRATAMIENTOS

2.2.1. Acercamiento didáctico 1: propuestas de enfoque gramatical

Analizamos algunas propuestas de enfoque gramatical pensadas y elaboradas para ser usadas con aprendientes de ELE. Gil Gaya (en Bertagnoli, 2013), dice que se debe decir al aprendiente que el verbo *estar* se utiliza cuando:

- se piensa que la cualidad es el resultado de un devenir o transformaciones reales o supuestos (ej. *La taza está rota; Pedro está muerto; está por salir el sol*),
- con adjetivos que expresan una alteración (*Juan está alegre* – hubo un cambio),
- y con participios pasados de verbos perfectivos (*está herido, está escrito*).

Mientras que *ser* se usa cuando:

- se hace referencia al carácter de una persona (*Juan es alegre* – él es así),
- y con los participios pasados de verbos imperfectivos.

Finalmente agrega que se requiere hacer uso de la experiencia para determinar si se ha producido algún cambio:

La experiencia realizada introduce sentido perfectivo a la cualidad que enunciamos. Ejemplos: lo toqué y vi que estaba vivo [...] Los juicios no relacionados con nuestra experiencia inmediata se expresan con *ser*: el agua es transparente en general, pero el agua de este lago puede estar transparente o turbia (pág. 4).

Podemos ver que esta propuesta es explicada de manera económica y resulta fácil poder memorizarla.

Por otra parte, Aletá Alcubierre (en Bertagnoli, 2013) considera para la enseñanza de ELE que el aprendiente tiene que saber que el verbo *estar* permite la sustitución por otros verbos mientras que *ser* no. Así podemos decir:

- Pedro está en la oficina / Pedro se encuentra en la oficina
- Miguel está contento / Miguel se siente contento
- Mi refrigerador está vacío /Mi refrigerador se halla o se encuentra vacío.

Con el verbo *ser* no se podrían hacer esas transformaciones. Aunque vemos que no es del todo cierto, pues en el ejemplo: *Juan es feliz* podríamos decir *Juan se encuentra feliz*, aunque evidentemente, como hispanófonos sabemos que hay una carga semántica temporal que se pierde, pero un extranjero podría quizá no percibirla. Además, en los ejemplos que citamos antes de Jurado Salinas (2007) y Bertagnoli (2013), vemos que *ser* sí se puede sustituir en algunos casos por otros verbos, por lo que dicho planteamiento no es adecuado para nosotros. Enseguida, Aletá Alcubierre añade una serie de reglas para que el aprendiente de ELE comprenda las diferencias:

- En las expresiones de la profesión, la cantidad, el tiempo y la fecha, la temperatura y el precio se suele usar el verbo *ser*. Se utiliza *estar* cuando están vinculadas con la noción de localización mediante la mención implícita o explícita de un punto de referencia.
- El participio es compatible con ambos verbos pero con resultados diferentes. Se usa *ser* cuando el valor pasivo de los participios de verbos transitivos recae sobre el sujeto. El verbo *estar* suma al valor pasivo del participio la noción de “resultado de una acción” o “consecuencia de una acción”.
- Los adjetivos pueden seleccionar *ser* o *estar* según su tipología, aunque muchos se construyen con ambos verbos. Es preciso diferenciar dos grupos:
 - Adjetivos polisémicos que seleccionan *ser* o *estar*, según el significado con el que se empleen en un contexto dado.
 - Adjetivos con los que, sin cambiar de significado, alternan *ser* / *estar*.

- Una consideración final que puede hacerse respecto al uso del verbo *ser* y *estar* es la voz pasiva. En general, se usa el verbo *ser* para construir la voz pasiva, pero se pueden también construir estructuras pasivas con el verbo *estar* (ej. fumar está prohibido aquí). A efectos de saber cuál verbo utilizar es necesario remitirse al aspecto perfectivo e imperfectivo del verbo, al tiempo del verbo auxiliar y las diferencias entre *ser* y *estar* (*ibídem*).

Esta propuesta vemos que introduce un metalenguaje más específico y complicado de entender para los aprendiente de ELE. En lo que respecta a Jurado Salinas (2007), ella propone como propuestas para el aula de ELE:

- 1) Cada uno de los verbos debe ser presentado individualmente, en unidades distintas con el fin de identificar su conjugación y sus usos característicos.
- 2) El orden de presentación sería: haber, estar, ser.
[...]
- 4) *Estar* se introducirá con la pregunta ¿dónde está? La perspectiva se traslada a una entidad que sintácticamente pasa a funcionar como sujeto gramatical y que se ubica en relación con el espacio externo.
- 5) *Ser* se presentará con las preguntas ¿qué es?, ¿cómo es? La perspectiva sigue en la entidad que funciona gramaticalmente como sujeto, pero no para decirnos algo en relación con el espacio que le rodea, sino para hablar de ella misma; es decir, la metáfora podría traducirse como sucesivos acercamientos (zoom) de una cámara.
- 6) Una cuarta unidad debe integrar todos los usos de los tres verbos (pág. 86 y 87).

Consideramos que esta propuesta sigue también un enfoque más tradicional, en otras palabras, muy gramatical y descontextualizado, más aun, retoma elementos de la metodología gramática-traducción e incluso *comportamentalistas* (Puren, 1988).

2.2.2. Acercamiento didáctico 2: propuesta de enfoque comunicativo

Cabe señalar que nosotros consideramos que no existe una fórmula que pueda dar cuenta del uso y diferencia de *ser* y *estar* sin un gran número de excepciones. Por ello, aconsejamos que en los niveles de principiantes (desde que inician el aprendizaje de la lengua hasta al menos un nivel B1) no es necesario tratar estas diferencias desde un punto de vista gramatical, es decir, si partimos de una *perspectiva comunicativa* o de un *enfoque por tareas*, sabemos de antemano que esas diferencias no causan confusión en la comprensión, en la interacción nativo con no-nativo. Por ello, nuestra primera sugerencia para los debutantes es evitar caer

en diferencias poco necesarias y apegarse al objetivo comunicativo, como afirma Jurado Salinas (2007): “este sería, al final de cuentas, el reto de una gramática pedagógica: reducir la complejidad de las explicaciones lingüísticas, sin caer en reduccionismos simplistas” (pág. 74).

Si tomamos por ejemplo los contenidos de un manual para la enseñanza de ELE en su primer nivel (Bemejo & Mendo, 2005), vemos que los objetivos comunicativos que se presentan son los siguientes:

Unidad 0: Presentarse y preguntar el nombre. Preguntar cómo se dice algo. Preguntar el significado de una palabra. Preguntar cómo se escribe una palabra. Pedir que se repita un dato. Pedir permiso. Confirmar una información
Unidad 1: Saludar y despedirse. Pedir datos personales. Pedir algo y responder
Unidad 2: Pedir y dar el número de teléfono. Presentar a alguien. Responder a una presentación. Expresar capacidades o habilidades
Unidad 3: Expresar preferencias
Unidad 4: Ofrecer e invitar. Aceptar una invitación. Rechazar una invitación. Pedir algo. Responder a una petición. Pedir en un restaurante

Para la unidad 2, “expresar capacidades y habilidades”, por ejemplo, se trabajarían expresiones con *ser*, pero ¿es necesario ahí explicar la diferencia entre ambos verbos? Nosotros consideramos que NO, sino que debemos de enfocarnos en responder a los objetivos comunicativos (*te presento a... él es X..., ella es X... ¿ya conoces a X? Es amiga de Y*). Entonces podemos trabajar esos objetivos usando las preguntas y respuestas, formas que pragmática y socioculturalmente son las indicadas en un contexto y situación, sin tener que hacer el contraste semántico de dichos verbos. De hecho el manual que citamos, en su colección que va del nivel A1 al B1, no trata como un tema la diferencia entre *ser* y *estar*.

Se podría objetar que proponemos fingir que no existe dicha diferencia ni que es un factor que causa problema entre los aprendientes, sin embargo, lo que proponemos es pensar en función de objetivos comunicativos, no gramaticales. La idea es evitar explicar problemáticas que no tienen una solución clara y que confunden a los aprendientes. Por el contrario, en niveles avanzados, o incluso si el alumno lo pregunta (no nos negaremos en contestar al aprendiente deseoso de conocer todas las reglas), proponemos utilizar el modelo de Real

Espinosa (2007), quien considera que la diferencia económica para explicar dicha problemática no es la temporalidad, sino el espacio, es decir:

Ser expresa algo inmóvil, preexistente, consustancial al sujeto: “A es B” o “A =B”, al margen de que la cualidad que lo identifica sea permanente o transitoria. Por ello podemos decir “Mariló es virgen”, pues preexiste y hay igualdad. A “ser” no le interesa el tiempo, sino que identifica a los sujetos en un grupo, así podemos ubicar a Mariló en otros grupos como: testigo de Jehová, diabética, carnicera y terca.

Estar expresa algo circunstancial al sujeto: “A>B”, “A experimenta B” o “A ha llegado a ser B”, al margen de que sea una circunstancia permanente transitoria. Por ello podemos decir, “Mariló está gorda”, se considera circunstancial, fue un resultado por algo que hizo o que dejó de hacer; o “Juan está muerto”, pues es un proceso que experimentó.

En definitiva, cuando “ser” y “estar” son susceptibles de aparecer en un enunciado que nos remite a la misma escena, la elección entre uno u otro dependerá de nuestra representación mental, de nuestra concepción de dicha escena, no de diferencias factuales (pág. 62-63).

Consideramos que dicha propuesta es económica, y con menos confusión al considerar que no se trata de una cuestión de tiempo, de *perfectivos e imperfectivos*, etc. Lo primordial en este tipo de temas es advertir al aprendiente que mientras más simple sea la explicación que se le ofrezca, más excepciones presentará, así que desarrollemos en nuestros aprendientes la capacidad del *saber-aprender*, y que en su interacción (real), traten de ver cómo funcionan dichos verbos, hagan reglas, enlisten excepciones y que las entendían y aprendan a su manera.

2.2.3. Síntesis y análisis

En definitiva, sobre las posibles explicaciones mencionadas, podemos encontrar y hacer una lista de particularidades y excepciones que escapan a estas reglas que se basan en la temporalidad, como por ejemplo los adjetivos *muerto*, *virgen*, *contento*, entre otros. Al respecto, Aletá Alcubierre (2005 en Bertagnoli Pablo, 2013) comenta la dificultad que significa dar al aprendiente de ELE este tipo de explicaciones, que en lugar quizá de ayudarlo, le generan más dudas, pues le dan al aprendiente una cierta seguridad pasajera:

En conclusión, la caracterización de la alternancia ser/estar basada en el contraste cualidad permanente/ estado temporal se revela ineficaz en la clase de ELE porque si para un hablante nativo, que tiene un conocimiento intuitivo de su lengua, puede

constituir un soberbio problema intentar diferenciar entre cualidad y estado, permanente y transitorio, para un hablante extranjero se convierte en una fructífera fuente de meditaciones sobre la forma de ver las cosas de los hispanohablantes, que le abocarán siempre a la duda sistemática a la hora de utilizar los dos verbos (pág. 3).

Como resumen y para facilitar los principales puntos en las propuestas que hemos abordado, hemos elaborado el siguiente esquema (cuadro 1).

Cuadro 1: <i>ser</i> y <i>estar</i>				
	Gil Gaya	Aletá Alcubierre	Salinas Jurado	Real Espinosa
Estar	Cualidad o resultado de transformaciones reales; expresiones de una alteración; participios pasados de verbos perfectivos.	Con la noción de localización. Con participio suma al valor pasivo del participio la noción de “resultado de una acción”. Con adjetivos y participios, hay que remitirse a la perfectividad o imperfectividad.	1. Presentar individualmente cada verbo para identificar su conjugación y sus usos característicos. 2. Estar se introducirá con la pregunta ¿dónde está?	Estar expresa algo circunstancial al sujeto: “A>B”, “A experimenta B” o “A ha llegado a ser B”, al margen de que sea una circunstancia permanente transitoria.
Ser	Referencia al carácter de una persona; participios pasados de verbos imperfectivos	Expresiones de profesión, la cantidad, el tiempo y la fecha, la temperatura y el precio. Con adjetivos y participios, hay que remitirse a la perfectividad o imperfectividad.	3. Ser se presentará con las preguntas ¿qué es?, ¿cómo es? 4. Una cuarta unidad debe integrar todos los usos de los dos verbos.	Ser expresa algo inmóvil, preexistente, consustancial al sujeto: “A es B” o “A =B”, al margen de que la cualidad que lo identifica sea permanente o transitoria.

3. PROBLEMAS EN EL USO DE *PRETÉRITO* VS. *COPRETÉRITO*

El segundo tema que abordamos es la problemática entre las formas del pasado en español, es decir, entre el *pretérito* y *copretérito*. Como en la temática anterior, primero abordamos el problema desde un punto de vista lingüístico, para enseguida proponer algunos tratamientos con el fin de abordarlos en el salón de ELE.

3.1. ALGUNAS DIFERENCIAS SEMÁNTICAS

Jurado Salinas (1998) considera que las diferencias entre el *pretérito* y *copretérito* son de tipo *aspecto* y *tipo de situación*. Con *aspecto* se refiere a situaciones o eventos que desde un punto de vista gramaticalizado pueden ser *perfectivos* o *imperfectivos*, en otras palabras, los factores temporales de las situaciones tales como el comienzo, el final o la duración. Por un lado, tenemos que los puntos de vista *perfectivos* (pretérito) enfocan la situación como un todo, con un punto inicial y un punto final. Asimismo, enfocan retrospectivamente las situaciones desde el momento del habla, lo que permite hablar de la totalidad de las acciones en un punto fijo. Todos los *tipos de situaciones* pueden describirse desde esta perspectiva imperfectiva.

Por otro lado, tenemos los puntos de vista *imperfectivos* (copretérito), los cuales focalizan en una parte de la situación sin incluir el punto inicial ni el punto final, sino que se enfocan en la estructura temporal de la situación. El enunciador se remite a ese momento conceptual, se desplaza al pasado, para introducirnos en la situación.

Con *tipo de situación*, Jurado Salinas (1998) se refiere a una situación perteneciente a una cierta clase de eventos, los cuales pueden ser:

- *Estados*: denotan situaciones estáticas, en las que no pasa nada y pueden durar indefinidamente como: ser, vivir, tener, saber la respuesta, amar a María, etc. Aparecen en imperfectivo (copretérito) pues los límites no pueden ser apreciados por la perspectiva del hablante.
- *Actividades*: dinámicas y temporalmente ilimitadas como *caminar, cantar, jugar, nadar*, etc. Aparecen también en imperfectivo dado que los límites no pueden ser apreciados por la perspectiva del hablante.
- *Realizaciones o cumplimientos (accomplishments)*: procesos con cambio de estado con duración en el tiempo que conducen a un resultado como construir una casa, escribir una carta, caminar a la escuela. Se alternan las dos formas de acuerdo con la focalización que se le quiera dar.

- *Logros o consecuciones (achievements)*: expresan cambios instantáneos, dinámicos y puntuales como ganar la carrera, caerse, alcanzar la cima y morir. Aparecen generalmente en perfecto (pretérito).

En estos *tipos de situaciones*, los *estados* y las *actividades* son ilimitados temporalmente, mientras que los *logros* y las *realizaciones* son limitados temporalmente. Dicho de manera breve, esta es la explicación que Jurado Salinas (2008) nos ofrece para comprender qué elementos entran en juego en la alternancia de formas.

Por otra parte, Real Espinosa (2005) considera que las diferencias entre el imperfecto (copretérito) y el indefinido (pretérito) están en la noción de aspecto. Mientras que el primero no tiene aspecto, pues se trata de acciones que no sabemos si terminaron o no, si tuvieron repeticiones o no, con una lectura durativa y macroeventual; el segundo sí tiene aspecto, presenta las acciones como terminadas.

Para explicar dichas diferencias presenta el siguiente ejemplo: “¿Cómo fueron las tareas de rescate? / Quedaban/quedaron tres personas por encontrar” (Real Espinosa, 2005, pág. 21). En el primer caso, si usamos el copretérito, su carencia de aspecto nos permite entender la no finalización de la acción, mientras que el pretérito modifica la acción, dando a entender que la acción se detuvo, en este caso, se dejó de buscar a las personas. Esta propuesta que hace Real Espinosa parece ser más clara, sin embargo, es breve y no la hace sólo de la diferencia del pretérito, sino que incluye todos los tiempos que pueden alternarse en el discurso pasado.

Analicemos qué propuestas se presentan para trabajar en el salón de ELE.

3.2. POSIBLES TRATAMIENTOS

3.2.1. Acercamiento didáctico 1: enfoque gramatical

En primer lugar vamos a tratar la propuesta de Jurado Salinas (1998), la cual está basada en las diferencias que mencionamos sobre los *tipos de situaciones*, Jurado Salinas, considera que para realizar actividades y material de clase, el profesor debe trabajar basado en estas

diferencias, en otras palabras, explicar a los alumnos en qué consiste cada una de ellas, cómo se pueden identificar los verbos que pertenecen a cada clase y, finalmente, si se usarían con un aspecto perfectivo o imperfectivo. La segunda recomendación es hacer una analogía, intentar ver la acción a través de la lente de una cámara, si ésta sucede en un momento preciso, es perfectiva, pero si puede extenderse su duración y seguirla es imperfectiva. Ahora bien, Jurado Salinas (1998) considera que su propuesta es general y requiere de la contribución por parte del profesor: “hemos esbozado, con miras a la elaboración de una propuesta pedagógica, una caracterización muy general que requiere matizaciones que el maestro tendrá que hacer sobre la marcha” (pág. 20).

Así por ejemplo, hace una propuesta concreta de una actividad para trabajar dicha diferencia: “se propone al alumno elaborar colectivamente un reporte imaginando que son investigadores privados que han sido contratados para vigilar las actividades de una persona que se sospecha engaña a su cónyuge” (pág. 21). En pocas palabras, la actividad consiste en que, a partir de esta instrucción, los alumnos propongan verbos; se enlistan de acuerdo al *tipo de situación*; se trabaja en equipo y redactan una historia; finalmente, la historia se corrige entre todos haciendo siempre hincapié en el *tipo de situación* y el *aspecto perfectivo o imperfectivo*.

La propuesta de Jurado Salinas (1998) solicita la comprensión y conocimientos de varios términos metalingüísticos por parte del aprendiente, no está claramente contextualizada, es decir, carece de una utilización comunicativa. Además, la actividad, que parece ser interesante al inicio, presenta una situación tabú y estereotipada de temas que quizá no serían aptos para tratar en la enseñanza del ELE, tales como el engaño marital y el espionaje. Asimismo, vemos que es una actividad lúdica fallida, ya que para elaborar un actividad lúdica a partir de una situación irreal (Silva Ochoa, 2008), debe haber un objetivo de por medio (*enjeu*), es decir, hacer algo para lograr algo. En la actividad de Jurado Salinas (1998) se crea un escenario que no tiene razón de ser, no se explota, y el objetivo final de la actividad es la corrección lingüística. Podría ser interesante, por ejemplo, en esa misma situación, asignar roles a los estudiantes, y en verdad investigar si el engaño es cierto o no, a través de entrevistas, reportes, preguntas, entonces el aprendiente sabe que hay un meta en la actividad,

descubrir algo, lo que se convierte en el objetivo de la actividad, no la revisión metalingüística.

3.2.2. Acercamiento didáctico 2: enfoque discursivo

Un segundo acercamiento es el propuesto por Granda (2008): “La distinción aspectual que se realiza en las formas del pretérito y copretérito, y su uso para la función de narrar, sólo pueden ser cabalmente comprendidos en el contexto del discurso narrativo” (pág. 29), ya que ella considera que los enfoques propuestos por otros teóricos y los manuales están descontextualizados y basados en la oración, no en el contexto del discurso.

Esta propuesta parte del principio de subjetividad del aprendiente, es decir, que la alternancia entre dichas formas es posible de acuerdo con el punto de vista del locutor. Además, Granda (2008) considera que:

Existe una relación entre las categorías discursivas y la distribución de la morfología de tiempo-aspecto del pasado en español. Con base en esta relación y en la secuencia de adquisición de estas formas en el interlenguaje de los alumnos, se propone una tipología de textos narrativos, con diferentes grados de dificultad, para la enseñanza del contraste pretérito/copretérito en español como segunda lengua. Esta tipología puede ser usada como textos de entrada (*input*) o como base para los ejercicios y actividades para la práctica y uso de estas formas en el salón de clases (pág. 37).

Estos textos graduados que propone consisten en:

- *Textos enfocados a la secuencia de eventos (primer plano):* textos que usan el pretérito para expresar eventos del primer plano (acciones que hacen avanzar la historia) en que se usan acciones puntuales, de eventos acabados y completados como: “Juan llegó al metro, bajó las escaleras, compró el boleto y entró al andén” (ibíd., pág. 37), además de proponer a los aprendientes de inventar el final o comienzo de una narración.
- *Textos enfocados a la descripción de personas, cosas, escenas y hábitos:* en este tipo de textos se hará uso exclusivo del copretérito, por ejemplo: “Juan era un hombre solitario, tenía unos 40 años, vivía en un vecindario al norte de la ciudad y trabajaba como velador en un edificio del centro” (ibíd., pág. 38), correspondiente al segundo

plano, el escenario donde se desarrolla la historia sin que ella avance. Además, propone que se hagan ejercicios describiendo a personas del pasado, describir costumbres y compararlas con la actualidad.

- *Textos enfocados a narraciones que incluyan: Secuencia de eventos/Primer plano de la narración (pretérito). Escenario / Orientación / plano de fondo de narración (copretérito):* textos en los que se mezcle la descripción de personajes, escenarios y las secuencias narrativas, por ejemplo: “Juan era un hombre solitario, tenía unos 40 años [...] Ese día, Juan llegó al metro, bajó las escaleras y entró al andén” (ibíd., pág. 39), además propone identificar la parte descriptiva de la narrativa, y ordenar las frases que conforman la trama de la narración.

Las siguientes etapas en la propuesta de Granda (2008) incluyen el uso y aplicación de tiempos compuestos así como del pospretérito, por ello, ya no las retomaremos, consideramos que los objetivos que nos interesan se cumplen hasta la tercera etapa.

3.2.3. Síntesis y análisis

En estas dos propuestas podemos ver que hay una gran diferencia de perspectiva y aplicación de dicha problemática, la cual también puede ser explicada por el momento de aparición. Mientras la primera propuesta, Jurado Salinas (1998), retoma las diferencias entre *pretérito* y *copretérito* desde un punto de vista semántico y las traspone a la explicación para usar en el salón de ELE; la segunda propone trabajar siempre en un contexto discursivo, lo que permite al aprendiente entender las diferencias de manera gradual, y al servicio de situaciones comunicativas. Cabe señalar que nosotros consideramos adecuada la propuesta de Granda (2008) para trabajarla en clase de ELE, y quizá sólo nos permitiríamos añadir dentro de cada nivel de textos ya graduados, una segunda graduación, es decir: primero, trabajar con un texto auténtico (literario, de revista) y quizá sólo hacer las transformaciones de los verbos; segundo, a partir de frases construir el texto; tercero, que el aprendiente a partir de un *input* visual o auditivo (imágenes o audios) construya él solo (o por equipo) la totalidad del texto. Dicho en otras palabras, que el trabajo de involucramiento y construcción del texto por parte del aprendiente sea de menor a mayor.

A modo de conclusión, nos permitiremos exponer dichas propuestas en un cuadro (2) para poder distinguirlas de manera más clara.

Cuadro 2: pretérito vs. copretérito		
	Jurado Salinas (1998)	Granda (2008)
Pretérito	Trabajar con base en los puntos de vista <i>perfectivos</i> (pretérito) que enfocan la situación como un todo, con un punto inicial y un punto final; y los puntos de vista <i>imperfectivos</i> (copretérito), los cuales focalizan en una parte de la situación sin incluir el punto inicial ni el punto final, sino que se enfocan en la estructura temporal de la situación.	Trabajar siempre con textos graduados: 1) Textos enfocados a la secuencia de eventos (primer plano). 2) Textos enfocados a la descripción de personas, cosas, escenas y hábitos. 3) Textos enfocados a narraciones que incluyan: Secuencia de eventos/Primer plano de la narración (pretérito). Escenario/Orientación/plano de fondo de narración (copretérito).
Copretérito	Además de los <i>tipo de situación</i> : <i>Estados</i> : denotan situaciones estáticas; <i>Actividades</i> : dinámicas y temporalmente ilimitadas; <i>Realizaciones</i> : procesos con cambio de estado con duración en el tiempo que conducen a un resultado; <i>Logros</i> : expresan cambios instantáneos, dinámicos y puntuales.	

4. PROBLEMAS EN EL USO DE *INDICATIVO* VS. *SUBJUNTIVO*

El último tema que tratamos en este ensayo es la diferencia entre *indicativo* y *subjuntivo*, por ser también problemática para varios aprendientes, sobre todo de lenguas no latinas, ya que es un paradigma en el que entran en juego un lado subjetivo de lo que el locutor quiere expresar y, por otro lado, ciertas reglas morfo-sintácticas específicas a la lengua. Como en los capítulos anteriores, presentamos primero algunos acercamientos teóricos sobre dicha diferencia de *modo* para enseguida ver cómo puede ser abordada en el salón de ELE.

4.1. ALGUNAS DIFERENCIAS

La mayoría de los teóricos clasifican las explicaciones de la alternancia del *indicativo* y del *subjuntivo* alrededor de tres ejes (Moreno, 1995), los cuales consisten en:

- *Realidad y posibilidad*: en esta primera explicación, la cual se considera tradicional (Moreno, 1995) y se retoma de Gili Gaya, se afirma que el *indicativo* expresa una realidad mientras que el *subjuntivo* sólo una posibilidad. Así, por ejemplo, podemos decir: *aunque llueva saldré*, lo que expresa que la lluvia es una dificultad posible, no es un hecho real, la dificultad es expresada como hipotética. Mientras que si decimos: *aunque llueve, saldré*, aquí ya estamos ante un hecho real, ya está lloviendo.
- *Acción experimentada, acción no experimentada*: en un segundo acercamiento, teóricos como González Hermoso y Sánchez Alfaro (*ibídem*), afirman que si la acción que queremos expresar consta de un hecho, algo que hemos experimentado, se utiliza el *indicativo*, por ejemplo: *aunque es guapo, no me gusta*, en dicha frase a través de los sentidos hemos llegado a una experiencia, una verificación. Sin embargo, para hablar de hechos que no han sido experimentados, verificados, se usa el *subjuntivo*, así podemos decir: *aunque sea guapo, no me gusta*, lo que significa que es un hecho que no hemos podido comprobar, ni experimentar.
- *Hecho real, hecho no comprobado o que no nos importa*: en este tercer eje autores como Selena Millares y Aurora Centella (*ibídem*) retoman algunos puntos tratados en los ejes anteriores como el hablar de *hechos reales* que se oponen a los *hechos no reales* que no han sido comprobados y se agrega que no nos importan. Así, mientras podemos decir: *aunque es un pesado tiene un corazón de oro*, el *indicativo* hace de esta frase un hecho real, comprobado que se opone a: *aunque tenga un corazón de oro, me parece que es insoportable*, lo que puede expresar un hecho no real, no comprobado, pero también puede expresar un hecho real del que queremos expresar nuestra indiferencia ante tal situación.

Ahora veamos cómo las podemos abordar en el salón de ELE.

4.2. POSIBLES TRATAMIENTOS

4.2.1. Acercamiento didáctico 1: enfoque de manuales de ELE

Para tratar en esta sección las reglas que se presentan en los manuales de ELE sobre el uso *indicativo o subjuntivo*, retomamos a Aletá Alcubierre (2004), quien hace una síntesis de las diferentes explicaciones sobre el tema, agrupándoles en dos tipos. Según él, las primeras se presentan como listas de estructuras oracionales y se especifica en qué modo debe ir la estructura que les procede, sin hacer relación entre las construcciones:

En oraciones sustantivas, con verbos que expresan deseo, mandato, ruego, consejo... el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. Con verbos de actividad mental en forma afirmativa el verbo de la subordinada se usa en indicativo, y en forma negativa el verbo de la subordinada aparece en subjuntivo. En las oraciones finales se utiliza siempre subjuntivo... (en ligne).

La crítica a este tipo de formulaciones es que requieren el uso de metalenguaje por parte del alumno, así como una clasificación semántica de los verbos para saber si el verbo que se quiere utilizar forma parte de los verbos mentales como *mandar, rogar*, etc. Este tipo de explicación, vemos que se presenta de manera sucinta, sin embargo, es poco clara y puede presentar varios problemas por manejarse a nivel semántico. El segundo tipo de descripción que retoma Aletá Alcubierre (2004) consiste en establecer reglas generales a las que se agregan excepciones, visto que las reglas no cubren la totalidad de los casos. Entre dichas reglas generales encontramos:

a) El indicativo es el modo de las oraciones independientes y el subjuntivo es el modo de las oraciones subordinadas; b) el modo indicativo expresa realidad y el modo subjuntivo expresa irrealidad: acontecimiento hipotético, deseado o no realizado; c) El modo indicativo expresa objetividad y el modo subjuntivo expresa subjetividad; d) La subordinada en indicativo transmite una información nueva para el oyente y en subjuntivo una información ya conocida; e) En muchos casos es necesario hablar de neutralización modal, pudiendo alternar indicativo y subjuntivo sin diferencia apreciable (en ligne).

En este segundo tipo de explicación, vemos que también se utiliza el metalenguaje y que dichas reglas pueden parecer en algunos casos contradictorias y quizá, el detalle más importante es su descontextualización.

4.2.2. Acercamiento didáctico 2: enfoque gramatical

En este acercamiento discutimos la propuesta de Aletá Alcubierre (2004) que surge a partir de la crítica que hace de las explicaciones presentadas en los manuales de ELE, la cual consiste en:

- Explicar la diferencia entre los modos verbales que reflejan la situación extralingüística y que presentan la alternancia entre los eventos realizados y no realizados (ordena los libros como te dice/diga tu hermano); con las subordinadas concesivas (aunque llueve/llueva mucho tengo que irme); con las subordinadas relativas (he encontrado una persona que me explique/explica la situación).
- Explicar las diferencias entre los modos verbales que no reflejan la situación extralingüística como cuando la alternancia no es posible (me marchó antes porque hoy han venido mis padres) y cuando la alternancia es posible con las subordinadas modales (tómame las medicinas como te ha/haya dicho el médico); con las causales negadas (se marchó de repente, pero no porque estaba/estuviera enfadada); con las subordinadas concesivas (aunque ha/haya llegado tarde, podrá terminar el examen a tiempo); con las subordinadas relativas con antecedente indeterminado (en esa empresa necesitan personas que hablan/hablen inglés); subordinadas sustantivas que dependen de verbos de comunicación en construcción negativa (nadie me ha dicho que se hubieran/habían separado).

Vemos que, de manera paradójica, Aletá Alcubierre (2004) hace por un lado una crítica de las explicaciones de los manuales por insuficientes o poco claras, y él hace una propuesta que es difícil de memorizar, con alto uso de metalenguaje, descontextualizada y sin ninguna función comunicativa. Él considera que esta explicación que propone no es exhaustiva pero

que ayudará al aprendiente de ELE a tener elementos más precisos para ser capaz de alternar dichos modos sin error.

4.2.3. Acercamiento didáctico 3: enfoque comunicativo

Consideramos que la diferencia entre el uso subjuntivo e indicativo se debe tratar gradualmente y contextualizada, es decir, no partir del punto de querer explicar *el subjuntivo* y su uso, ni querer explicar las diferencias entre *indicativo* y *subjuntivo*, si no apegarse a objetivos comunicativos en un contexto. Si por ejemplo tomamos nuevamente algunos objetivos de comunicación de una manual de ELE (Bemejo & Mendo, 2005), vemos que estos son:

Unidad 5: Proponer y sugerir una actividad; proponer una alternativa; aceptar o rechazar una propuesta y reaccionar al rechazo; concluir una negociación; confirmar un dato o una opinión; expresar el deseo de hacer algo; quedar. Repetir y transmitir un mensaje. Hablar por teléfono. Opinar.

Unidad 6: Expresar gustos y sentimientos. Expresar gustos y sentimientos sobre las acciones de los demás. Aconsejar a alguien.

Unidad 7: Comparar. Comparar pasado y presente. Narrar y reaccionar al relato. Opinar. Expresar acuerdo. Expresar certeza. Mostrar escepticismo.

Ahora bien, en la unidad 5 podemos por ejemplo introducir el uso de subjuntivo para *proponer* y *sugerir una actividad* en frases como *¿te gustaría que... (subjuntivo)?*; o expresar el deseo con frases como *quiero que... (subjuntivo)*. Mientras que en la unidad 6, podríamos introducir para *aconsejar a alguien*: *te recomiendo que... (subjuntivo)*. La idea es no presentar todo un paradigma con explicaciones innecesarias, sino presentar poco a poco, y en contexto, los diferentes momentos en que podríamos hacer uso del subjuntivo. Y, si es necesario, explicar las matices entre ambos modos, por ejemplo, cuando se aborden objetivos como *expresar desventajas* en oraciones tipo *me agrada tu idea aunque ... (¿indicativo o subjuntivo?)*, nos limitemos a tratar las diferencias que se presentan con las concesivas con *aunque*, para no confundir al alumno con todo el paradigma.

El modelo presentado por Aletá Alcubierre (2004) puede ser muy útil si se presenta parcialmente después de haber trabajado objetivos comunicativos, o en un curso donde se enfoque en la gramática, para darle una mayor seguridad al alumno.

5. CONCLUSIÓN

Como conclusión, queremos decir que sabemos de antemano que el aprendizaje de una lengua significa un proceso que no se puede reducir a lo que afirmaba Chomsky (Puren, 1988), mayor complejidad o mayor facilidad, partiendo de la consideración de los sistemas lingüísticos. El aprendizaje de una lengua involucra más procesos y se rige por otras dependientes como las habilidades innatas del alumno, las competencias que ya ha desarrollado, su motivación, el contexto de aprendizaje, etc.

En este ensayo, aunque parte de un análisis gramatical comparativo tradicional, el cual consiste en comparar formas semánticas complejas para los aprendientes de ELE por no existir equivalentes en sus respectivas L1, hemos intentado transformar el enfoque, primero, hacia la propuesta de un enfoque comunicativo, es decir, privilegiar la función frente a la forma, pero reconocemos y consideramos necesaria la sistematización y explicitación gramatical, pero siempre como parte del proceso, no como medio ni como fin del aprendizaje.

Con esto, queremos explicitar que no desdeñamos la utilización de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, sino que proponemos un acercamiento pensado para usuarios de una LE, “las profesoras y profesores deberán convertir en pedagógica esa explicación en función de los objetivos, nivel e intereses de su grupo” (Moreno García, 2004, págs. 601-602), que responda a sus necesidades y particularidades, a su contexto, a su nivel; es decir, un acercamiento holístico y no la simple transposición de una gramática normativa o descriptiva en el ELE.

**ENSAYO 2: LA ENSEÑANZA Y
EVALUACIÓN CENTRADA EN EL PROCESO
VS. LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN
CENTRADA EN EL PRODUCTO**

1. LA NOCIÓN DE EVALUACIÓN

La evaluación significa, para algunos actores de la educación, una difícil e inevitable tarea a la que en cierto o en ciertos momentos del proceso de aprendizaje tenemos que enfrentarnos. El profesor conoce el reto de la evaluación, evidentemente una evaluación que vaya más allá de la simple sollicitación de formas lingüísticas. Y quizá el mayor reto sea encontrar el equilibrio entre diferentes elementos que se deben considerar en la evaluación, mismos que discuto a continuación:

- ¿quién evalúa?
- ¿cuándo evalúa?
- ¿cómo se evalúa? Y
- ¿qué se evalúa?

E incluso, en una reflexión más profunda,

- ¿por qué se evalúa? Y
- ¿para qué se evalúa?

En este ensayo aportaré algunas reflexiones ajenas y propias sobre las cuestiones que acabo de exponer, siempre en torno al eje principal que nos concierne: *la enseñanza y la evaluación centrada en el proceso vs. la enseñanza y la evaluación centrada en el producto*. Si bien es cierto, el objetivo de este ensayo es exponer las diferentes posturas sobre la problemática e intentar comprender por qué el profesor de ELE debería inclinarse por una de ellas, no podemos tomar partido en la temática sin antes haber respondido a dichas preguntas.

Para iniciar, definiremos qué es la *evaluación*, para lo que revisamos a algunos teóricos, por ejemplo a Claire Tardieu (2006), quien considera que el término de *evaluar* es relativamente reciente en el campo de la didáctica y que su uso se debe a los estudios americanos en ciencias sociales sobre la conducta, donde *evaluación* significaba la verificación de los objetivos de aprendizaje.

On soumet donc l'écolier à certains stimuli (offres d'apprentissage) afin qu'il arrive à un objectif fixé d'avance (objectif d'apprentissage). [...] Le dernier degré de la théorie behavioriste de l'apprentissage est finalement celui de l'évaluation : on vérifie si l'objectif d'apprentissage a été atteint donc si l'élève a appris ce qu'il devait apprendre (p. 4).¹

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos es cómo lograr medir, estimar, apreciar o juzgar si el aprendiente aprendió lo que debía de aprender. Cossu et Favel (Tardieu, 2006) comentan sobre la problemática de la medición en el aprendizaje:

Le paradoxe se retrouve lorsqu'il s'agit d'évaluer dans le système scolaire, car en effet il existe une distance entre la nature du système généralement utilisé pour évaluer, c'est-à-dire la notation (le plus souvent chiffrée), et la nature de ce qui est évalué, c'est-à-dire des productions scolaires parfois difficilement chiffrables. Certaines productions sont mesurables quantitativement (c'est le cas des tests contraignants demandant une seule réponse par question) et peuvent être évaluées par un chiffre, d'autres relèvent davantage du domaine de l'estimation, du jugement qualitatif, de l'appréciation non chiffrée (c'est le cas de l'originalité, la variété de la langue, l'élégance, la prise de risque, etc., dans les productions libres). (pp. 4-5).²

¹ “Se somete entonces al alumno a ciertos estímulos (propuestas de aprendizaje) a fin de que llegue a un objetivo establecido de avance (objetivo de aprendizaje). [...] El último grado de la teoría conductista del aprendizaje es finalmente la evaluación: se verifica si el objetivo de aprendizaje ha sido alcanzado y entonces si el alumno aprendió lo que debía aprender” (traducción propia).

² “La paradoja se encuentra cuando se trata de evaluar en el sistema escolar, ya que en efecto existe una distancia entre la naturaleza del sistema generalmente utilizado para evaluar, es decir la notación (frecuentemente cifrada), y la naturaleza de lo que se evalúa, es decir, las producciones escolares difíciles de expresar a veces en cifras. Ciertas producciones son medibles cuantitativamente (es el caso de test obligatorios solicitando una sólo respuesta por pregunta) y pueden ser evaluadas por una cifra, otras se ubican sobre todo en el dominio de la estimación, de un juicio cualitativo, de una apreciación no cifrada (es el caso de la originalidad, la variedad de la lengua, la elegancia, la toma de riesgo, etc., en las producciones libres) (traducción propia).”

Vemos entonces que el problema se localiza en la distancia que existe entre la naturaleza de lo que es evaluado y cómo se representa esa evaluación, la cual corresponde normalmente a una cifra o letra en el sistema escolar tradicional mexicano y en el de otros países.

Por otro lado, si hacemos una revisión del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER 2002), vemos que la evaluación es descrita de la siguiente manera:

El término *evaluación* se utiliza en este capítulo con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas». Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. Este capítulo se ocupa concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en su sentido más amplio (pág. 177).

Podemos darnos cuenta en esta propuesta, y por la naturaleza descriptiva del MCER (2002), que la noción es tratada de manera general, una definición amplia, lo que permite incluir varios aspectos sin delimitación. En cuanto a la definición, nos aporta como concepto una *valoración de la competencia de la lengua*, con lo que nos movemos en un campo entre “lo objetivo y subjetivo”, dónde la evaluación se interesa por un resultado, por un producto del aprendizaje de la lengua. Se indica asimismo a continuación en el MCER (2002) todo lo que se puede evaluar en un programa de lenguas, sin embargo no se ahonda más en los problemas que trae consigo la evaluación y se pasa enseguida a los tipos de evaluación.

Pastor Cesteros (2003) se plantea también esta problemática en la noción de la evaluación y propone una definición más amplia que considera diferentes factores tales como el contexto, la metodología, el material, el rol del profesor, del aprendiente, entre otros. En su definición, amplía la noción de evaluación:

En una visión abarcadora del concepto de evaluación, podemos entender que se trata de una operación indisociable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, al margen de su materialización o no en según qué tipo de pruebas. Partimos de la base, por tanto, de que siempre que aprendemos una segunda lengua estamos expuestos, como aprendices, a un continuo proceso interno de evaluación: nos damos cuenta de qué estamos aprendiendo, de cómo está cambiando nuestro conocimiento y uso de la lengua meta, de si se están cumpliendo los objetivos que nos habían planteado, etc. Este tipo de valoración también debe presidir la tarea del profesor, pero no sólo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase (la actitud de los alumnos y la propia, el material didáctico, los resultados, etc.); tales datos permitirán introducir los cambios oportunos bien a lo largo del mismo curso, si son recogidos mientras todavía son operativos, bien en cursos sucesivos, si se recaban a su finalización (pág. 2).

Ahora bien, Pastor Cesteros (2003) indica en su trabajo que es importante hacer una distinción entre *evaluar* y *examinar*, ya que *evaluación* es: “en general la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo *pruebas*) como cualitativos (*observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor*)” (pág. 3). Mientras que *examinar* corresponde a la *prueba* o *test*, es decir, “procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento o la actuación” (*ibídem*). Haciendo esta distinción, entendemos que la noción de *evaluación* es más amplia y engloba más aspectos, incluso la noción de *examinar*, que se reduce al examen.

Para los fines de este ensayo, partiremos de la noción de *evaluación* de Pastor Cesteros (2003), y examinaremos en mayor detalle la evaluación que realiza el profesor durante el proceso de aprendizaje y al final del aprendizaje. Antes de ello, revisaremos cómo se relaciona el proceso de enseñanza, más particularmente del ELE, con la evaluación, consideración clave antes de elegir una posible forma de evaluar, así que después de haber intentado responder a *¿qué es evaluar?*, intentemos ahora responder a *¿qué evaluar?*

2. ENSEÑANZA DE UNA LE Y EVALUACIÓN

Algo que es muy importante aclarar, es la coherencia que debe imperar entre el proceso de enseñanza y la evaluación. Es decir, independientemente de los tipos de evaluación y los actores de la evaluación, de la concepción de *evaluación* que adoptemos y de los instrumentos que nos valgamos para ello, el profesor de LE debe estar consciente de que sólo se debe evaluar lo que ha enseñado, y de que su evaluación debe ser coherente con su metodología, enfoque o perspectiva de enseñanza y, sobre todo, de que el objetivo último del aprendizaje no es la evaluación. El concepto de evaluación se ha ido transformando de acuerdo con las nuevas necesidades que imponen nuevas metodologías que se adoptan en la enseñanza.

Sin querer hacer un análisis muy profundo, mencionaremos las principales corrientes de enseñanza para comprender cómo se relaciona *enseñanza* y *evaluación* en ellas y, sobre todo, qué se evaluaba en ese momento. Esto nos permite entender por qué la noción de *evaluación* ha sido inestable y cómo influye la metodología en la decisión sobre qué tipo de evaluación utilizar. Habría que decir también el riesgo que se corre cuando se pierde de vista el objetivo del aprendizaje y se focaliza en la evaluación como fin último.

En la metodología tradicional la evaluación consistía en lo que Pastor Cesteros (2003) clasifica como *examinación*, es decir, el examen al final del curso. Como en este método la enseñanza de la LE se basaba en un modelo gramatical-normativo, donde el peso de la enseñanza estaba en la reflexión metalingüística, el examen, consistía en la solicitud de conocimientos morfológicos y sintácticos descontextualizados, normalmente extraídos de un corpus literario, así como pruebas de traducción, dictados, listas de vocabulario y reglas ortográficas (Puren, 1988).

En el método audio-oral (*ibídem*), basado en las teorías estructuralistas y conductistas, la enseñanza se basaba en la repetición oral de formas lingüísticas *modelo*. Se deja de lado la reflexión metalingüística y la comparación con la L1, para tratar de condicionar el aprendizaje a través de la repetición. En este método, la evaluación se basaba en *tests* mediante preguntas de las que ya se había pensado en todas las respuestas posibles, por lo que se les asignaban diferentes valores de acuerdo con la pertinencia que el elaborador consideraba.

En el enfoque comunicativo (Pastor Cesteros, 2003) se considera la evaluación no sólo como un fin, sino como un medio, es decir, como parte integral del proceso que influye en el aprendizaje y lo fortalece. Considerando que el enfoque comunicativo privilegia la lengua como instrumento de comunicación y la originalidad del aprendiente, no se puede seguir evaluando la lengua como fin. El peso de la evaluación ya no está en los conocimientos adquiridos, ni en las respuestas aprendidas, sino que ahora se evalúa la *competencia*, aquello que podemos hacer con la lengua. Esta nueva concepción del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua dificulta la tarea de la evaluación, teniendo en cuenta que no existe, como en los métodos anteriores, la prueba última que nos permite medir una competencia, sino que se tienen que construir reactivos y una serie de otras herramientas para medir la actuación del aprendiente.

La evaluación es y seguirá siendo un tema controversial. Pero las tendencias son hacia categorías abiertas que proporcionan más informaciones del “rendimiento” estudiantil. El esquemático otorgar notas fue adecuado a métodos de enseñanza tradicionales que medían desempeños en formatos rígidos. Pero cada vez se incluyen más y nuevas facetas, como lo es en nuestros breves ejemplos la evaluación de la adecuación de una situación comunicativa en el desempeño oral (Doná & Pflieger, 2005).

En pocas palabras, este repaso esquemático de los métodos de enseñanza y su relación con la evaluación, nos permite comprender que la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado es primordial, sin embargo, como mencionamos al principio de este capítulo, también se corre el riesgo de perder de vista los objetivos de aprendizaje, personales, curriculares o institucionales y considerar que el fin del aprendizaje es la evaluación, lo que se conoce como *backwash effect* (Castillo & Tejada, 2010).

Los efectos colaterales o secundarios de la evaluación (*backwash effect*) son el resultado, positivo o negativo, que el proceso de aprendizaje puede sufrir por el fenómeno de la evaluación. Castillo & Tejada (2010) definen estos efectos como:

[...] las consecuencias que tiene la evaluación en los procesos y en los productos del aprendizaje y de la enseñanza. Tales efectos pueden repercutir en las actitudes de los directivos, los docentes, los educandos y los padres de familia, entre otros. También pueden tener repercusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el

currículo, los contenidos, la metodología y en los productos que se derivan de estos procesos (pág. 455).

Estos efectos se ven reflejados en un nivel micro, es decir en los estudiantes y en los docentes, por ejemplo, inhibiendo o favoreciendo el aprendizaje por estar focalizando no en el proceso del aprendizaje, sino en la evaluación; y en un nivel macro, como en la sociedad y en el sistema educativo, lo que origina los cambios de planes de estudio, currícula e incluso decisiones a nivel administrativo como políticas educativas. De modo que el proceso de evaluación no sólo mide el objeto, sino que lo modifica, lo transforma:

La naturaleza de la evaluación puede afectar las percepciones y actitudes de los participantes hacia su enseñanza y las tareas de aprendizaje. Estas percepciones, a su vez, pueden afectar aquello que los participantes hacen cuando realizan su trabajo (los procesos), incluyendo las preguntas que se van a encontrar en la evaluación; y estos procesos afectarán los resultados del aprendizaje, el producto de ese trabajo (pág. 458).

Ahora que hemos intentado responder al *¿qué evaluar?*, pasemos a *¿quién evalúa?*, en otras palabras, a los actores de este proceso.

3. ACTORES DE LA EVALUACIÓN

Normalmente, cuando se piensa en evaluación, se equipara con el *examen*, y como agente aplicador, el *profesor*. No obstante, hemos visto que las metodologías y enfoques de enseñanza han cambiado, y así como el profesor deja de ser el *proveedor* de conocimientos en el aula para cubrir otros roles como *facilitador*, *guía*, *coordinador*, etc. (Puren, 1988), en la evaluación, sucede lo mismo; vemos que el profesor también puede hacer participar a los aprendientes en este proceso. Así que en este apartado nos interesamos por los agentes de la evaluación, dicho de otra manera, el *quién evalúa*, por lo que hablaremos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3.1.AUTOEVALUACIÓN

La *autoevaluación* es la valoración que el aprendiente hace de sí mismo, de su desempeño, logros, avances, debilidades y limitaciones durante todo el proceso de aprendizaje. La finalidad primordial de este tipo de evaluación no es de ninguna manera la de poder asignar una calificación, sino que su objetivo es formativo, se trata de desarrollar en el aprendiente el *saber-aprender o aprender a aprender*, y que, por lo tanto, sea capaz de regular su propio proceso de aprendizaje teniendo como meta final la autonomía (Ministerio de Educación de Guatemala, 2010).

En la autoevaluación, el aprendiente se vuelve actor de su aprendizaje y de su evolución personal, y el profesor es quien lo guía, quien le ofrece una retroalimentación sobre cómo está ejerciendo su auto-evaluación. Entonces el protagonista es el aprendiente, porque se convierte simultáneamente en evaluado y evaluador, quien debe desarrollar la capacidad de *toma de conciencia* de cómo aprende, valorar su actuación para, de ser necesario, reorientar y adaptar su aprendizaje y, más aún:

Emitir juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios de evaluación o indicadores previamente establecidos [,] estimular la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su proceso de aprendizaje [,] participar de una manera crítica en la construcción de su aprendizaje (Universidad Santo Tomás, s.f., en línea).

3.2.COEVALUACIÓN

La *coevaluación* es el método de evaluar en el que participan varios actores pero en el que existe una valoración mutua entre ellos, por ejemplo, puede ser que un alumno evalúe a otro alumno y viceversa; que el profesor evalúe a un alumno y ese alumno evalúe a su vez al profesor; o que un grupo de compañeros evalúe a un compañero y ese compañero evalúe al grupo (Ministerio de Educación de Guatemala, 2010). De ahí que la coevaluación la debemos de entender como un proceso de valoración mutuo que realizan los aprendientes sobre la actuación, aunque ahora de todos los participantes,

Una evaluación multilateral, como aquí propuesto, se convierte en un instrumento valioso del proceso aprendizaje-enseñanza, y deja de ser “un castigo”, “un examen”, “una nota” carente de valor productivo para el estudio de un idioma (Doná & Pflieger, 2005).

Este tipo de evaluación se puede realizar en diferentes momentos, después de una actividad, al final del proceso de enseñanza, concluido un trabajo en grupo, etc. La coevaluación permite a los aprendientes: identificar los logros propios, de los demás y su relación; fomentar la reflexión crítica de sí mismo y de los demás, así como propiciar un actitud para saber recibir las críticas de los otros; opinar sobre la actuación del grupo; desarrollar una actitud de integración entre el grupo; y aumentar la responsabilidad de la participación en las tareas de aprendizaje (Universidad Santo Tomás, s.f.).

3.3.HETEROEVALUACIÓN

Finalmente, la *heteroevaluación* es la valoración no recíproca que alguien realiza sobre el proceso de aprendizaje de un individuo. Esta es la evaluación tradicional que conocemos, en la que el profesor evalúa el desempeño del aprendiente, sin embargo, también es posible que sea un evaluador externo quien realice la evaluación.

Este tipo de evaluación permite: hacer evidentes los puntos débiles que se deben reforzar antes de continuar con el proceso de aprendizaje; evitar repeticiones innecesarias de contenidos que ya han sido integradas por los aprendientes; saber si el profesor continúa con la planificación establecida o debe hacer modificaciones de acuerdo con las necesidades del grupo; y proponer actividades que fortalezcan las áreas dónde el resultado obtenido difiere del esperado (Universidad Santo Tomás, s.f.).

4. TIPOS DE EVALUACIÓN

Una vez que hemos establecido algunas de las problemáticas de la definición de *evaluación*, así como la estrecha relación que debe guardar con el tipo de enseñanza y los actores que pueden participar, continuaremos ahora explicando algunos de los tipos de evaluación, el *cómo evaluar* y *cuándo evaluar*, los cuales con diferentes nociones y terminología, se centran en dos puntos complementarios de la evaluación, el *proceso* y el *producto*, eje principal de este trabajo. Sin querer hacer una lista exhaustiva de esta tipología, me limitaré a tratar aquellos que nos servirán para nuestros fines.

4.1. EVALUACIÓN CONTINUA/CONCRETA

En el MCER (2002) se hace una distinción entre *evaluación continua* y *evaluación en un momento concreto*, la cual consiste en:

- *Evaluación continua*: el tipo de evaluación que realiza el profesor, heteroevaluación, o el alumno, autoevaluación, y que concierne la actuación en clase, el proceso de aprendizaje, los trabajos elaborados, los proyectos, incluso algunas pruebas parciales, etc. Este tipo de evaluación se debe integrar al curso, debe formar parte del proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que se considera de forma acumulativa al final del curso. Además de sólo consistir en la revisión/calificación de tareas y pruebas, en este tipo de evaluación se deben considerar también las listas de control para que el alumno tenga una mayor participación y control en su evaluación. La ventaja que presenta este tipo de evaluación es que toma en cuenta la creatividad del alumno, sus capacidades y habilidades y que desarrolla su capacidad de gestionar su propio aprendizaje; con todo, presenta también desventajas como una posible menor objetividad por parte del profesor; una mayor carga de trabajo para el profesor y para el alumno, la cual puede ser difícil de sobrellevar; y sobre todo, la dificultad de establecer los parámetros entre una evaluación continua y la evaluación exigida por la institución.

- *La evaluación en un momento concreto:* se refiere a la evaluación realizada por el profesor que consiste en dar calificaciones, generalmente numéricas, las cuáles se han obtenido con la ayuda de un *test* que midió los conocimientos acumulados a lo largo de un curso, dicho de otra manera, el producto de lo que se aprendió. La ventaja que presenta este tipo de evaluación es una objetividad mayor y asegura cierta permanencia de los conocimientos en los alumnos por más tiempo; su desventaja es que favorece sólo a algunos tipos de alumnos y causa estrés en otros.

4.2.EVALUACIÓN FORMATIVA/SUMATIVA

De igual modo, en el MCER (2002) encontramos otra diferenciación entre la *evaluación formativa* y la *evaluación sumativa*, las cuales se distinguen por:

- *La evaluación formativa* es un tipo de evaluación continua, de proceso, en la que se reúne información sobre el alcance del aprendizaje, las fortalezas y debilidades del aprendiente, las cuales se expresan de manera no cuantificable. El objetivo de establecer una evaluación formativa es fortalecer el proceso de aprendizaje, hacer que el aprendiente sea consciente de sus capacidades y debilidades para que trabaje en ellas y pueda lograr sus objetivos, los cuales pueden ser personales o curriculares. Sin embargo, esta evaluación presenta como dificultad una carga mayor de trabajo para el profesor, lo que se puede a veces traducir en una retroalimentación carente o insuficiente; al mismo tiempo que esta retroalimentación no funciona del todo si el receptor, el aprendiente, no está motivado ni acostumbrado a este tipo de evaluación y por ello es incapaz de procesarla e incluirla en su proceso de aprendizaje y, otro inconveniente, es que es difícil evaluar con ella los aspectos lingüísticos. Este tipo de evaluación también pretende que el alumno aprenda a ser consciente de sus conocimientos declarativos, lo que dice saber hacer, con sus conocimientos prácticos, lo que puede hacer, se pretende hacerlo enfrentarse a estas dos realidades. Además, se busca que el aprendiente maneje una capacidad de análisis metalingüística y se requiere de un contrato de aprendizaje alumno-profesor.

- *La evaluación sumativa*, por el contrario, hace una síntesis final de lo aprendido con una calificación, generalmente numérica, que se ubica dentro de una escala. Este tipo de evaluación que se basa en el producto, es un tipo de evaluación en un momento concreto, que puede ser al final de ciertos periodos escolares o incluso del ciclo escolar. Para realizar este tipo de evaluación, la herramienta que se considerará normalmente es el *test*.

4.3.EVALUACIÓN DIRECTA/INDIRECTA

También en el MCER (2002) encontramos la diferencia entre la *evaluación directa* y la *evaluación indirecta*, las cuales consisten en dos tipos de evaluación del producto desde diferentes perspectivas:

- *La evaluación directa* es la evaluación de lo que el aprendiente es capaz de hacer, de su habilidad y competencia en cierta tarea o actividad. Para la evaluación directa, el aprendiente debe realizar la tarea que se le solicita y el evaluador observa y compara lo que el alumno es capaz de hacer con las descripciones de una *parrilla* o *tabla*. Esta evaluación puede ser considerada como una evaluación del producto, pues no considera el proceso de aprendizaje. Sin embargo cambia la concepción de producto por la de competencia, habilidad, destreza o tarea, dependiendo de lo que el aprendiente tenga que hacer. Este tipo de evaluación presenta como problema que se limita a las habilidades oral y escrita y dificulta la valoración de la comprensión lectora. La prueba directa por excelencia es la entrevista.
- *La evaluación indirecta* consiste en el *test* que evalúa los conocimientos adquiridos, equiparable a la evaluación del producto, evaluación en un momento concreto y la evaluación sumativa.

4.4.EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN/DE LOS CONOCIMIENTOS

De igual modo, el MCER (2002), hace otra distinción entre la *evaluación de la actuación* y la *evaluación de los conocimientos*, ambos tipos de evaluación están basados en el producto final. Las diferencias entre estos tipos de evaluación consisten en:

- *La evaluación de la actuación* es un tipo de evaluación basado en un producto donde se toma en cuenta la competencia, la tarea, para ello se le solicita al aprendiente que elabore un escrito o que haga una presentación en forma de prueba directa. Para conocer el resultado, se elabora una *parrilla* donde se describan de manera general los posibles y diferentes niveles de actuación del aprendiente.
- *La evaluación de los conocimientos* consiste en que el aprendiente responda a una serie de preguntas que ponen en evidencia el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico, es la clásica prueba basada en el *test*.

4.5.EVALUACIÓN SUBJETIVA/OBJETIVA

Otra distinción muy pertinente que se maneja en el MCER (2002) es la *subjetividad* y la *objetividad* que puede haber en la evaluación. Las principales diferencias de estos tipos de evaluaciones son:

- *La evaluación subjetiva* se puede entender como la valoración de diferentes tipos (*actuación, competencia, directa, continua, etc.*), en la que cabe la posibilidad de hacer juicios personales al no haber o no haber podido establecer lineamientos tan detallados que nos permitan ser precisos. La mayor parte de las evaluaciones abiertas, dejan un espacio a la subjetividad y, la evaluación de la lengua es aún más complicada, teniendo en cuenta que deja abiertas siempre varias posibilidades donde entran las valoraciones del evaluador, sobre todo si evaluador y profesor son la misma persona, lo que en las instituciones de enseñanza es muy normal.

- *La evaluación objetiva* es entendida como la evaluación del producto final basada en un *test* que mida los conocimientos adquiridos, formas lingüísticas por ejemplo, y que para ello el alumno responda a este *test* que sólo puede tener una respuesta correcta, sin haber puntos intermedios. Sin embargo, tampoco podemos considerar de manera simplista que este tipo de prueba es completamente objetiva, dado que en la elaboración de los reactivos y en su selección hay subjetividad, pero al menos una subjetividad que se aplica de manera justa y por igual a un grupo de aprendientes, sin considerar sus particularidades.

5. ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN CENTRADA EN EL PROCESO

Como ya hemos visto *la enseñanza y evaluación centrada en el proceso* es algo reciente que surge con el enfoque comunicativo y con la necesidad de integrar a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, esto es, que el aprendiente sea partícipe de su evaluación, con listas de control por ejemplo, y también de su autoevaluación, para que exista una reflexión de qué está haciendo, cómo está avanzando y qué debería hacer. Esta evaluación se vuelve importante considerando que le regresa al aprendiente su lugar de actor social, lugar que no poseía dado que tenía un rol *pasivo* en la evaluación del producto, y ahora, se involucra en todos los procesos de su aprendizaje y participa en él, se involucra en todos los procesos de la evaluación y forma parte de ellos, decide, lo que se recicla en una mayor formación como aprendiente que gestiona su aprendizaje.

Si bien es cierto que el hecho de adoptar una evaluación del tipo proceso resuelve ciertas problemáticas que surgían en la evaluación del producto, la evaluación del proceso trae consigo otras, en vista de que existe un mayor riesgo de subjetividad dado que los descriptores que se usan pueden ser no muy precisos, teniendo en cuenta de que ningún descriptor describiría la realidad individual de cada aprendiente. Dicho en otras palabras, el problema radica en que debemos clasificar el desempeño de cada aprendiente con descriptores generales, que pueden acercarse o no a la realidad del individuo que evaluamos, es por ello que hay una mayor

susceptibilidad a la subjetividad, pues pueden existir diferentes puntos de vista entre los evaluadores.

El MCER (2002) ofrece diferentes tipos de evaluación centradas en el proceso como la *evaluación continua, formativa y subjetiva*, las cuáles se presentan de manera descriptiva y descontextualizada, sin embargo nos permiten entender sus alcances. Por otro lado, Madrid (1997) considera que se debe evaluar “la calidad de los procesos a través de una evaluación formativa [...] también que se evalúen metas y objetivos no programados de antemano y, por tanto, inesperadas (pág. 253).

Podemos entonces decir que *la evaluación del proceso* considera más aspectos relativos al contexto de enseñanza-aprendizaje de la L2 y, además, es un proceso formativo que tiene cabida para la originalidad e individualidad del aprendiente. Sin embargo, puede presentar, como inconveniente, una mayor carga de trabajo para el aprendiente y para el profesor.

6. ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN CENTRADA EN EL PRODUCTO

Como hasta ahora hemos visto, en la enseñanza tradicional y la metodología audio-oral se ha privilegiado la evaluación basada en el producto, es decir, medir lo que el aprendiente ha aprendido. En esos tipo de enseñanza, la evaluación va a estar basada normalmente en un *test* (Pastor Cesteros, 2003), parcial o final, que permitirá al profesor tener una visión global del alumno, saber si en el momento del examen memorizó o no las formas solicitadas, las reglas y excepciones, el vocabulario. Pastor Cesteros (2003) considera que en estos exámenes lo que se evalúa normalmente son las formas lingüísticas, es decir, las construcciones sintácticas y el léxico, y que no se puede evaluar una competencia, el trabajo continuo del aprendiente. En el MCER (2002) vimos que en los diferentes tipos de evaluación que mencionamos se hace una clara distinción de aquellos que se centran en el producto, como *la evaluación en un momento concreto, la sumativa, indirecta, de los conocimientos y objetiva*. Sin embargo el MCER (2002) sólo enlista los diferentes tipos de evaluación en forma de listas complementarias sin considerar el contexto de enseñanza.

Madrid (1997) explica en su trabajo que para evaluar el producto, es decir, “un modelo de evaluación que mida fundamentalmente la consecución de las metas y objetivos de instrucción propuestos en cada programa” (pág. 252), se debe de transcurrir por un proceso en que se identifiquen claramente varias etapas: la primera, identificar lo que se evaluará; la segunda, definir las variables de lo que se evaluará; la tercera, especificar los objetivos de instrucción en términos operativos y observables; la cuarta, análisis de los resultados y comprobación de la eficacia del programa curricular en función de los mismos. Asimismo, Madrid (1997) afirma que en este tipo de evaluación, se deben reconocer otros factores como los medios y recursos disponibles, la cualificación del personal, los espacios, instalaciones e infraestructura, los resultados conseguidos, etc. Una vez que se ha analizado el contexto de enseñanza, se “emite un informe que evalúa si la institución ofrece una instrucción de calidad en función de sus recursos y si los programas son eficaces para conseguir las metas y las expectativas que se han creado en torno a ellas” (pág. 252).

Con Madrid (1997), vemos que la evaluación del producto puede y debería no sólo considerar la examinación final, lo que el alumno aprendió, sino que se debe de hacer además una evaluación que tenga en cuenta el contexto de enseñanza donde incluso se reflexione en el perfil y formación del profesor. Con ello podríamos decir que *la evaluación del producto*, se convierte en una *evaluación del proceso* para el profesor por parte de la institución.

Podemos resumir y presentar de manera esquemática, en el siguiente cuadro (cuadro 3), los tipos de evaluación que presentamos y los actores para entender cómo se relacionan entre sí.

Cuadro 3: tipos de evaluación			
	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
Evaluación centrada en el proceso	Evaluación directa		
	Evaluación de la actuación		
	Evaluación subjetiva		
			Evaluación concreta

			Evaluación sumativa
			Evaluación indirecta
			Evaluación de conocimientos
			Evaluación objetiva
Evaluación centrada en el producto	Evaluación		subjetiva
	Evaluación		continua
	Evaluación		formativa

7. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA Y EVALUACIÓN EN EL CASO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Hemos hecho un recorrido de la noción de *evaluación*, desde su definición, los tipos y los actores hasta la *evaluación del producto* y del *proceso*. Hemos abordado estas temáticas desde un punto de vista global, en otras palabras, de la evaluación en general y de la evaluación de LE. Visto que este ensayo se inscribe en el marco de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera³, se tratará de manera breve, primero, cuáles son las tendencias actuales en la enseñanza del ELE y, segundo, cómo toda esta teoría que circula sobre la enseñanza y aprendizaje de una LE (enfoques y metodologías), sobre la evaluación (los conceptos, nociones y análisis), aunado a una necesidad de globalización del aprendizaje (es decir, los exámenes internacionales y el MCER) y al avance tecnológico se concretiza en el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

³<http://especializacion.cepe.unam.mx/web/index.php>

Por lo que se refiere a la evaluación del ELE actualmente, vemos que los teóricos se interesan y tratan de hacer aportaciones sobre:

[...] la búsqueda de un modelo acerca de la naturaleza de la lengua, la evaluación de la expresión oral, la búsqueda de alternativas a los exámenes para obtener información acerca de los procesos de aprendizaje de la segunda lengua, la aplicación del desarrollo de la tecnología informática al diseño y calificación de exámenes, el diseño de escalas de nivel de dominio y la profesionalización de los evaluadores. Y la preocupación constante por la fiabilidad y la validez (Bordón, 2008, pág. 22).

Hoy en día, en la enseñanza del ELE, pero también en la enseñanza de otras lenguas (francés, italiano, alemán, inglés, etc.), la preocupación gira en torno a una evaluación al servicio de la certificación (¿estamos bajo los *efectos backwash*?). Si bien es cierto que el MCER (2002) presentó, al inicio de la década pasada, la oficialización de ciertos principios unificadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de manera descriptiva (aunque pueda parecer paradójico), esto hizo entrar la enseñanza de lenguas en el mundo de la globalización, de la estandarización. No por ello queremos decir que esto sea algo negativo, pues presenta sus ventajas, como realizar exámenes de certificación que tienen reconocimiento internacional, así como una homologación de los niveles de lengua; sin embargo, presenta sus desventajas, consideramos que ahora se focaliza la atención más en preparar a actores que acrediten una prueba internacional (como veremos en el tipo de examen propuesto en el CEPE) que en formar *actores sociales*.

Esta preocupación por las certificaciones internacionales ha hecho, como hemos afirmado, que la evaluación sea más que nunca interés de formadores en LE (Puren, 1988), incluso Bachman consideraba que de acuerdo con el rumbo que está tomando el aprendizaje de lenguas y, en consecuencia, la evaluación, en este siglo XXI:

La evaluación de la lengua como tal se debe convertir en una profesión, lo cual implica la formación de evaluadores y la definición de estándares de práctica. Señala este autor la importancia de establecer el alcance de la validez y la equidad (*jairness*), ya que ambas se encuentran en el centro de lo que hace que nos definamos como profesionales no sólo como evaluadores de la lengua, sino también como lingüistas aplicados (Bordón, 2008, pág. 21).

Todavía cabe señalar, que las investigaciones que se realizan actualmente en la enseñanza del ELE muestran esta preocupación por la evaluación de competencias, de tareas, la elaboración de descriptores, la dificultad de evaluar la expresión oral, el cómo evaluar la variación lingüística, etc. (Marcoele, 2008), siempre en torno a la *evaluación del producto*, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué lugar ocupa la evaluación del proceso, la evaluación formativa y la autoevaluación en estas tendencias globalizadoras? Más allá de la introducción del portafolio, no vemos que se tomen en verdad en cuenta estos aspectos en las evaluaciones internacionales, sino se dejan a criterio del profesor de LE.

En cuanto al segundo punto a tratar, hemos decidido abordar la evaluación en una institución y, además, ver como esta teoría se concretiza. Sabemos que en el CEPE: “se elaboran y aplican tres procedimientos formales de evaluación: 1. exámenes de clasificación (colocación), 2. de aprovechamiento (verificación de objetivos) y 3. de grado de dominio” (Campos Gómez, Espinosa, & Jurado Salinas, 2011, pág. 123).⁴ La prueba de aprovechamiento sólo se aplica en los cursos básicos e intermedios con un valor de ochenta por ciento de la calificación final y el veinte por ciento restantes corresponde a la evaluación formativa. Sobre los niveles superiores se aclara: “La metodología que se utiliza en el nivel Superior se basa en el enfoque de aprendizaje por proyectos. En éste, no se aplica un examen final, únicamente se lleva a cabo una evaluación de carácter formativo” (*ibídem*). Desafortunadamente, no se presenta más información sobre la evaluación de proceso en los primeros niveles ni en los superiores, ni sobre la metodología de enseñanza en los niveles básicos, sólo sabemos que en el nivel superior es basada en proyectos.

Nosotros nos interesamos por la *evaluación de aprovechamiento* del CEPE, que es la que se aplica al final del curso, dado que el *examen de clasificación* sólo sirve para asignar a un alumno en un nivel y la evaluación de grado de dominio, es el equivalente a una certificación oficial:

Los exámenes de dominio tienen como objetivo evaluar el nivel de competencia lingüística del candidato, sin considerar sus estudios o capacitación previa. Asimismo, tienen un carácter prospectivo, ya que la información que arrojan no sólo expone lo

⁴ Sólo nos basaremos en el artículo (Campos Gómez, Espinosa, & Jurado Salinas, 2011) dado que no encontramos información en línea relativa a los planes de estudios ni a la métodos de evaluación aplicados.

que éste puede hacer con la lengua, sino que también predice su actuación en situaciones de uso real de la lengua meta (*ibídem*).

Dicho esto, *la prueba de aprovechamiento* está basada en la verificación de objetivos del curso, los cuales, a su vez, están basados en “un programa de estudios estandarizado y apegado a los lineamientos internacionales establecidos en un documento de reconocido prestigio internacional, el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (MCER)*” (Ibíd., pág. 125).

En esta *prueba*, “se trataba de exámenes de aprovechamiento, ligados a procesos de enseñanza-aprendizaje, que se aplicarían al final de los cursos intensivos de seis semanas” (ibíd., pág. 127), se evalúa la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita y el sistema lengua (gramatical). Lo que nos lleva a saber, de acuerdo con los tipos de evaluación que hemos tratado, que consiste en una *evaluación directa* (se entrevista para la expresión oral), *de la actuación* (las expresiones están basadas en competencias), *concreta* (se realiza al final del curso), *sumativa* (la suma de las pruebas arroja el resultado final para ver si el alumno acredita o no el curso), *indirecta* (realiza una test computarizado), y *de conocimientos* (hay una prueba de sollicitación de formas lingüísticas). En otras palabras, todos los tipos de evaluación correspondientes a la *evaluación del producto*. La *evaluación formativa* se trabaja dentro de la clase sin especificar cómo, ni qué tipo, ni cómo se soluciona el problema de traducir una *evaluación de formativa*, de proceso, a un veinte por ciento de la calificación final.

Esta nueva *examinación*, para evitar la posible subjetividad de la evaluación, propone por ejemplo que en la prueba de expresión escrita se coteje en intercambio entre pares; que la expresión oral se realice aleatoriamente entre dos profesores que califican por consenso con ayuda de las rúbricas y parrillas. Así, se disminuye el factor de la subjetividad que mencionamos.

Llama nuestra atención que aún aparezca el *test* de sollicitación de formas lingüísticas, examen por excelencia de la metodología tradicional, siendo que en exámenes basados en el MCER ya no incluyen esta prueba pues no forma parte de las competencias que propone, tal es el caso del DELF, para el francés, y del CILI, para el italiano. Quizá entendemos la decisión de añadir este

tipo de prueba, cuando las autores explican: “se consideró que el uso de la lengua implica la puesta en práctica de las reglas gramaticales que el aprendiz va adquiriendo y aprendiendo” (ibíd., pág. 132), lo que permite ver la importancia que se le dan a la norma con relación a la competencia comunicativa (lo que se traduce en un 15% del total del examen), lo que sería tema interesante de otro ensayo, si en un *enfoque accional, de tareas o comunicativo*, la comunicación se reduce a la puesta en práctica de reglas gramaticales.

Finalmente, sobre el uso y explotación de la tecnología, no se hacen especificaciones, a saber, si este examen computarizado (la comprensión oral, escrita y la sección gramatical), sólo sea así para facilitación de la calificación (el alumno en lugar de llenar óvalos con lápiz, lo selecciona con el ratón), o en verdad explote los recursos tecnológicos y los ponga al servicio de la evaluación.

Sin ahondar más en el tema, podemos entonces analizar, en la medida de lo posible y de manera breve, cómo se conjugan y se concretizan diferentes aspectos teóricos de la evaluación en la enseñanza del ELE actualmente en una institución como el CEPE.

8. CONCLUSIÓN

En conclusión, hemos podido ver y podemos decir que la evaluación es un proceso complejo en el que se deben considerar varios factores, no podemos simplemente seguir una evaluación completamente sumativa del producto, pero tampoco podemos de un momento otro, cambiar a una evaluación formativa de proceso.

Consideramos que el profesor de LE, de inicio, debe contar con una formación (en enseñanza de lenguas) que le permita tener las bases teóricas sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para poder enseguida analizar su contexto y ser capaz de tomar una decisión. Además de saber y poder jugar el rol de mediador, entre la información de la evaluación que aplique en el curso y la solicitada por la institución. Cabe señalar también que el profesor de LE debe saber asumir que no es él el portador ni administrador de conocimiento, ni juez de la

adquisición de los mismos, sino que sepa delegar dichas responsabilidades involucrando de manera gradual a los aprendientes.

En cuanto a los aprendientes, debemos hacer un diagnóstico de cuáles son sus representaciones sobre el proceso de aprendizaje, cuáles son sus expectativas del curso, saber qué entienden por *evaluación* y cómo la han vivido en su experiencia de aprendientes. Esta información nos permitirá trabajar con ellos esas representaciones y expectativas de manera que logremos que se puedan conjugar con las expectativas y objetivos del profesor, de la institución y de la currícula. Aunque apliquemos los métodos más novedosos en enseñanza y evaluación, si los aprendientes no están sensibilizados con ellos y el profesor no hizo este trabajo de sensibilización gradual, los aprendientes se resistirán por sentir que no cumplen sus expectativas, que no es lo que querían del curso, que *el profesor no está haciendo bien su trabajo*. Es un tarea difícil, dado que actualmente no sólo se debe guiar en el proceso de la enseñanza de una LE, el *saber*, sino que se debe de participar en el proceso de formación de un *saber-ser, saber-hacer, saber aprender*, y por qué no, *saber-evaluarse*.

Finalmente, el último aspecto que se debe de considerar es el contexto, dicho en otras palabras, los recursos con que contamos para ayudarnos en la tarea de aprendizaje y evaluación, los objetivos del curso, el tiempo para cubrirlos, los objetivos de la institución, la acreditación en la institución y la acreditación internacional. Definitivamente no es una tarea fácil, y podríamos añadir aún varios elementos que escapan de nuestra reflexión, sin embargo, un profesor responsable con su actividad docente y con su tarea de formador, tomará el reto por tratar gradualmente todos estos aspectos sin intentar escapar por la salida fácil, una evaluación sumativa al final del curso, el examen de conocimientos.

**ENSAYO 3: LAS REPRESENTACIONES
LINGÜÍSTICO-CULTURALES COMO
FACTORES INHIBIDORES O
POTENCIALIZADORES PARA EL
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA. UNA DESCRIPCIÓN DEL
CASO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD DE
LAUSANA, SUIZA**

1. INTRODUCCIÓN

Para este ensayo, abordo como eje principal las representaciones lingüístico-culturales que circulan entre los aprendientes de español lengua extranjera de la Universidad de Lausana, Suiza, para enseguida analizar cómo estas representaciones se convierten en factores positivos o negativos, es decir, susceptibles de favorecer u obstaculizar el aprendizaje de una LE.

Para ello, presentaré primero un breve contexto de la enseñanza del español en la Universidad de Lausana, para conocer las características del público al que nos dirigimos. Enseguida, daré un marco teórico en el que haré en un primer tiempo una distinción entre algunas nociones que a veces causan confusión, tales como *representación social*, *creencias*, *estereotipos* y *actitudes* (aunque podríamos hacer una lista más extensa, sin embargo nos limitaremos a estos tres tipos de representaciones sociales), para saber cuáles son sus particularidades y porqué en este ensayo he decidido tratar como noción clave las *representaciones lingüístico-culturales*. Finalmente, analizaré la información recabada con la ayuda de cuestionarios (véase anexo 1) para conocer las representaciones lingüístico-culturales que vehiculan los aprendientes de ELE de la Universidad de Lausana.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Si bien es cierto, las representaciones sociales en la enseñanza de una LE son un tema que ha sido tratado por varios autores, como Zarate (1993), Véronique (2004), Singy (2004), Py (2000), Oesch-Serra (1993), entre otros, para encontrar su relación con el aprendizaje y en su mayoría de los casos, encontrar los factores que dificultan, o incluso impiden el aprendizaje de dicha lengua. La originalidad de este trabajo radica en que son pocos los estudios que se han realizado sobre el tema en países desarrollados (cf. Calvi (1999), Constanzo (2010), Di Gesú (2007), Matte Bon (2004), entre otros), donde la L1 del aprendiente y la L2 que aprende, ambas son lenguas mayoritarias, en un contexto lingüístico cultural sin diglosia y en el que los sujetos del estudio son aprendientes no inmigrantes. El presente trabajo se realiza en torno a las representaciones lingüístico-culturales en un contexto lingüístico determinado que no se liga con situaciones de diglosia, migración ni contextos desfavorecidos de aprendizaje, sino bajo

ciertas condiciones y un contexto que podríamos calificar de “ideal”, sobre todo por la motivación que tienen los aprendientes, ya que, como explicaré más adelante, eligieron el español no sólo como una lengua de aprendizaje, sino como área principal de sus estudios en letras.

Bajo dichas circunstancias, pienso que es necesario conocer qué representaciones lingüístico-culturales existen en torno al español y a su cultura en Suiza, un país europeo relativamente cerca de España, que vivió durante el siglo XX diferentes oleadas de migrantes españoles como trabajadores temporales, donde la movilidad turística, pero sobretodo la facilidad de intercambios con universidades españolas, lo vuelven un destino altamente atractivo.

1.2. OBJETIVOS

En este contexto, como ya he mencionado, que pareciera tan “favorable”, me interesa saber ¿qué representaciones sociales circulan aún entre los aprendientes sobre la lengua y la cultura española? Y ¿cómo se relacionan con el aprendizaje del español? Por ello, los objetivos de este ensayo son: primero, conocer las representaciones lingüístico-culturales que circulan entre los aprendientes de ELE de la Universidad de Lausana para, segundo, analizar cómo ciertas representaciones pueden convertirse en factores potencializadores o inhibidores del aprendizaje en un contexto que parecería ser favorable.

2. CONTEXTO DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE LAUSANA

2.1. CONTEXTO GENERAL

La ciudad de Lausana es la capital del cantón de Vaud, ubicado al este de Suiza, y la cuarta ciudad más grande del país con una población de 342 200 habitantes⁵. En esta ciudad se encuentra la Universidad de Lausana (UNIL), fundada en 1537, una institución de nivel superior

⁵ De acuerdo con el *Office fédéral de la statistique* en el año 2012.

que cuenta con poco más de 13,000 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2013-2014. La universidad reconoce como una de sus ventajas, la “atmósfera internacional” ya que cuenta con una quinta parte de sus alumnos y una tercera parte del cuerpo docente provenientes del extranjero. Desde el 2005, Suiza está dentro del programa del *Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*⁶, el cual facilita a los alumnos universitarios el intercambio durante sus estudios a las demás universidades europeas.

2.2. CONTEXTO DE APRENDIZAJE

En la UNIL, se puede acceder al aprendizaje del español a partir de dos maneras: una es seleccionar como uno de los troncos de los estudios de la licenciatura en letras⁷, la rama de español; la segunda es cursarlo en el Centro de Lenguas. En cuanto a la enseñanza de la sección de español de la Facultad de Letras, los estudios se realizan a lo largo de tres años, teniendo un eje principal de acuerdo con el interés del alumno, el cual puede ser literatura española, hispanoamericana o lingüística española. Los objetivos de la sección de español son: "*Les étudiants arrivant à la fin de leurs études doivent maîtriser l'espagnol oralement et par écrit et avoir une connaissance d'ensemble de la linguistique espagnole et de la littérature espagnole et hispano-américaine*"⁸ (UNIL, 2014).

En cuanto al Centro de Lenguas, se ofrecen cursos de una hora y media, frente a profesor, más tres horas en el centro de autoaprendizaje a la semana, desde el nivel principiante hasta avanzado, siendo en total diez cursos semestrales o intersemestrales para cubrir los objetivos, los cuales son: "*nous proposons des possibilités d'apprentissage, parallèles ou intégrées au*

⁶ Se puede consultar el sitio referente al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior para mayor información: <http://www.eees.es/>.

⁷ Los estudios de licenciatura, *bachelor*, tienen una duración de tres años, 180 créditos, durante los cuales se eligen tres áreas de estudios, de las cuales se realizan para los dos principales setenta créditos y para la menor, cuarenta créditos.

⁸ Los estudiantes llegarán al final de sus estudios debiendo dominar el español oralmente y por escrito y tener un conocimiento conjunto de la lingüística española y de la literatura española e hispanoamericana (traducción propia).

programme d'études, pour l'acquisition de compétences en langues adaptées au milieu universitaire et utiles pour l'avenir professionnel"⁹ (UNIL, 2014).

Para este ensayo, nos interesaremos en los estudiantes de la sección de español, que cursan el primer año de licenciatura en Letras, lo que no los excluye de estar tomando cursos de español en el Centro de Lenguas. El interés de tener un acercamiento hacia las representaciones lingüístico-culturales es, por un lado, el interés que puede surgir ante cualquier otro aprendiente de ELE, pero, por otro lado, saber qué los motivó no sólo a aprender el español, sino incluso a querer volverse especialistas de la lengua española.

3. PLANTEAMIENTO

El español y su cultura llaman la atención de los suizos y, por consiguiente, esto se ve reflejado en la demanda de ingreso a los grupos para aprender español en el Centro de Lenguas, por un lado, y por otro, el Departamento de Español de Lausana es reconocido por ser el de mayor número de alumnos entre las otras secciones de español de las demás universidades suizas¹⁰, por ello alumnos de otros cantones realizan sus estudios allí. Sin embargo, la sección de español no cuenta con investigadores en el área de didáctica del español, sólo de literatura y de lingüística, así que este trabajo puede servir también como base para conocer cuál es el perfil del alumno (en cuanto a sus representaciones) que inicia sus estudios como hispanista.

Conociendo las representaciones lingüístico-culturales que el aprendiente tiene al iniciar sus estudios, se puede lograr entender diferentes factores posteriores tales como el abandono de los mismos, debido a que no cumplieron sus expectativas, a que no lograba aprender la lengua, a que “pensaba que era fácil el español y resultó ser muy complicado”, entre otras. Y además,

⁹ “Proponemos posibilidades de aprendizaje, paralelas o integradas a los programas de estudios de competencias en lengua adaptadas al medio universitario y útiles para el porvenir profesional” (traducción propia).

¹⁰ No contamos con el dato preciso del número de alumnos por sección/universidad, pero al menos, sabemos que es la creencia que circula entre alumnos y profesores.

conocer estas representaciones nos permitirá entender cómo influyen en el aprendizaje, a saber si lo favorecen o lo inhiben.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LAS REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICO-CULTURALES

En este apartado, haré una breve reseña sobre la noción de *representación*, los problemas que presenta, así como la multiplicidad de términos que circulan para finalmente referirme a las representaciones del objeto lengua y de su cultura, las cuáles pueden ser *representaciones*, *representaciones lingüísticas* o *representaciones sociales*, entre otras.

La noción de *representación* existe desde hace cuarenta años aproximadamente y varios autores han hecho uso de ella sin siempre definirla (Petitjean, 2009), lo que ha contribuido en gran medida a esta multiplicación de términos. En un primer tiempo, la noción de *representación* fue definida por Moscovici en 1961 en el campo de la sociología como:

[Une représentation sociale] est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté (Moore & Py, 2008, pág. 273).¹¹

Más tarde, Fisher (1987) completará esta definición, también en el campo de la sociología, explicitando su función cognitiva y subjetiva:

[L]a représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut

¹¹ [Una representación social] es un sistema de valores, de nociones y de prácticas teniendo una doble vocación. Primero, instaurar un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse en su medio social, material y de dominarlo. Enseguida, asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad (traducción propia).

cognitif permettant d'intégrer les aspects de la vie ordinaire pour un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales (Petitjean, 2009, pág. 20).¹²

Py (2004), lingüista suizo, utiliza desde los años noventa el término de *representación social*, basado en la definición de Moscovici (1961) y Fisher (1987) pero aplicado en el campo de la lingüística y de la didáctica de lenguas, para lo cual sin modificar el término, él propone una definición más amplia para poder aplicar en estos campos:

Le caractère préfabriqué des formules qui véhiculent le plus souvent les RS participe à cet aspect économique : elles sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté. Ces microthéories ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) [...] Ces RS font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication), c'est-à-dire de la culture (Py, 2004, pág. 8).¹³

Ahora bien, el término de *representación lingüística* apareció tardíamente en la literatura sociolingüística, hasta los años 90 (Petitjean, 2009) aunque, como ya he mencionado, el interés y los trabajos sobre las representaciones de la lengua y la cultura ya habían despertado el interés de varios investigadores como Py (1987), Lüdi (1989), Dabène (1989), entre otros. Uno de los primeros que se dio a la tarea de definir la noción de representación lingüística fue Calvet (1998), para la cual propone: “*la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se*

¹² La representación social es un proceso de elaboración y percepción mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos, situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatus cognitivo que permite integrar los aspectos de la vida ordinaria para encuadrar nuestras propias conductas al interior de la interacción social (traducción propia).

¹³ El carácter prefabricado de las fórmulas que vehiculan muy a menudo las representaciones sociales influye en este aspecto económico: están inmediatamente disponibles, no requieren ningún otro trabajo que su aparición en la enunciación. Su difusión les confiere una aparente legitimidad, se dan por constataciones factuales comprobados sólo para posiciones teóricas destinadas en un debate argumentado. Esas microteorías tienen por función proveer (a menudo de urgencia) interpretaciones útiles a una actividad en curso, que se trate de una actividad técnica (tomar una decisión en el curso de acción) o simbólica (argumentar en el marco de una discusión) [...] Esas representaciones sociales son parte de los conocimientos y de las creencias indispensables para la vida social (especialmente en la comunicación), es decir de la cultura (traducción propia).

situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages, et comment ils situent leur langue para rapport aux autres langues en présence” (Petitjean, 2009, pág. 39).¹⁴

En didáctica de lenguas, la noción de *representación lingüística* ha circulado ampliamente también en diferentes trabajos que se interesan en la influencia que tienen estas representaciones en el aprendizaje de la L2. Así, tenemos por ejemplo a Moore (2004) que propone la siguiente definición de *representación* en la didáctica de lenguas: “*les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues*” (Petitjean, 2009, pág. 40).¹⁵

Ahora bien, hemos visto cómo han surgido diferentes concepciones y diferentes terminologías de un mismo objeto, las representaciones, de acuerdo con los intereses, la visión y la escuela de los diferentes autores. Sin embargo, siguiendo a Petitjean (2009), en este trabajo entendemos que hay una relación jerárquica entre estos diferentes términos: *la representación social*, la que engloba a todas las demás representaciones, se interesa por la categorización que la colectividad hace de cualquier objeto relativo a la sociedad, incluido la lengua. El término de *representación lingüística* hace referencia exclusiva a las categorizaciones colectivas que se tienen en la sociedad (por lo que forman parte de las representaciones sociales) exclusivamente sobre el objeto lengua, entendida como la lengua materna, extranjera, los locutores de esas lenguas, el aprendizaje de las lenguas, la norma, etc.

Así que para los fines de este ensayo, nosotros hablaremos de *representaciones lingüístico-culturales*, siendo conscientes que son representaciones sociales, pero que queremos etiquetar su especificidad, ya que portan exclusivamente sobre la lengua y la cultura. Y tomaremos como definición de la noción de representación social la de Py (2004), citada anteriormente, ya que nos ofrece una definición basta que nos permite comprender la noción en su totalidad.

¹⁴ La manera en la que los locutores consideran los usos, cómo se sitúan en relación con los otros locutores, con los otros usos, y cómo sitúan su lengua en relación con las otras lenguas en presencia (traducción propia).

¹⁵ Las imágenes y los conceptos que los actores sociales construyen de una lengua, de lo que son sus normas, sus características, su estatus a la vista de las demás lenguas (traducción propia).

Siguiendo un poco en la jerarquización y categorización de los términos, las *creencias*, las *actitudes* y los *estereotipos* son también parte de las representaciones sociales (Petitjean, 2009), sin embargo, tienen sus particularidades, por lo que enseguida me permitiré explicitarlas, ya que nos interesamos por estos tres tipos de representaciones sociales, por ello es importante saber en qué se distinguen y cómo podemos percibir las en el aprendiente.

4.2. LOS ESTEREOTIPOS

El estereotipo, como ya lo mencioné, es una forma simplificada de representación social, sin embargo, dentro de las representaciones podemos identificarlos y distinguirlos, los cuales podemos definir como:

[U]n stéréotype se définit comme une proposition consistant à attribuer une propriété à un groupe social ou à un de ses membres. Il prend son origine non pas dans une expérience particulière, mais dans un univers de discours dans la mesure où sa raison d'être n'est pas de raconter une expérience mais de lui donner un sens (Petitjean, 2009, pág. 51).¹⁶

Lüdi y Py (2002: 91) consideran que el estereotipo se identifica también por una cierta estructura lingüística particular similar a “todos los (nacionalidad) son (adjetivo)”.

Debemos entonces entender los estereotipos como construcciones hechas de la *zona cero*, entendida como la zona de la cultura que elabora el estereotipo y que impone como modelo, sus normas, valores, ideales, etc. El estereotipo pondrá en evidencia rasgos que no están presentes en la zona cero y que sin importar si pueden ser exclusivos a una sola persona de la otra comunidad, a un pequeño grupo o debidos a razones históricas, se les impondrá a todos los miembros de la comunidad por completo. Al respecto, Pflieger (en preparación) comenta:

Como ya se discutió, el estereotipo es un *frame* con rasgos de imagen estática en la cognición social de una comunidad y queda ahí como un punto de orientación a la hora de la construcción de rasgos identitarios de los individuos de la comunidad *yo* de todo

¹⁶ Un estereotipo se define como una proposición que consiste en atribuir una propiedad a un grupo social o a uno de sus miembros. Toma su origen no en la experiencia particular, sino en un universo de discursos en la medida que su razón de ser no es contar una experiencia sino darle sentido (traducción propia).

el grupo frente al otro. El contenido del estereotipo como *frame* cultural perceptual inicial se ancla en un entorno social específico, y retrata de manera simplificada y generalizada los rasgos sobresalientes del otro, de otra cultura. En esta prominencia (*salience*) de rasgos, los adjudicados a la propia cultura - de manera simplificada - son de naturaleza favorable y los del otro reciben el valor opuesto. El punto de entrada o la perspectiva (*point of view*) es el de la cultura de salida, mismo que se indica por el uso de la primera persona singular o plural para el auto-estereotipo y el uso de la tercera persona singular o plural para el hetero-estereotipo; Así, un estereotipo resultante (1) desde la perspectiva mexicana podría ser: (1) Los alemanes son fríos (“y ≠ x”) y los mexicanos somos cálidos y sociables (“x”) (Pfleger, en preparación, pág. 33).

Los estereotipos sólo son validados en la zona cero, en la zona de elaboración de la cultura que contrasta su realidad con la realidad del otro. Así, por ejemplo, el estereotipo citado por Pfleger (en preparación) sobre los alemanes, no tendría el mismo valor para los franceses, ya que en esa zona cero, quizá la comunidad no se mide así misma ni al otro por su calidez, sino que circulan otro tipo de estereotipos que serán válidos sólo para esa zona.

El estereotipo está presente en la comunidad de uso, listo para ser enunciado sin comprobar su veracidad, no podemos escapar al uso de los estereotipos pues muchas veces son los únicos conocimientos que tenemos sobre algunos objetos sociales ajenos a nosotros. Así que se debe valorar al estereotipo por ser la llave de entrada, el conocimiento mínimo para acercarnos a un objeto que nos es casi desconocido; pero al mismo tiempo, hay que tomar una actitud de relativización, ya que el estereotipo puede dificultar y afectar la relación que se establezca entre “yo” con “el otro”. Cuando el estereotipo se argumente, se contradiga, se relativice o cuando el locutor se posicione con relación a la información que vehicula, pasaremos a un grado mayor en que ya saldremos del estereotipo y entraremos a la representación social, donde haremos explícita nuestra posición frente a esta construcción generalizada (Petitjean, 2009).

4.3. LAS CREENCIAS

Las creencias (Palomino Hernández, 2013) son ideas que un individuo tiene sobre un objeto particular y que considera como ciertas, son idealizaciones de proposiciones que potencian una verdad, por lo que van a influir directamente en sus opiniones y actitud hacia ese objeto. Ansart

(1999) define las creencias como : “*assentiment donné à une doctrine ou des faits vraisemblables ou possibles*”¹⁷ (Petitjean, 2009, pág. 52).

Las creencias surgen cuando el individuo, el actor social, se confronta a ciertos problemas y a la toma de decisiones cotidianas, por lo que tiende a resolverlos elaborando estrategias de simplificación y generalización o depositando su confianza en un grupo de expertos. Las creencias son por lo tanto el resultado de una doble influencia, por un lado de la cultura y del ambiente en el que se desarrolla el individuo, la zona cero, y, por otro lado, de estrategias individuales.

Todos los individuos, de manera consciente o inconsciente tenemos conductas, rituales, modelos de comportamiento que están regidos por nuestras creencias, desde algunas tan sencillas sobre nuestras actividades cotidianas, como: “dicen que no hay que tomar agua cuando se comen tamales calientes por que hace mal”, hasta algunas más elaboradas que hacen entrar en juego nuestra identidad, nuestra moral y valores, como: “Si sales con esa falda a la calle, ¡qué van a decir de ti!”. La insubordinación a nuestras creencias por lo tanto debilita la identidad y la imagen social, tanto del grupo o del individuo.

Si regresamos al ejemplo de Pflieger (en preparación) sobre un estereotipo de los mexicanos hacia los alemanes: “(1) Los alemanes son fríos (“y ≠ x”) y los mexicanos somos cálidos y sociables (“x”); siguiendo en este tenor podríamos considerar que una creencia hacia los alemanes podría ser: “Dicen/creo que el alemán es muy difícil”, idea que circula entre muchas personas que quizá ni siquiera han estudiado alguna vez la lengua, ya que en el momento que lo hagan, contrastarán esa verdad social con su experiencia y podrán tomar distancia, la argumentarán, discutirán y relativizaran, lo que le dará en ese momento el estatus de representación social a la creencia.

¹⁷ Consentimiento dado a una doctrina o a hechos verosímiles o probables.

4.4. LAS ACTITUDES

Las actitudes son una especie de instancia que antecede el comportamiento aunque puede también aparecer como una consecuencia del mismo. Estas cumplen la función de mediadoras entre las representaciones (incluidas claro está, las creencias y los estereotipos), y el comportamiento, es decir, las representaciones y las actitudes guardan una relación entre el *decir* y el *hacer*, es por ello que la noción de actitud engloba una dimensión activa.

Lüdi y Py (2002) definen las actitudes como: “*Elles [les attitudes à des objets sociaux] se manifestent comme sentiments d'ouverture ou fermeture, d'attrait ou répulsion, de sympathie ou indifférence, d'admiration ou dédain, etc*” (pág. 88).¹⁸ Ahora bien, dichos autores consideran que existen cuatro tipos de actitudes hacia la lengua: el primero, sobre la lengua propia, entendida como los rasgos específicos que se le asignan, tales como la musicalidad, la claridad, la expresividad, la dificultad de aprendizaje o su utilidad; el segundo, sobre el uso de la lengua, es decir, los contextos en que se puede utilizar una lengua en situaciones de plurilingüismo territorial; el tercero, sobre las comunidades lingüísticas, entendido como el uso particular de una variedad lingüística, dialecto o sociolecto; y el cuarto, sobre las faltas a la norma, es decir, la actitud de los locutores frente a los “errores gramaticales”.

Por otro lado, Rodríguez, A. (1991) considera que “la actitud se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana” y considera que existen tres componentes indispensables en las actitudes: el primero, el componente cognoscitivo, es decir las creencias, estereotipos y representaciones que alimentan las actitudes, son las categorías que hemos elaborado a partir de los objetos sociales; el segundo, el componente afectivo, entendido como el sentimiento a favor o en contra del objeto social; el tercero, el componente conductual, la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera.

¹⁸ “Las actitudes hacia objetos sociales se manifiestan como sentimientos de apertura o cierre, de atracción o repulsión, de simpatía o indiferencia, de admiración o desdén, etc.” (traducción personal).

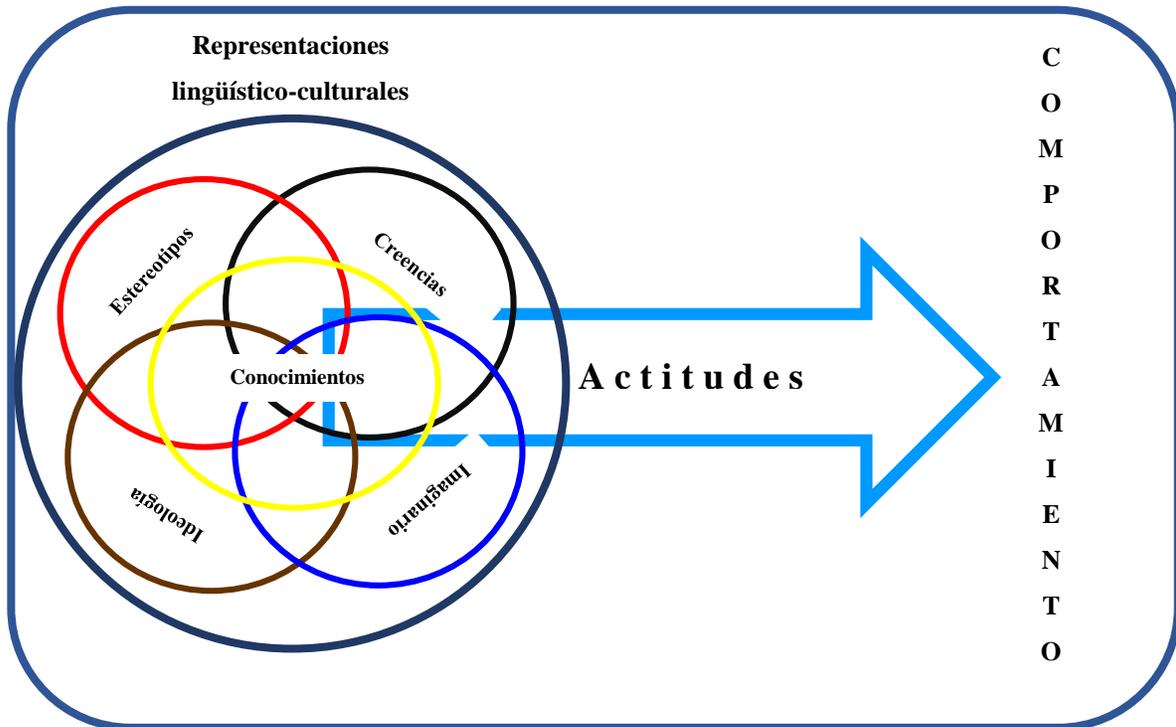
Las actitudes son entonces lo que nos motiva o nos frena a realizar ciertas acciones, deben ser entendidas más allá de una buena o mala actitud. Si regresamos al ejemplo de Pflieger (en preparación) sobre los alemanes, podemos entonces proponer la siguiente formulación:

Estereotipo: los alemanes son fríos y los mexicanos somos cálidos

Creencia: dicen/creo que el alemán es muy difícil

Actitud: por eso no quiero aprender alemán

De manera más global, en forma de resumen de las nociones que acabamos de explicar, podríamos entonces proponer el siguiente esquema, aunque contiene nociones que no hemos tratado en este ensayo, como *imaginario* e *ideología* ya que salen de nuestro interés, pero que forman parte también de las representaciones sociales:



5. METODOLOGÍA

5.1. INSTRUMENTO

Para recolectar los datos, elaboramos un cuestionario (ver anexo 1) cuantitativo y cualitativo en español que, a diferencia de otros cuestionarios (Huneault, 2007), (Palomino Hernández, 2013), intenta activar los conocimientos del individuo, llevándolo a un trabajo de reflexión diferente al de la simple respuesta: *si me gusta, no me gusta, mucho, poco, nada*. Sino que con este cuestionario, que está armado con algunos estereotipos, creencias y actitudes que ya circulan entre los suizos, queremos ver cómo el individuo reacciona, si responde o no, si elige la respuesta que él cree aunque no sea políticamente correcta o no. Quizá en una pregunta abierta no pondría una respuesta de ese tipo por el contexto en que se encuentra, la universidad, y su estatus, estudiante hispanista, pero si ya aparece ahí, la elige o no. Es en el fondo lo que se busca

con este cuestionario. Sin embargo también se incluyen preguntas más sencillas de cierto / falso y algunas abiertas.

El cuestionario consta en total de 15 preguntas, las primeras cinco, 1-5, sobre estereotipos, las siguientes cinco, 6-10, sobre creencias y las últimas cinco 11-15 sobre actitudes. En total se hicieron tres preguntas de opción múltiple, cinco de cierto / no es cierto, y siete abiertas.

5.2. LOS APRENDIENTES

El cuestionario se realizó en dos grupos de primer año de la licenciatura en Letras, sección de español, de la Universidad de Lausana, a treinta y cinco alumnos de los cursos de *Variedades del Español e Introducción a la lingüística*, a cargo de la doctora Mónica Castillo Lluch, sin embargo sólo consideramos veinticinco cuestionarios, debido a que el resto, diez, corresponde a aprendientes hijos de españoles o hispanos, lo que cambiaría los resultados de esta investigación, ya que sólo nos interesamos por las representaciones lingüístico-culturales de individuos que aprendieron el español como lengua extranjera.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

En este apartado analizaremos los resultados que arrojaron los cuestionarios, los cuales se encuentran concentrados en el anexo 2. Para realizar el análisis, dividiremos la información en los tres campos sobre los cuáles trata el cuestionario, los estereotipos, las creencias y las actitudes.

6.1. LOS ESTEREOTIPOS

En la primera pregunta, vemos que para describir a los españoles, la mayor parte de los aprendientes seleccionó “simpáticos”, 92 %, mientras que “fríos” y “organizados” no fueron seleccionados por ningún aprendiente. Esto nos muestra que aún persiste este estereotipo hacia

los españoles de gente agradable, que se contrasta con su percepción de sí mismos, ya que para los suizos, la mayoría de los encuestados seleccionó “organizados” (58.6 %), “serios” (26 %) y “fríos” (17.2%) y para “simpáticos” sólo el 3.4 %. Vemos que el estereotipo es positivo en cuanto a la actitud de la gente, contra uno negativo hacia la cultura propia de la zona cero.

En la segunda pregunta podemos ver aún la relación muy fuerte que existe entre el hecho de ser español y ser inmigrante en Suiza (73%), ya que se tiene este estereotipo de que los españoles, portugueses e italianos, son inmigrantes que vienen en busca de trabajo y se establecen definitivamente en Suiza. Mientras que la respuesta de “turista” (3.8 %) y profesores (7.6 %) fue muy baja. Vemos en esta pregunta todavía un estereotipo negativo el considerar por default inmigrantes a los españoles.

En la tercera pregunta, la cual fue abierta, la mayoría de los aprendientes evocó como aspecto que más les gusta de España cosas relacionadas con el clima (34 %), con la gente y su amabilidad (21.7%) y con la lengua (17 %). Mientras que para la pregunta de lo que menos les gusta de Suiza evocaron cosas similares, el clima (25 %), rigidez en el sistema y la vida (20 %) y la gente (16 %). Vemos nuevamente un estereotipo positivo hacia la gente y hacia otros factores como el estilo de vida y el clima, lo que da una imagen de España (estilo de vida, gente y clima) agradable comparada con la de Suiza.

En la cuarta pregunta, la cual fue abierta también, la mayoría de los aprendientes evocó como aspecto que más les gusta del francés, la musicalidad (32 %), la literatura (16%) y las variedades de la lengua (16 %). Mientras que para la pregunta de lo que menos les gusta del español, evocaron la gramática (40 %), variedades de la lengua (20 %) y la rapidez con la que hablan los locutores nativos (16 %). Posiblemente, como actores sociales novatos del español que realizan sus estudios universitarios en español, encuentran una gran dificultad en la gramática, las variedades del español y la velocidad con la que hablan los locutores, y llama nuestra atención que un gran porcentaje de aprendientes no respondiera a esta pregunta (34%).

En la quinta pregunta, también abierta, la primera cosa en la que piensan cuando alguien habla español, mencionaron la mayoría de los aprendientes: aspectos culturales (20 %), recuerdos

personales (16 %), clima (16 %) y la amabilidad de la gente (12.5%). En general observamos que también se trata de un estereotipo positivo, nadie mencionó ningún aspecto negativo, al contrario, llamó nuestra atención que al escuchar el español les evoca recuerdos personales de sus viajes o estancias por España y les cause nostalgia.

Podemos ver en estas preguntas que hay una dualidad entre los elementos mencionados para la cultura y lengua española y para la cultura suiza y lengua francesa, como lo mencionaba Pflieger (en preparación). El estereotipo pone en evidencia un aspecto clave entre las dos culturas, lo que hace que a los aprendientes suizos les guste la amabilidad de la gente española, puesto que consideran a la sociedad suiza “fría” y “seria”, que les guste el clima de España, soleado, y que no les guste el clima de Suiza, frío y lluvioso. En general, podemos decir que los estereotipos que circulan son positivos, y ponen de manifiesto esos elementos ausentes en la zona cero.

6.2. LAS CREENCIAS

En el apartado de las creencias, todas las preguntas son afirmaciones en las que los aprendientes deben de indicar su acuerdo o desacuerdo (cierta / no es cierta). Podemos ver en la primera pregunta que el cien por ciento coincide en que el español es fácil de aprender, lo que se contradice con el estereotipo de la pregunta cuatro, en la que el cuarenta por ciento afirmó que la gramática era algo complicado del español que no les gustaba.

En la segunda afirmación hay una fuerte creencia (83%) que en España hay un gran número de fiestas comparado con Suiza, lo que reafirma el estereotipo que vimos de “gente agradable”, “simpática”, y “buen estilo de vida”, con un buen “clima”. Sin embargo, quizá el encanto se termina para algunos ya que en la parte económica, el dieciséis por ciento piensa que la economía en España nunca va a ser estable, contra un ochenta y tres por ciento que piensa lo contrario, en la afirmación ocho. En lo que sí coinciden más es que la mayoría de los españoles vienen a Suiza en busca de trabajo y se establecen allí, como lo piensa el setenta y siete por ciento en la afirmación diez.

En la afirmación nueve, vemos que la mayoría de encuestados (68%) cree que los españoles logran hablar francés sin acento contra un treinta y dos por ciento que piensa lo contrario.

Podemos decir, en cuanto a las creencias, que en general se puede calificarlas de positivas hacia la lengua y la cultura española. Pese a que la mayoría considera que los españoles salen de su país en busca de trabajo, esta imagen no ha afectado sus percepciones (estereotipos y creencias) hacia la gente, la lengua y el país, podríamos incluso preguntarnos si no ha sucedido lo contrario, que la presencia española en Suiza haya motivado estereotipos y creencias positivos.

6.3. LAS ACTITUDES

En esta última sección, veremos cómo los estereotipos y creencias que están en la base de sus representaciones lingüístico-culturales, influyen en sus actitudes.

En la onceava pregunta, de opción múltiple, la mayoría afirma estudiar español por su musicalidad (43 %), cualidad que le reconocieron al francés en los estereotipos. Un quince por ciento estudia el español por interés en realizar estudios en España, y cuarenta y un por ciento por aspectos relacionados a la cultura. Llamó nuestra atención que ningún encuestado seleccionó la opción “c” (“por ser más fácil que el alemán”), ya que en Suiza, país mayormente germanófono (66 %), los francófonos (23 %) deben de aprender el alemán como segunda lengua desde la educación básica, lengua que, en las representaciones que circulan entre los estudiantes, es difícil de aprender, basados en esta hipótesis la agregamos entre las opciones.

En la doceava pregunta, abierta, la mayoría de los encuestados retomó como aspecto que más les gusta del español: su musicalidad (66 %), los acentos (12 %) y las expresiones (8%), mismos aspectos que evocaron como agradables para el francés, sin embargo un poco contradictorios pues las variedades del español las reconocieron como algo que no les gustan en los estereotipos.

En la treceava pregunta, también abierta, evocaron como aspecto que le gusta a la mayoría de la cultura española: el estilo de vida (39 %), la comida (21 %), la música (17 %) y la historia (13 %), vemos nuevamente que el estilo de vida es mencionado y con un alto porcentaje.

En las últimas dos preguntas catorce y quince, ambas abiertas, la mayoría mencionó como razones para irse a vivir a España el estilo de vida (17 %), aprender la lengua (17 %), el clima (17%) y la gente (17 %). Mientras que entre los aspectos por los que no se irían a vivir a España mencionaron la economía (66 %) y un alto porcentaje (16 %) no respondió.

Vemos también que, en general, las actitudes hacia la lengua y la cultura española son positivas, sólo vemos el aspecto económico como una percepción negativa que al parecer no influye en la imagen que han construido del español y que no afecta las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

7. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos decir que las *representaciones lingüístico-culturales* que pudimos detectar entre los aprendientes de español de la Licenciatura en Letras de la Universidad de Lausana corresponden a estereotipos positivos que reflejan la diferencia entre su cultura, la *zona cero*, y la cultura del “otro”, como lo exponía Pflieger (en preparación), en el cual España representa un lugar con ciertas condiciones que la hacen atractiva, tales como el clima, la gente y el estilo de vida. Por otro lado, las representaciones de la lengua son también positivas y corresponden a la imagen que tienen del francés. El único aspecto que podemos clasificar como negativo, aunque no para nuestros intereses, es el hecho de considerar el problema de la migración española en Suiza, la economía y las malas condiciones de trabajo en España (comparadas con las suizas), sin embargo, esto no afecta en la imagen que tienen de la lengua y de la cultura.

Podemos decir que el hecho de solicitar y analizar estereotipos, creencias y actitudes, nos permite tener una visión global de las representaciones lingüístico-culturales que los aprendientes vehiculan, ya que los estereotipos y creencias pueden ser factores inhibidores, pero la motivación personal y las actitudes pueden contrarrestar su efecto. Por ello es importante conocer a los aprendientes, sus estereotipos, creencias y actitudes para que la enseñanza de la

lengua pueda fomentar lo que ya se percibe como positivo y nivelar factores negativos e inhibidores, aunque en nuestro estudio no es el caso.

No perdamos de vista que estos resultados están estrechamente relacionados con el estatus de ambas lenguas y el espacio de convergencia, dicho en otras palabras, el contexto de enseñanza-aprendizaje, como dijimos, se puede calificar de “ideal”, y los resultados nos ayudan a comprobarlo: los estereotipos que arrojaron las encuestas son muy generales y las creencias y actitudes son positivas. Vemos así que ambas lenguas convergen en un espacio geográfico en el que no entran en conflicto, no hay un contexto de diglosia, y ese mismo espacio otorga un estatus alto a ambas lenguas y sus culturas, pese a la migración de españoles en Suiza (lo que nos lleva a suponer que incluso lo consideran como algo no negativo) y a los problemas internos de España. Cabe recalcar, que el estatus del español en Suiza es dado por la misma sociedad, es parte de sus representaciones, pues nos podríamos hacer la pregunta si el español tendría el mismo estatus y podría ser igualmente percibido en el contexto enseñanza-aprendizaje como LE en Estados Unidos, o como L2 en el país Vasco o incluso entre las comunidades indígenas mexicanas alóglotas, tema interesante a tratar también para comparar con análisis como este.

BIBLIOGRAFÍA

- Aletá Alcubierre, E. (2004). La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera. *red ELE. Revista electrónica de didáctica del Español lengua extranjera*(2), (sin paginar). Recuperado el 23 de mayo de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/tercera.html>
- Bemejo, F., & Mendo, S. (2005). Tabla de contenidos. En F. Bemejo, & S. Mendo, *Mochila 1* (págs. 6-7). Salamanca: Santillana. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de Universidad de Salamanca: <http://santillanaele.supadu.com/catalogo/metodos/mochilla-ele/libro-del-alumno>
- Bertagnoli, P. F. (2013). El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros. *Programa ELE-USAL, Universidad del Salvador*. Recuperado el 14 de abril de 2014, de <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Bertagnoli.pdf>.
- Bordón, T. (2008). Panorámica histórica del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Marcoele, monográfico sobre evaluación*(7), 4-25. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de <http://marcoele.com/monograficos/evaluacion/>
- Campos Gómez, E., Espinosa, A., & Jurado Salinas, M. (2011). Exámenes de aprovechamiento computarizados. Un paso más en la evolución académica del departamento de Español. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 13(17), 121-158. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=17>
- Castillo, N., & Tejada, H. (2010). El backwash effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*, 2(38), 449-480. Recuperado el 24 de abril de 2014, de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&articuloCompleto=443&download=1>.
- Diccionario de términos clave de ELE. (2014). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Doná, C., & Pflieger, S. (2005). La evaluación comunicativa. Diseño de un material para evaluar la competencia de los estudiantes en alemán. En D. M. Gilbón, S. Majmutova, S. Pflieger, & C. Doná, *Lenguas y Diseño. Puntos de Encuentro* (págs. 91-107). México: UNAM / CELE.
- Granda, B. (2008). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 11(12-13), 28-44. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=12>

- Huneault, C. (2007). Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. Actas del CEDELEQ II*. Montreal: Université de Montréal. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleg/Actas.htm>
- Jurado Salinas, M. (1998). La diferencia pretérito / copretérito. Una explicación basada en los conceptos de "aspecto" y "tipos de situaciones" y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 1(1), 9-23. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=1>
- Jurado Salinas, M. (2007). Ser, estar y haber en el aula de español como lengua extranjera. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 10(10-11), 73-89. Recuperado el 8 de mayo de 2014, de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=10>
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Être bilingue* (2a ed.). Berna: Peter Lang SA.
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (págs. 252-290). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Martel, A. (1997). Quelques matériaux socioéconomiques dans l'architecture des représentations en langues secondes et étrangères. En M. Matthey, *Les langues et leurs images* (págs. 161-166). Neuchâtel: Loisirs et pédagogie.
- MCER. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Recuperado el 5 de marzo de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2010). *El currículo organizado en competencias. Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: MINEDUC.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Introduction: discours sur les langues et représentations sociales. En C. Kramsch, D. Lévy, & G. Zarate, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (págs. 271-279). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Moreno García, C. (2004). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. *XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad* (págs. 599-611). Sevilla: Centro Virtual Cervantes.
- Moreno, V. (1995). Indicativo o subjuntivo en oraciones concesivas. *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. ASELE. Actas VI* (págs. 275-280). León: Instituto Cervantes.

- Palomino Hernández, M. C. (enero-marzo de 2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo. *MarcoELE, suplemento*(16). Recuperado el 30 de marzo de 2014, de <http://marcoele.com/suplementos/creencias-de-adolescentes-sicilianos>
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (págs. 503-514). Madrid, España: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme (Thèse de Doctorat)*. Nauchâtel: Université de Neuchâtel. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf
- Pfleger, S. (en preparación). *Identidad y segundas lenguas*. México: CELE/UNAM.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langue* (electrónica 2012 ed.). Paris: Nathan-CLE international. Recuperado el 22 de abril de 2014, de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 2(154), 6-19. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de <http://www.cairn.info/revue-langages-2004-2-page-6.htm>.
- Real Espinosa, J. M. (junio-diciembre de 2005). Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE. *MarcoELE*. Recuperado el 14 de abril de 2014, de <http://marcoele.com/numeros/numero-1/>
- Real Espinosa, J. M. (enero-junio de 2007). La herejía de ser y estar. *MarcoELE*(4). Recuperado el 14 de abril de 2014, de <http://marcoele.com/numeros/numero-4/>
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología social*. México: Trillas.
- Silva Ochoa, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: CLE International.
- Tardieu, C. (juin de 2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle, recherches en didactique des langues, colloque Acedle*(2), 217-135. Recuperado el 5 de abril de 2014, de http://acedle.org/IMG/pdf/Tardieu-C_cah2.pdf
- UNIL. (2014). *Centre de Langues*. Recuperado el 5 de abril de 2014, de Université de Lausanne: www.unil.ch/cdl/page7478.html.
- UNIL. (2014). *Sección de Español*. Recuperado el 5 de abril de 2014, de Facultad de Letras de la Universidad de Lausana: www.unil.ch/esp/page13173
- Universidad Santo Tomás. (s.f.). *¿Qué es una evaluación? Autoevaluación - Heteroevaluación - Coevaluación*. Recuperado el 25 de abril de 2014, de Universidad Santo Tomás, Primer

Claustro Universitario de Colombia; Educación abierta y a distancia:
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia3/qu_es_una_evaluacin_autoevaluacin_heteroevaluacin_coevaluacin.html

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de representaciones lingüístico-culturales del español

Sección A: estereotipos

1. De los siguientes características, selecciona una opción, la que consideres más acertada:

Los suizos son:

Organizados

Serios

Fríos

Simpáticos

Los españoles son:

Organizados

Serios

Fríos

Simpáticos

2. Los españoles en Suiza, son en su gran mayoría:

Inmigrantes

Trabajadores temporales

Turistas

Profesores

3. Para mí...

Lo más atractivo de España es:

Lo menos atractivo de Suiza es:

4. Para mí...

Lo que más me gusta del francés es:

Lo que menos me gusta del español es:

5. Cuando alguien habla de España o de españoles, la primera cosa en la que pienso es en:

Sección B: creencias

En las siguiente afirmaciones, indica si son ciertas

6. El Español es una lengua fácil de aprender

Cierto

No es cierto

7. En España hay muchas más fiestas que en Suiza

Cierta

No es cierta

8. La economía de España nunca va a ser estable

Cierta

No es cierta

9. Los españoles no logran hablar francés sin acento

Cierta

No es cierta

10. La mayoría de los españoles vienen a Suiza en busca de trabajo

Cierta

No es cierta

Sección C: actitudes

11. Selecciona dos opciones de la siguiente afirmación: estudio español porque...

- a) Me gusta la lengua por su musicalidad
- b) Me gustaría estudiar en España
- c) Es más fácil que el alemán
- d) Me interesa la cultural española

12. Si conociera a un español ahora, le diría que lo que más me gusta de su lengua es:

13. Si conociera a un español ahora, le diría que lo que más me gusta de su cultura es:

14. Una razón por la que mi iría a vivir a España es:

15. Una razón por la que no me iría a vivir a España es:

ANEXO 2

Resultados del cuestionario

Pregunta	Respuestas			
Estereotipos				
1 – Los suizos son:	Organizados (58.6%)	Serios (20.6 %)	Fríos (17.2 %)	Simpáticos (3.4 %)
1 – Los españoles son:	Organizados (0%)	Serios (8 %)	Fríos (0%)	Simpáticos (92 %)
2. Los españoles en Suiza son en su gran mayoría	Inmigrantes (73 %)	Trabajadores temporales (15.3%)	Turistas (3.8 %)	Profesores (7.6 %)
3 – Lo más atractivo de España es:	Clima (34.7 %)	Gente (21.7 %)	Lengua (17.3 %)	Cultura (2 %)
3 – Lo menos atractivo de Suiza es:	Clima (29.1 %)	Rigidez del sistema (20.8)	Gente (16.6 %)	Interés económico (12.2 %)
4 – Lo que más del francés:	Musicalidad (32 %)	Literatura (16 %)	Variedades (16 %)	Vocabulario (12 %)
4 – Lo que menos me gusta del español:	Gramática (40%)	Variedades (20 %)	Rapidez con la que se habla (4 %)	Sin respuesta (36 %)
5 – Cuando alguien habla español, la primera cosa en la que pienso es:	Aspectos culturales (20.8 %)	Recuerdos personales (16.6 %)	Clima (16.16%)	Amabilidad de la gente (12.5 %)
Creencias				
6 – El español es una lengua fácil de aprender:	Cierta (100 %)		No es cierta (0 %)	
7 – En España hay muchas fiestas que en Suiza:	Cierta (83.3 %)		No es cierta (16.6 %)	

8 – La economía de España nunca va a ser estable:	Cierta (16.6 %)	No es cierta (83.3 %)		
9 – Los españoles no logran hablar francés sin acento:	Cierta (32 %)	No es cierta (68%)		
10 – La mayoría de los españoles vienen a Suiza en busca de trabajo:	Cierta (77.2 %)	No es cierta (22.7 %)		
Actitudes				
11 – Estudio español porque:	Me gusta la lengua por su musicalidad (43.4 %)	Me gustaría estudiar en España (15.2 %)	Es más fácil que el alemán (0%)	Me interesa la cultural española (41.3 %)
12 – Lo que más me gusta de la lengua española es:	Musicalidad (66.6 %)	Acentos (12.5 %)	Expresiones (8.3 %)	Sin respuesta (8.3 %)
13 – Lo que más me gusta de la cultura española es:	Estilo de vida (39.1 %)	Comida (21.7 %)	Música (17.3 %)	Historia (13 %)
14 – Una razón por la que me iría a vivir a España es:	Aprender la lengua (27.7 %)	Estilo de vida (27.7%)	Clima (17.3 %)	Gente (17.3 %)
15 – Una razón por la que no me iría a vivir a España es :	Economía (66.6 %)	Sin respuesta (16.6 %)	Condiciones de trabajo (4.1 %)	Estilo de vida (4.1 %)