

Porras Pulido, Juan

** El Licenciado Juan Porras Pulido, es Profesor Asociado adscrito al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Departamento de Lingüística Aplicada y del Departamento de Italiano, Universidad Nacional Autónoma de México. México*

Resumen

Este trabajo es resultado de un proceso de cambio en la evaluación a nivel universitario, que toca directamente a la enseñanza de la lengua italiana. En este marco, el autor propone el examen con uso formativo (en adelante EUF) para evaluar el aprendizaje de la gramática, pues lo considera un instrumento idóneo para abordar los aspectos lingüístico-estructurales en la clase de una lengua próxima al español, como lo es el italiano. Mediante un ejercicio de investigación teórico y cualitativo, este artículo se exponen las posibilidades de apoyo al aprendizaje de la gramática que los EUF tienen en clase, y advierte sobre los riesgos de la implementación inadecuada de esos instrumentos de evaluación.

Palabras clave Examen formativo, aprendizaje, gramática, italiano, lengua próxima

Los exámenes con uso formativo: Un apoyo al aprendizaje de la gramática de una lengua próxima al español

Abstract

This work is the result of a process of change in assessment at the university level, and deals directly with the teaching of Italian language. According to this, the author proposes the exam with formative use (that will appear abbreviated as EUF) for evaluating grammar learning, because he considers it to be a perfect instrument to address linguistic-structural aspects in the process of teaching a language so close to Spanish as Italian language is. Through a theoretical and qualitative research exercise, this paper exposes the possibilities that EUF have for supporting grammar learning in class; it also warns about the risks that a wrong implementation of these instruments may have in class.

Key words Formative exam, learning, grammar, Italian, close language

1. Introducción

El examen ha sido identificado “como aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el estudiante tiene que responder” (Álvarez Méndez, 2001). Empleado como el instrumento por excelencia para evaluar, el examen ha llegado a ser considerado, en la cultura educativa, como sinónimo de la propia evaluación. A esta concepción subyace una idea de fondo: el examen tiene como fin medir los conocimientos adquiridos para hacer posible, acto seguido, la asignación de una calificación. Visto así, el examen tiene funciones técnicas y sociales alejadas del proceso de aprendizaje y sus alcances se limitan, en muchos casos, a la sola comprobación de la capacidad memorística de los estudiantes. A este respecto, Díaz Barriga (1993, p. 2) señala: “Todo mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero igualmente que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto”.

El uso que se dé a un examen es el que determina sus posibilidades de ser un instrumento útil para el aprendizaje. Álvarez Méndez (2001, p. 96) señala que “si de la información que aportan las respuestas que dan los alumnos a las preguntas de un examen el profesor puede obtener datos importantes para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, el instrumento-examen puede desempeñar un papel educativamente constructivo en la formación del alumno”. La función del examen puede ser, entonces, formativa y contribuir con ello a la deconstrucción y decodificación de los problemas de aprendizaje, las cuales son

condiciones necesarias para la mejora. De esta manera, la finalidad sancionadora que se ha otorgado tradicionalmente al examen, la cual pervierte el vínculo pedagógico entre docente y estudiantes (Díaz Barriga, 2009), es sustituida por la función formativa, que restituye y estimula dicho vínculo.

El Departamento de Italiano del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) optó por el diseño y uso de EUF como pruebas estructuradas que, sin fines sancionadores, apoyen el aprendizaje de aspectos lingüístico-estructurales. A través de la aplicación de estos instrumentos, se pretende ofrecer a los involucrados en el proceso de aprendizaje información para elaborar y/o replantear metas de estudio. Pero, ya en la práctica, ¿esto ha sido posible? Si no es así, ¿ha sido por causas imputables a la estructura de los instrumentos? ¿O a la aún fuerte influencia de la evaluación sumativa en el quehacer docente? ¿O a otras causas, no previstas?

En el siguiente apartado ofrecemos el marco teórico sobre el cual se sustentó el diseño de los exámenes que nos ocupan para, acto seguido, referir el desarrollo de la investigación, de corte cualitativo, que se realizó para comprender los efectos que los EUF han tenido en el aula de italiano.

2. Marco teórico

2.1. Los fines de los EUF de italiano

Los EUF vehiculan estrategias tanto para aprender como para valorar lo aprendido. El uso de estrategias supone que el estudiante no asimila pasivamente la información, sino que la procesa activamente y es capaz de estructurarla y transformarla. Ausubel es el

principal promotor de esta concepción del aprendizaje, al cual denomina *significativo* (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Para este psicólogo, el aprendizaje es significativo si se sostiene en la reestructuración activa de ideas, conceptos y esquemas en la estructura cognitiva del estudiante (Méndez, 1995).

Los EUF buscan promover el aprendizaje significativo no sólo a través de actividades que lo favorezcan, sino que lo pongan de relieve y lo gestionen. En este sentido, tienen un fin *metacognitivo*, que pretende del estudiante la constatación de su propio conocimiento. Asimismo, tienen un propósito de *autorregulación*, relacionado con el control de las actividades necesarias para cumplir una tarea (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

2.2. El objeto de los EUF de italiano

Los EUF evalúan los aspectos gramaticales de la lengua italiana tanto en la forma como en el uso. En los siguientes incisos ofrecemos algunas razones que fundamentan y desarrollan la anterior premisa.

a) *El conocimiento de la gramática es declarativo.* El conocimiento gramatical, compuesto principalmente por la observación de reglas, puede ser visto como *declarativo* (que se manifiesta verbalmente, que se dice o se conforma por medio del lenguaje) o *procedimental* (que se aplica en la ejecución de procedimientos y estrategias). Los EUF se dirigen al conocimiento gramatical en su naturaleza declarativa ya que su vertiente procedimental, en la actuación oral o por escrito, puede ser valorada de una manera más precisa por medio de rúbricas¹. Estos instrumentos se conforman de criterios cualitativos gradados (desde un desempeño

excelente a uno deficiente) con los que se evalúa, entre otros aspectos, si el estudiante usó su conocimiento gramatical con corrección, pertinencia y fluidez en situaciones interactivas.

Hemos señalado que los exámenes propuestos abordarán el conocimiento gramatical de tipo declarativo: es conveniente, entonces, caracterizar con mayor profundidad este punto.

Todo conocimiento declarativo conlleva aspectos de tipo *factual* y *conceptual*. El aspecto factual es el más básico y consiste en la manifestación verbal de datos (Barrón Tirado, 2003). En el caso de la gramática, podemos ilustrar el conocimiento factual por medio de la declaración, oralmente o por escrito, que los estudiantes hacen de los paradigmas verbales en un examen. Esta manifestación del conocimiento gramatical se convierte, en la mayoría de los casos, en una recitación de reglas que el estudiante lleva a cabo sin una vinculación clara con el potencial comunicativo de la lengua. Por otra parte, este abordaje de la gramática no necesariamente da cuenta del aprendizaje lingüístico pudiendo representar, simplemente, la estimulación de las habilidades memorísticas del estudiante.

Afortunadamente, los exámenes que se usan en la mayoría de los cursos de lengua extranjera ya no solicitan del estudiante el llenado estéril de cuadros gramaticales. Algunas pruebas presentan, por ejemplo, frases a completar con determinados elementos gramaticales, los cuales el estudiante debe deducir poniendo en relación el conocimiento de reglas con el contexto sugerido por las oraciones incompletas. Sin embargo, es frecuente que ese contexto se reduzca a indicios fácilmente identificables

y de escasa complejidad como la presencia de pronombres personales que señalan al estudiante, por ejemplo, una determinada forma verbal que falta a la frase. En estos casos, poco se ha avanzado desde el llenado de cuadros gramaticales pues se pide la misma tarea bajo un formato diferente que, aunque pretenda ser comunicativo, vehicula un conocimiento decididamente factual.

Un estadio del conocimiento declarativo que supera al factual es el de tipo conceptual, el cual se construye a partir de significados, principios y explicaciones que no son recuperados de forma literal, sino a través de sus relaciones en una red de significación compleja (Pozo, 2006). En esta perspectiva, la gramática no es vista como un conjunto de reglas susceptible de memorización sino como un aspecto complejo de la lengua en el que interactúan elementos formales con elementos de uso.

Como hemos indicado, los EUF abordan la gramática como conocimiento declarativo pero pretenden trascender su dimensión factual y profundizar en su dimensión conceptual; para ello, y como se verá en el apartado 3, los EUF proponen actividades que evalúan y promueven, al tiempo, el aprendizaje de aspectos gramaticales en la forma, en el uso y en la integración de ambos aspectos.

b) El conocimiento gramatical es particularmente relevante para un estudiante que aprende una lengua próxima. Es frecuente encontrar en el interlenguaje² de los estudiantes de una lengua afín, como lo es el italiano al español, calcos de tipo gramatical tanto en la esfera del uso como en la de la forma. En muchos casos, estos errores de interlenguaje se convierten en fosilizaciones, es decir, en equívocos que se

presentan de forma consistente cuando el estudiante produce oralmente o por escrito en la lengua extranjera. Para Adjemian (1976) las fosilizaciones son el resultado de las estrategias de reducción, es decir, el estudiante considera muy difícil de aplicar una regla o no tiene información suficiente sobre su uso, por lo que utiliza una forma verbal alternativa.

Se proponen los EUF como una forma de promover el aprendizaje significativo de las reglas gramaticales a través del uso de recursos que abordan el origen de las estrategias de reducción. Los EUF también pueden ser usados para prevenir los resurgimientos de las fosilizaciones, es decir, la reincidencia en el uso de formas gramaticales erróneas no por desconocimiento, sino por inseguridad. A este respecto, se reitera que los EUF ofrecen recursos para la autorregulación, los cuales abonan en el control (y por tanto, en la seguridad) con el que los estudiantes se desempeñan en la lengua extranjera.

Por otra parte, la cercanía entre dos lenguas puede llevar, en el caso de algunos estudiantes, a un proceso de *pidginización*, o sea al uso mínimo de recursos lingüísticos para la transmisión de información contextual (Da Silva y Signoret, 2005). En el caso del aprendizaje de lenguas próximas, la pidginización se dirige al uso de recursos esenciales de comunicación que provienen de la lengua materna, no de la lengua extranjera. De acuerdo con Schumann (1978) la pidginización afecta la función integrativa en los intercambios sociales pues el aprendiente puede comunicar datos concretos pero no es visto como un actor eficaz por la comunidad hablante de la lengua extranjera.

Los EUF previenen a los estudiantes de los riesgos de la pidginización: al focalizar aspectos gramaticales relacionados con el uso, este tipo de exámenes contribuyen a la sensibilización de los estudiantes en la importancia de una expresión rica y precisa en la lengua extranjera. El estudiante reconoce, a través de las diferentes actividades, que el uso de formas verbales y de otros elementos gramaticales vehicula matices de significado que no sólo influyen en la transmisión adecuada de la información sino en cómo son observados los hablantes en las interacciones sociales.

c) Los exámenes han estado ligados, tradicionalmente, a la evaluación del conocimiento de la gramática. Álvarez Méndez (1998) señala que los exámenes o “pruebas objetivas” han sido los instrumentos más socorridos para la evaluación de la gramática, ya que ésta representa el elemento “medible” de la lengua, de acuerdo a los postulados de la lingüística estructural. Si bien en la actualidad existe una concepción más integral de la lengua, que apunta no sólo a los aspectos estructurales sino a los pragmáticos y sociolingüísticos, y se cuenta con modos de evaluar que pugnan por el aprendizaje antes que por la asignación de una calificación, la idea del examen como instrumento de evaluación de la gramática está aún muy arraigada entre los profesores de lengua extranjera. Por lo anterior, se propone el uso de los EUF como una forma de contribuir a la transición de un modo de evaluar de tipo estructural, representado por el examen, a las formas de evaluación por y para el aprendizaje que potencialmente ofrece ese instrumento.

En el siguiente apartado se trata con mayor profundidad la estructura y el tipo de actividades de los EUF.

2.3. Estructura y contenidos de los EUF de italiano

Los EUF se conforman por las siguientes secciones: *forma, uso, forma y uso, evaluación*. Las tres primeras secciones se componen, primordialmente, de ejercicios en los que el estudiante aborda la forma y el uso gramaticales con base en sus conocimientos previos y estrategias de aprendizaje (principalmente, estrategias para aprender y metacognitivas). La última sección, la de evaluación, se compone de preguntas de reflexión sobre la realización del EUF específico.

a) *Tipos de ejercicios para abordar forma y uso gramaticales*. Las actividades que se presentan han sido seleccionadas con base en su cercanía con ejercicios estructurales tradicionales, para ilustrar como éstos pueden ser tratados formativamente. En cada caso, se explicitan las estrategias para aprender y metacognitivas implicadas. Las estrategias para aprender han sido tomadas de Díaz Barriga y Hernández (2010), y las metacognitivas de Delmastro (2010).

a.1) *Corrección de errores y preguntas abiertas de justificación*. Se pide al estudiante que corrija un elemento gramatical equivocado en una frase y que justifique sus decisiones. Puede trabajar con frases como la siguiente, en la que se trata un aspecto formal:

Aevamo camminato molto e, a un certo punto, ci siamo fermato per riposare.

La forma subrayada, que el estudiante debe identificar, corresponde al verbo reflexivo *fermarsi* (detenerse, pararse). Cuando un verbo reflexivo se conjuga en un tiempo compuesto (auxiliar+participio) como en el ejemplo (conjugado en *passato prossimo*), el participio se declina de acuerdo al género y al número del sujeto gramatical (Bonomini, Mello y Satta, 1999) el cual, en este caso, es *noi* (nosotros). El error en la frase es, pues, el participio *fermato* en forma neutra, sin flexión

de género y número, como se hace en español en paradigmas verbales compuestos como el del pretérito perfecto.

Cabe señalar que no se espera del estudiante una explicación como la que se acaba de dar, caracterizada por el metalenguaje. Se busca establecer su grado de aprendizaje de la gramática para fines comunicativos, no de especialización. Así, un estudiante podría responder: “*ci siamo fermato* es el elemento equivocado: el participio *fermato* no está en plural y esto es necesario porque el verbo es *fermarsi*, que es reflexivo. La forma correcta es *ci siamo fermati*.”

En las actividades de corrección de errores también se puede trabajar con la gramática en el uso, a partir de frases como la del ejemplo:

Ma come! Hai perso il libro che ti diedi appena?

En el italiano hablado de la mayoría de las regiones italianas, el paradigma verbal del *passato prossimo* se usa en casi todas las circunstancias para indicar hechos del pasado (Bonomini, Mello y Satta, 1999) por lo que se acerca, en el uso, al del pretérito indefinido del español de México, si bien en la forma corresponde al pretérito perfecto. En la frase, el *passato prossimo* se encuentra en la forma verbal *hai perso* (perdiste).

Por otro lado, el correspondiente formal del pretérito indefinido en español es el *passato remoto* en italiano, el cual se usa sobre todo en la lengua escrita, no en la oral. Además, el *passato remoto* indica que la acción es muy lejana en el tiempo (Accademia della Crusca, 2002). En el caso de la frase que presentamos el error estriba en el uso del *passato remoto* por medio de la forma *diedi* (di), en dos sentidos: la frase está formulada en discurso directo, por lo que el uso del *passato*

remoto no resulta natural; por otra parte, este paradigma verbal no se usa para acciones recientes, contrariamente a lo que indica la palabra *appena* (apenas).

Un estudiante podría responder así: “*diedi* es una forma del *passato remoto* y éste no se usa cuando se habla o para indicar un hecho reciente. En la frase se habla directamente a alguien y, además, la palabra *appena* marca una acción que pasó hace poco.”

En los ejercicios de corrección de errores que hemos presentando se promueven las siguientes estrategias:

- *Estrategia para el aprendizaje*: El estudiante realiza una elaboración conceptual, en la cual recurre a lo que sabe (el paradigma verbal) y lo aplica a un contexto distinto de otros en los que ha aprendido y practicado previamente (en este caso, el contexto está marcado por el error).

- *Estrategias metacognitivas*: El estudiante detecta errores de interlenguaje en la producción de otros para luego analizar sus causas. Asimismo, adopta una actitud crítica y reflexiva ante contenidos de aprendizaje.

a.2) *Identificación de errores aparentes y preguntas abiertas de explicación*. Se pide al estudiante que explique si un elemento de la frase es erróneo o no. Se le pueden presentar frases como la siguiente:

Per me questi dischi sono una vera novità... Non li avevo sentiti!

En italiano priva el siguiente criterio, si bien no carece de excepciones: los verbos intransitivos y reflexivos se conjugan con el auxiliar *essere* (ser) en los tiempos compuestos y su participio se declina de acuerdo con el género y número del sujeto gramatical. Los transitivos, que implican un objeto directo, en cambio, se conjugan

con el auxiliar *avere* (haber) y el participio conserva su forma neutra, como en español (Bonomini, Mello y Satta, 1999). Sin embargo, existe una excepción: si el objeto directo se encuentra pronominalizado en la frase, como en el elemento subrayado donde *li* (los) sustituye el objeto gramatical *i dischi* (los discos), el participio (*sentito*, escuchado) debe declinarse en el género y número del objeto (Fañez y Manzanares, 1991); en este caso, como *sentitì*.

Dado que entre algunos estudiantes existe la tendencia de suponer, por economía cognitiva, que todos los verbos italianos transitivos tienen un participio neutro, la frase presenta una sutileza formal que, sin embargo, es de uso frecuente en la lengua hablada. El estudiante que la reconoce tiene un conocimiento más complejo que el que solamente ha interiorizado la “regla” de los verbos transitivos en tiempos compuestos.

Un estudiante podría responder así a la petición: “El elemento subrayado es correcto. Aunque en los tiempos compuestos si se conjuga con el auxiliar *avere* el participio no cambia, en este caso sí es así porque se encuentra el pronombre *li* antes de ese auxiliar.”

En los ejercicios de identificación de errores aparentes se incentiva el uso de las siguientes estrategias:

- *Estrategia para el aprendizaje*: el estudiante realiza una elaboración conceptual a través de la inferencia de reglas o principios (como la que, en el ejemplo, se usa para justificar la corrección de la frase).

- *Estrategia metacognitiva*: El estudiante identifica los factores de distracción en su producción y puede controlarlos. Consideramos que esta estrategia es clave para revertir los efectos que la insistencia

ante determinadas reglas (que sin embargo tienen “excepciones”) crea en algunos estudiantes. Uno de esos efectos es, por ejemplo, el no reconocimiento (y por ende, la nula producción) de matices en el comportamiento verbal. Otro efecto puede ser la inseguridad que provoca el contravenir una regla, aunque sea sólo en apariencia como en el ejemplo, lo que lleva al estudiante a usar estrategias de reducción en las habilidades productivas.

a.3) *Reconocimiento de reglas y preguntas abiertas para referirlas*. Se pide al estudiante que identifique en una serie de frases correctas el uso de determinados paradigmas verbales. Por ejemplo:

*Lui pensa che **siamo** capaci di fare questo lavoro.*

Modo: _____.

En italiano, se usa el modo *congiuntivo* (subjuntivo) para expresar opinión en presente y otros tiempos verbales (Dardano y Trifone, 1992). El ejemplo ilustra este acercamiento. Con el fin de que el estudiante lo focalice, se le pide indicar a qué modo verbal corresponde la forma subrayada con negritas y justificar su decisión. Existe el riesgo de que, a partir de la conjugación de la forma subrayada, el estudiante identifique el modo verbal y no tome en cuenta la función “opinar”, relacionada con el *congiuntivo*. Para evitarlo, la forma verbal subrayada del verbo *essere* (ser) está conjugada en la primera persona de plural –*siamo*– para la cual coinciden siempre, morfológicamente, los modos *indicativo* y *congiuntivo*. Un estudiante podría responder así: “El modo es *congiuntivo*, porque el sujeto –*lui* (él)– está opinando.”

Las estrategias involucradas en este ejercicio son:

- *Estrategias para el aprendizaje*: El estudiante

reafirma lo que ha aprendido al aplicarlo en contextos diferentes. En este caso, el contexto no sólo es distinto porque la frase propuesta es nueva para el estudiante, sino por el tipo de actividad que debe realizar con ella. Por otra parte, el estudiante pone a la luz reglas o principios, en este caso relacionados con el uso del *congiuntivo*. En este sentido, el ejercicio abona indirectamente en la conceptualización de *modo verbal*, que los estudiantes suelen confundir con *tiempo verbal*.

Para algunos estudiantes que no sepan reconocer la regla, la actividad puede activar la formulación de hipótesis. Para los que sí la reconozcan, puede ser la confirmación de su conocimiento, lo cual puede infundirles mayor seguridad.

- *Estrategias metacognitivas*: El estudiante echa mano de la atención selectiva, es decir focaliza aspectos específicos del *input* o situación como puede ser, en este caso, la función comunicativa presente en la frase. Además, identifica los factores de distracción como la coincidencia en la conjugación de los modos *indicativo* y *congiuntivo*. Al igual que en otras actividades, el estudiante debe adoptar una actitud crítica y reflexiva ante la actividad propuesta.

b) *Preguntas de evaluación*. Estas preguntas componen la última sección de los EUF. A través de ellas se busca estimular la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje hasta el momento.

A continuación se presentan las preguntas con las estrategias metacognitivas asociadas (tomadas de Delmastro, 2010):

¿Consideras que el avance en tu aprendizaje ha sido el suficiente? ¿Por qué?

A través de esta pregunta, el estudiante verifica su producción según parámetros propios.

¿Qué aspectos del examen fueron más fáciles para ti? ¿A qué lo atribuyes?

El estudiante evalúa lo aprendido y las estrategias utilizadas. Además, adquiere conciencia sobre sus capacidades.

¿Qué aspectos del examen te representaron una mayor dificultad? ¿A qué lo atribuyes?

A partir de esta pregunta, el estudiante evalúa de nueva cuenta lo aprendido y las estrategias utilizadas, pero para establecer elementos de reajuste de sus acciones, planes o estrategias de aprendizaje.

¿Cómo crees que puedes mejorar tu aprendizaje? Establece metas para que tu aprendizaje mejore.

El estudiante declara un propósito de enmienda, comprometiéndose a modificar o mejorar procesos y/o cambiar estrategias ineficientes.

En la sección de evaluación también se puede promover, por parte del estudiante, la valoración del desempeño de otro(s) compañero(s), con el fin de discutir e intercambiar de puntos de vista y estrategias que contribuyan al aprendizaje del grupo. Las preguntas e indicaciones de este tipo, con sus respectivas estrategias metacognitivas implícitas, son:

¿Cuáles son los aspectos que recomendarías reforzar a tu compañero? ¿Por qué?

El estudiante emite juicios sobre estados del conocimiento de su par, justificando sus puntos de vista y ofreciendo con ello elementos de valoración del propio aprendizaje a su compañero:

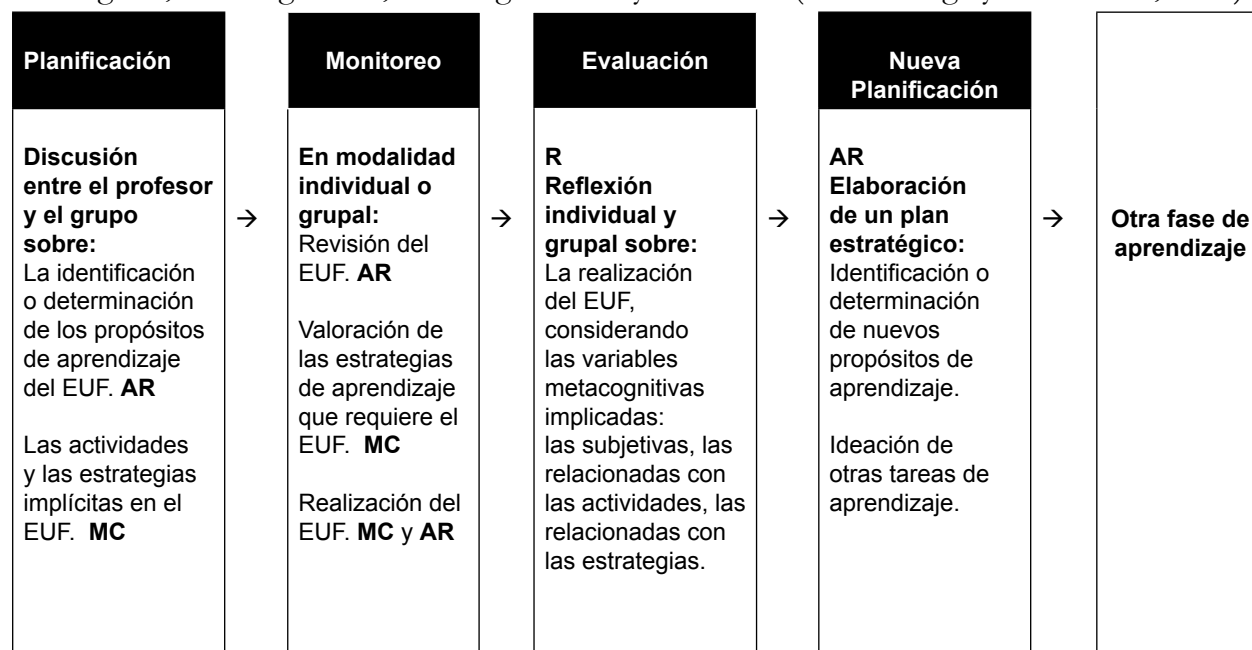
Si tú aprendiste satisfactoriamente los aspectos que tu compañero debe reforzar, comparte con él tu experiencia de cómo los aprendiste / Si los aspectos que tu compañero debe reforzar son los mismos que tú debes trabajar, intercambia con él ideas para poderlos aprender satisfactoriamente.

Estas indicaciones llevan a la realización de un chequeo colaborativo, en el que se realiza la evaluación colectiva de estrategias. Los estudiantes reconocen así condiciones que favorecen el aprendizaje, individual y grupalmente.

2.4. Forma de aplicación de los EUF de italiano

Los EUF vehiculan estrategias de aprendizaje, metacognitivas y autorreguladoras no sólo en su estructura, sino en su forma de aplicación. En el cuadro 1 se describen sintéticamente las etapas de uso de los EUF, que no concluyen con la evaluación de los exámenes, ya que ésta comporta una nueva planificación y, con ello, otra fase del proceso de aprendizaje.

Cuadro 1. Fases de aplicación de los EUF. Basado en el esquema integrador de los procesos estratégicos, metacognitivos, autorreguladores y reflexivos (Díaz Barriga y Hernández, 2010)



Las tres primeras etapas de uso de los EUF coinciden con las estrategias autorreguladoras de planificación (establecimiento de un plan de acción, preparación a él), monitoreo (toma de conciencia de lo que se debe hacer, antes y durante la ejecución de una actividad) y evaluación (estimación de los resultados) (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Cada fase integra tanto estrategias

metacognitivas (marcadas con la clave MC) como autorreguladoras (marcadas con la clave AR) y procesos reflexivos (marcados con la clave R).

Dado que a través de los EUF de italiano se busca promover un espacio de diálogo entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que contribuya a mejorarlo, la realización del examen no puede seguir

pautas tradicionales como, por ejemplo, que los estudiantes resuelvan la prueba de manera exclusivamente individual, sin poder consultar sobre sus dudas y bajo la presión del tiempo y de la vigilancia del profesor. Se desea, en cambio, recuperar la perspectiva de cada uno de los actores en el proceso para contribuir a un aprendizaje efectivamente construido y, para ello, cabe la posibilidad de: resolver el examen en grupo; promover revisiones retrospectivas de los exámenes; propiciar, de manera grupal, la investigación detallada del error; resolver el examen en casa; afrontar la prueba con una guía de estudio.

La “corrección” de los EUF puede hacerse a través de las modalidades de heteroevaluación (profesor-alumno), coevaluación (entre alumnos) y autoevaluación (por parte de los alumnos pero también del profesor en relación con su enseñanza; en este último caso, el profesor puede diseñar rúbricas para autoevaluarse). Una vez resueltos y discutidos, los EUF pueden ser instrumentos de consulta para el estudiante, a integrar en un portafolios.³

Tras establecer las posibilidades de uso

de los EUF, se procede a reflexionar sobre el momento de su aplicación.

2.5. Momento de aplicación de los EUF de italiano

Un currículo que observe la lengua extranjera de manera integral y que se oriente a la acción, considera que los estudiantes deben realizar actividades comunicativas sustentadas en procesos de comprensión y expresión (Consejo de Europa, 2002). Lo anterior implica que la gramática no es un fin, sino una parte integrante de los procesos. En esta perspectiva de currículo, se considera que el mejor momento para usar los EUF de italiano es aquél en el que la dimensión declarativo-conceptual de la gramática coadyuva al aprendizaje y práctica de actividades comunicativas, cuya naturaleza es procedimental.

En el siguiente cuadro se confrontan las fases del aprendizaje de la gramática, como conocimiento declarativo, con las etapas del aprendizaje de actividades comunicativas, de tipo procedimental, con el fin de mostrar gráficamente el momento de uso de los EUF:

Cuadro 2. Fases del aprendizaje de la gramática y de las actividades comunicativas. Basado en las fases de aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales (Díaz Barriga y Hernández, 2010)

Fases del aprendizaje	Aprendizaje de la gramática, de tipo declarativo	Aprendizaje de actividades comunicativas, de tipo procedimental
1 ^a	Conocimiento declarativo-factual de la gramática, trabajo con reglas de formación y de uso.	Apropiación de datos relevantes, con el apoyo de conocimiento declarativo-factual.
2 ^a Uso de los EUF →	Conocimiento declarativo-conceptual de la gramática, adquirido de forma progresiva por medio de redes conceptuales y búsqueda del significado (elaboración y construcción personal).	Actuación o ejecución de procedimientos. Trabajo con conocimiento declarativo-conceptual y procedimental.
3 ^a	Automatización de la aplicación del conocimiento gramatical.	Automatización del procedimiento.
4 ^a	Integración y práctica espontánea del conocimiento gramatical.	Perfeccionamiento indefinido del procedimiento.

Con este apartado, termina la descripción de los EUF de italiano y, con ello, la presentación del marco teórico que los sustenta. Se procede entonces a exponer el diseño de investigación que se realizó para conocer sus efectos en la práctica cotidiana del Departamento de Italiano del CELE de la UNAM.

3. Metodología

3.1. Objetivos de la investigación

Planteamos un objetivo general: comprender la implementación de los EUF de italiano en las aulas. De estos objetivos, derivamos los siguientes fines:

- Conocer las prácticas que rodean la aplicación de los EUF y su impacto en el uso y eventual aprovechamiento de los instrumentos.
- Conocer la percepción de estudiantes y docentes ante el instrumento propuesto, considerando sus ventajas y desventajas.
- Estar atentos a factores que inciden en el aprovechamiento de los EUF en el aula, que no han sido considerados *a priori*.

3.2. Diseño de investigación

Dados los fines investigativos, se plantea un diseño de corte cualitativo con base en entrevistas episódicas que, de acuerdo con Flick (2004), indagan la estructuración de los procesos por medio de las narraciones de los entrevistados. En este tipo de entrevistas, el investigador insta a los sujetos a contar reiteradamente sus experiencias sobre un evento determinado, focalizando la manera como lo enfrentaron (conocimiento *episódico*) y las representaciones subyacentes (conocimiento *semántico*). La entrevista parte de preguntas-guía que se van modificando o sustituyendo en razón del derrotero

marcado por los intereses de investigación. Para el diseño que nos ocupa se usaron las siguientes preguntas-guía: *¿cómo se evalúa en los cursos? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que son más benéficos? ¿Cuáles, en cambio, son menos ventajosos? ¿Por qué?*

Cabe señalar que en los cursos de italiano del CELE los instrumentos de evaluación son varios (exámenes, portafolios, listas de cotejo, rúbricas), por lo que se consideró adecuado indagar sobre los diferentes instrumentos sin focalizar los EUF, con el fin de que las respuestas que se relacionen con ellos sean espontáneas y den cauce a preguntas significativas que realmente exploren la situación de los exámenes en el aula.

El criterio para seleccionar a los entrevistados fue el de *variación máxima* (Patton, 1990). Dado el gran número de profesores y alumnos del CELE susceptibles de ser entrevistados, se seleccionaron sólo los casos más diferentes entre ellos. En el caso de los estudiantes, fueron seleccionados por las notas que habían obtenido en el semestre en el que se realizó la entrevista. Por lo que tocó a los profesores, fueron caracterizados por su experiencia docente y formación. La muestra que cumplió con los requisitos anteriores se conformó por cinco profesores de italiano y, por cada uno, dos estudiantes. Cada triada conformó un grupo de análisis. Las entrevistas tuvieron lugar en el segundo semestre de 2010 y el análisis durante el primer trimestre de 2011.

El análisis siguió el criterio de *triangulación de datos* (Denzin, 1989), es decir, la confrontación de las perspectivas de un grupo de estudiantes y el profesor que imparte su curso. Sobre esta comparación se interpretó lo que pasa con la implementación

de los EUF y porqué sucede de determinada manera, considerando información descriptiva y narrativa. Posteriormente se procedió a otra triangulación, esta vez entre las interpretaciones de diferentes grupos de estudiantes con sus respectivos profesores.

4. Análisis y resultados

Comenzamos por el análisis de los casos extremos: llamaremos al primero *grupo A* y al segundo *grupo E*. El grupo A es el que ha llevado a cabo la implementación de EUF de una manera exitosa y sus opiniones se dirigieron a la estructura, contenidos y uso de los EUF. El profesor del grupo A es un profesional joven y bien preparado, conocedor de la evaluación formativa tanto teórica como prácticamente. El docente aseguró que la estructura de los EUF lleva naturalmente a un uso reflexivo de dicho instrumento. Además refirió que usa los EUF como se sugiere en su diseño, con lo cual puede señalar a sus estudiantes las fortalezas y debilidades de su proceso, y aprovechar esa información para mejorar su curso.

El estudiante más aventajado de este grupo señaló que la realización de los EUF le resulta de gran utilidad, tanto para focalizar los aspectos a reforzar como para sentirse seguro en el uso correcto y fluido de las reglas gramaticales cuando habla o escribe, con mínimas interferencias con el español. El estudiante menos aventajado, por su parte, atribuyó su bajo desempeño a cuestiones personales y calificó los EUF como un apoyo importante para el repaso.

El grupo E también se refirió a la estructura, los contenidos y el uso. El profesor de este grupo, con varios años de experiencia docente y formado en la evaluación sumativa, se calificó a sí mismo

como “objetivo y riguroso” y, con base en ello, se expresó negativamente de los EUF al considerar que no asignan una calificación y, por tanto, no tienen un objetivo claro. Tanto el profesor como los estudiantes declararon que las pocas veces que habían realizado los EUF había sido en condiciones de vigilancia y sin retroalimentación sobre los resultados.

Los estudiantes de este grupo también se expresaron negativamente del instrumento, pues opinaron que no informa lo suficiente sobre sus avances, al menos no como lo haría un examen “normal” que otorga una calificación (la cual prefieren, antes que la reflexión). El examen además les parece “demasiado especializado” en palabras del alumno con notas más bajas. El estudiante más aventajado atribuyó su éxito en el aprendizaje de la gramática (debidamente corroborado por un examen final tradicional) a la exigencia del profesor y el menos adelantado arguyó lo mismo para explicar su fracaso. La responsabilidad de los procesos, entonces, cayó de lleno en el docente.

Los grupos restantes, que llamaremos B, C y D, se refirieron sólo a alguno de los aspectos focalizados por los grupos A y E. Así, el profesor del grupo B, con varios años de experiencia y formado primordialmente en la evaluación sumativa, expresó su azoramiento sobre la forma de uso del examen pero se mostró entusiasta por la información que puede extraer de él. Sus estudiantes también expresaron dudas sobre el uso “no tan serio” del examen; sin embargo, el alumno más aventajado lo consideró “una actividad de aprendizaje útil, que en realidad no es un examen”. Aquí cabe destacar la fuerte representación del examen como sinónimo de rigurosidad,

como instrumento de medida “objetiva” y disociada del proceso de aprendizaje.

Los estudiantes de los grupos C y D no expresaron mayores observaciones sobre el uso pero sí sobre la estructura (desconcertante, sobre todo por incluir el rubro de evaluación) y los contenidos (demasiado difíciles para no ser tomados en cuenta en la calificación final). Los profesores de estos grupos señalaron que, aunque trataron de implementar los EUF como se indica en los propios instrumentos, su desconcierto inicial los llevó a considerarlos primordialmente como “exámenes de prueba”. El profesor del grupo D, además, mencionó que él prefería el uso de los exámenes “normales” de gramática, pues así podía obtener información mucho más inmediata de los puntos lingüísticos “que hay que reforzar”. En este caso, el margen de error es el que informa al docente sobre los puntos de su enseñanza a mejorar, no los procesos que llevan a los estudiantes a determinadas respuestas (esto último, creemos, le podría ofrecer al docente información más útil: no sólo de *lo que enseña*, sino de *cómo lo enseña*).

5. Conclusiones

Podríamos considerar al grupo E (y, en menor medida, los grupos C y D) dentro del *ciclo de la dependencia*, definido por Delmastro (2010) como aquél en que, por un lado, el estudiante hace esfuerzos que percibe improductivos, tiene baja motivación personal y, por otro lado, el docente no estimula la reflexión y la participación activa del grupo, ni fomenta en sus estudiantes la conciencia de sus procesos de aprendizaje. Como hemos visto, en un ambiente de este tipo los EUF son recibidos:

a) *Como exámenes tradicionales*, que deben ser resueltos bajo la observación estricta del profesor, sin posibilidades de práctica colaborativa.

b) *Como exámenes confusos*, cuyos objetivos no tan sólo son poco claros, sino que pueden parecer absurdos. Esta recepción hace posible que un estudiante responda a una petición de justificación de sus decisiones en un modo escueto, tajante y poco provechoso: por ejemplo, con un “porque así es en italiano”.

c) *Como exámenes demasiado exigentes*, pues el estudiante piensa que las respuestas deben ser demasiado teóricas y expresadas en metalenguaje. Esto puede ocasionar que el estudiante también los perciba como descontextualizados, pues concluye que los EUF exigen un conocimiento adecuado para un estudiante de letras o lingüística italiana pero no para un aprendiz que sólo desea comunicarse correctamente en la lengua.

La implementación de los EUF en el aula estará exenta de riesgos si el profesor ofrece a los estudiantes “un soporte temporal para el desarrollo de las estrategias, el cual es retirado paulatinamente a medida que el estudiante avanza, perfeccionando sus propias estrategias y haciéndose más independiente en sus aprendizajes” (Delmastro, 2008). Este soporte es el llamado *andamiaje metacognitivo*, el cual es promovido por el profesor del grupo A (y en menor medida por el docente del grupo B). El trabajo con EUF requiere del profesor, como proveedor del andamiaje metacognitivo, la promoción de estrategias autorreguladoras, cognitivas y metacognitivas que abonen en lo que Delmastro (2010) llama el *ciclo del éxito y la toma de control*, donde el estudiante participa con una actitud positiva, crítica y reflexiva en la dinámica del aula.

En relación específica con los EUF, el profesor debe proporcionar a sus estudiantes toda la información necesaria sobre su estructura, uso y fines, en un ambiente de discusión donde los alumnos también pueden proponer alternativas de aprovechamiento de este tipo de exámenes; en este sentido, es deseable tratar los EUF como se propone en el apartado 2.4. Por supuesto, esto conlleva un trabajo constante de formación, reflexión y consenso entre los profesores del área académica, para los cuales también hay que proporcionar un andamiaje de conocimiento.

En la construcción del andamiaje para los docentes, podemos cuestionar con ellos las estrategias de aprendizaje de la gramática basadas en la memorización y la repetición continua. Aunque en las más innovadoras propuestas de enseñanza de la gramática se reconoce que ésta es un elemento complejo de la lengua, que se aprende y se pone en práctica a través de diferentes estadios, aún ahora, y en tantos casos, se la sigue considerando un conocimiento declarativo-factual para cuyo aprendizaje basta poner en práctica el *martellamento* (martilleamiento), que en italiano designa la aplicación constante —y acaso excesiva— de ejercicios estructurales con miras al aprendizaje de la gramática.

Por supuesto, hay profesores que rechazan el *martellamento* y buscan que sus estudiantes aprendan la gramática de forma diferente, valiéndose de diversos recursos de enseñanza velados o explícitos. Muchos de esos docentes, después de uno o varios cursos, se desalientan y llegan a la conclusión de que, a pesar de los múltiples intentos didácticos, la tarea está destinada al fracaso.

Entonces, cabría discutir si en estos intentos sinceros el docente ha obviado un elemento fundamental: la capacidad reflexiva y crítica del estudiante. Podríamos cuestionarnos sobre la participación del docente, si es protagónica (y, por tanto, más esforzada) y la del estudiante en cambio es pasiva. De ser así, la clave del fracaso pudiera radicar en los roles que docente y estudiantes asumen en el aula. Es por ello que, con los EUF, se plantea un vínculo pedagógico fructífero entre profesores y estudiantes, en el que cada cual hace su parte con conciencia y motivación plenas.

E-mail: juanporras@cele.unam.mx

E-mail: juanporras@cele.unam.mx

Notas:

- 1 “Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada... Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.” (Díaz Barriga, 2006, p.134).
- 2 El interlenguaje o interlengua resulta de la combinación de la lengua materna con la LE que se aprende. Se caracteriza por su transitoriedad, es decir, constituye un sistema lingüístico que evoluciona y puede desaparecer en función de los procesos de aprendizaje de la LE: en este sentido, la interlengua cobra una forma particular en cada aprendiente (Roldán, 1989).
- 3 El portafolios consiste en “una selección de trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso, que son utilizados para tratar de evaluar el desempeño estudiantil en términos de progresos logrados en relación con el trabajo inicial” (Delmastro, 2005, p. 46).

Referencias

- Accademia della Crusca* (2002). *Florenzia, Italia*. Accademia della Crusca (2002). Florenzia, Italia. Recuperado el 11 de abril de 2011 de http://www.accademiadellacrusca.it/faq/faq_risp.php?id=4697&ctg_id=93
- Adjemian, C. (1976). On the nature of inter language systems. *Language Learning*, 26 (2), 297-320.
- Álvarez Méndez, J. M. (1998). La evaluación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 10, 189-213.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Barrón Tirado, C. (2003). *Universidades privadas, formación en educación*. México, DF: UNAM.
- Bonomini, A., Mello, L., y Satta, A. (1999). *Il passato prossimo*. México, DF: UNAM-CELE.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Da Silva, H., y Signoret, A. (2005), *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, DF: Trillas-UNAM.
- Dardano, M. y Trifone, P. (1992). *Grammatica Italiana*. Bologna, Italia: Zanichelli.
- Delmastro, A.L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: perspectiva del docente. *Lingua Americana*, 16, 43-68.
- Delmastro, A. L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 15 (2), 259-295.
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje cognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22(10), 93-124.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, A. (1993). Estudio preliminar. El examen, un problema de historia y sociedad. En A. Díaz Barriga (Ed.), *El examen: textos para su historia y debate* (pp. 11-28). México, DF: UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, DF: MacGraw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares*. México, DF: UNAM-IISUE.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, DF: MacGraw Hill.

- Fáñez, B., y Manzanares, C. (1991). *In italiano. Manual de gramática contrastiva para estudiantes de lengua española*. Perugia, Italia: Guerra.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Méndez, Z. (1995). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*. 15, 11-12.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en junio de 2011, revisado en agosto de 2011 y aprobado definitivamente para su publicación en enero de 2012.