



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**LA ADOPCIÓN EN EL AULA DEL
PLAN CURRICULAR DE ITALIANO DEL
CELE, UNAM, *CAMPUS CIUDAD UNIVERSITARIA.*
PROPUESTA DE EVALUACIÓN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA

JUAN PORRAS PULIDO

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA**

MÉXICO, D.F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A mi familia: mi madre, Ana Victoria; mis hermanos: Ana Luz, Daniel (con su esposa, Vianney), Iván y Octavio; mis sobrinas: Danna Sofía, María Elizabeth y Luz Aline. Con gran cariño y mis mejores deseos para sus búsquedas y proyectos personales.

A mis amigos; entre ellos, Ale, por el afecto que nos hermana, el cual es firme e insustituible con el paso de los años; María Andrea, por el cariño incondicional, solidario, que nos une en este viaje inesperado pero no casual.

A mis compañeras de la Maestría en Lingüística Aplicada, por un periodo de formación que fue estimulante y fructífero, en buena medida, gracias a ellas.

A mis colegas del Departamento de Italiano del CELE, por su papel esencial en el cambio curricular de nuestra área. Con estimación y aprecio.

A los alumnos de italiano del CELE, pues son la razón más importante de la innovación curricular que aquí se refiere. Además, para mí no representan sólo un motivo: también representan la pasión que me alienta a aprender y proponer, cada día.

Especialmente, dedico este trabajo a Giovanna Hernández Villa, amiga entrañable, colega excepcional y pilar del plan curricular del Departamento de Italiano. Cuando las propuestas de cambio nacen en medio del escepticismo, encontrar a alguien que también cree en ellas transforma los despropósitos aparentes en proyectos viables y, felizmente, en la ocasión de fundar una amistad duradera y plena, en el trabajo y el servicio a los demás. Sin tu enorme talento, convicción y alegría, el plan curricular que aquí se refiere no se habría concretado: gracias, Giovanna, por creer y crear.

Agradecimiento

A mi directora de tesis, la Dra. Laura Gabriela García Landa, con especial gratitud por sus significativas orientaciones y por su respaldo decidido, motivante y con profundo conocimiento, sin el cual este trabajo no habría llegado a buen puerto.

A mis sinodales, la Dra. Béatrice Florence Blin, por sus observaciones formuladas con gran sentido ético, rigor y profundidad, las cuales no sólo han contribuido a mejorar esta tesis, sino a ampliar mi horizonte de conocimiento; la Mtra. Elsa Viviana Oropeza Gracia, por el interés y entusiasmo presentes en sus comentarios, de gran precisión y claridad argumentativa; la Mtra. Sanya Majmutova Kamalovna, por su disponibilidad para revisar mi trabajo y hacerme observaciones con su sensibilidad proverbial; y la Dra. Sabine Regina Pflieger Biering, por la aguda observación de aspectos de fondo y de forma gracias a la cual se enriqueció el desarrollo de este estudio.

A la Profa. Vania Galindo Juárez, por la corrección de estilo de este texto. Esta labor permanecerá en mi memoria no sólo por su calidad, sino por la generosidad que la Profa. Galindo volcó en dicha tarea.

A la T.S. Ana Luz Porras Pulido y a la Ing. María Alejandra Rivera González, por su apoyo entusiasta en la transcripción del *corpus* de entrevistas. Éste ha sido un trabajo arduo y complejo, invaluable, que les agradezco profundamente.

Reconocimiento

A la Dra. Ma. Eugenia Herrera Lima, Coordinadora General de Lenguas de la UNAM y Directora del CELE en el periodo 2001-2009. Gracias a su gestión, se pusieron en marcha los macroproyectos de renovación curricular que, al día de hoy, empiezan a dar resultados significativos en la formación de muchos estudiantes universitarios.

A la Dra. Alina María Signoret Dorcasberro, actual Directora del CELE de la UNAM, por el vivo interés para dar seguimiento y seguir contribuyendo a los macroproyectos de renovación curricular, lo cual ha permitido su consolidación y crecimiento en favor del quehacer docente, de la investigación y de la comunidad estudiantil del Centro.

Conocer y saber, acercarse,
mirar y suponer,
escuchar y elaborar,
hablar, recibir, dar y repensar,
escribir, con denuedo, y perfilar el mundo

Saber y hacer,
articular cada palabra para disponer
la presencia sobre el plano
inasible (por infinito) de esta realidad,
en la cual nos hundimos
y flotamos
y actuamos

Aprender, aprender lo que interesa
y aprender lo que sea,
asirlo, prodigarlo, desperdigarlo,
acrecentarlo, atesorarlo, regalarlo

usarlo, si usar es para bien, si usar es goce,
si es parte de la vida, si posee vida

Saber no por saber y ser más que otros;
saber con tal de comprender,
y que otros, con nosotros, sepan,
y acaso comprendan,
lo propio, lo ajeno, lo nuevo,
lo imperecedero, lo latente y lo posible,

tendido en líneas caligráficas

y sonoramente hilado
con la rueca
de una lengua
ya nuestra,

*imparata, ieri,
e ancora da imparare,
oggi e domani*

Índice general

Página	
ii	Dedicatoria
iii	Agradecimiento
iv	Reconocimiento
v	Preámbulo
vi	ÍNDICE GENERAL
ix	ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS
xi	SINOPSIS
1	INTRODUCCIÓN
6	1. ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS (LE)
6	1.1. Enfoques curriculares
6	1.1.1. Enfoque técnico
10	1.1.2. Enfoque práctico
14	1.1.3. Enfoque crítico
18	1.2. Componentes curriculares
18	1.2.1. Plan y programas de estudio
19	1.2.1.1. Plan de estudios y enfoques curriculares
20	1.2.1.2. Programas de estudio en los enfoques curriculares
21	1.2.2. Materiales
24	1.2.3. Evaluación
27	1.3. Análisis curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE)
28	1.3.1. El currículo de LE
28	1.3.1.1. Enfoque: lengua y aprendizaje
32	1.3.1.2. Método
32	1.3.2. El plan de estudios en la enseñanza de LE
33	1.3.3. Los programas de estudio en la enseñanza de LE
39	1.3.4. Los materiales en el ámbito de LE
43	1.3.5. La evaluación en el área de LE
46	1.4. Consideraciones sobre la evaluación curricular
50	2. EL PLAN CURRICULAR DE ITALIANO DEL CELE, UNAM, <i>CAMPUS</i> C.U.
50	2.1. Lineamientos institucionales
50	2.1.1. Directrices para el diseño curricular
53	2.1.2. Principios institucionales de evaluación del aprendizaje de LE

55	2.2. Directrices de diseño curricular no establecidas institucionalmente
55	2.2.1. Concepto de lengua
57	2.2.2. Concepto de aprendizaje
58	2.2.3. Funciones de los materiales
59	2.3. Plan y programas de estudio
59	2.3.1. Plan de estudios
61	2.3.2. Programas de estudio
70	2.4. Recursos didácticos
71	2.4.1. Tipos de recursos
71	2.4.1.1. Actividades didácticas
73	2.4.1.2. Fichas de trabajo autónomo
74	2.4.1.3. Fichas de temas transversales
76	2.4.2. Configuración de itinerarios didácticos
77	2.5. El sistema de evaluación
78	2.5.1. Rúbricas
80	2.5.2. Portafolio
81	2.5.3. Exámenes con uso formativo (EUF)
83	2.5.4. Actividades de evaluación
83	2.6. Implementación del plan curricular
84	2.7. Principios institucionales y componentes en el plan curricular
87	3. MARCO METODOLÓGICO
88	3.1. Investigación cualitativa
88	3.2. Marcos interpretativos
90	3.3. Enfoque de análisis desde la perspectiva cualitativa
90	3.3.1. Validez
91	3.3.2. Generalización
92	3.4. Diseño de la investigación
93	3.4.1. Objetivo
93	3.4.2. El muestreo
96	3.4.2.1. Criterios para conformar la muestra de profesores
97	3.4.2.2. Criterios para conformar la muestra de estudiantes
98	3.4.2.3. La muestra general de informantes
101	3.4.3. Obtención de la información
101	3.4.3.1. Entrevistas
106	3.4.3.2. Fuentes documentales

108	3.4.4. Análisis
108	3.4.4.1. Primera fase
111	3.4.4.2. Segunda fase
112	3.4.4.3. Tercera fase
113	4. ANÁLISIS
113	4.1. Primera fase
115	4.2. Segunda fase
116	4.2.1. Perfil A
119	4.2.2. Perfil B
122	4.2.3. Perfil C
126	4.2.4. Perfil D
129	4.2.5. Perfil E
134	4.2.6. Perfil F
138	4.3. Tercera fase
138	4.3.1. Lengua
139	4.3.2. Aprendizaje
140	4.3.3. Principios curriculares
149	4.3.4. Recursos didácticos
155	4.3.5. Evaluación
163	5. DISCUSIÓN
166	5.1. Estrategias
167	5.1.1. Sobre el concepto de lengua
168	5.1.2. La lengua y su aprendizaje
170	5.1.3. La práctica docente y los conceptos curriculares
174	5.1.4. Una nueva relación con los recursos didácticos
176	5.1.5. Hacia una evaluación diferente
178	5.1.6. El plan estratégico
180	5.2. Consideraciones finales
188	ANEXOS
188	Anexo 1
191	Anexo 2
194	Anexo 3
195	DOCUMENTOS QUE APOYARON LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS
195	a) Bibliografía citada
203	b) Fuentes citadas
203	c) Bibliografía consultada
204	d) Fuentes consultadas

Índice de cuadros y figuras

Página	Cuadro
17	1. Comparación de enfoques curriculares
20	2. Plan de estudios y enfoques curriculares
21	3. Programas de estudio y enfoques curriculares
24	4. Materiales y enfoques curriculares
27	5. Evaluación y enfoques curriculares
35	6. Criterios de análisis de programas de LE y enfoques curriculares
39	7. Los programas de LE en los enfoques curriculares
42	8. Los materiales de LE en los enfoques curriculares
46	9. Evaluación de LE y enfoques curriculares
67	10. Integración de elementos de competencia a través de una dimensión de la lengua
67	11. Integración de dimensiones de la lengua a través de una habilidad
68	12. Integración de habilidades y dimensiones lingüísticas
69	13. Integración de elementos de competencia a través de un tema
97	14. Perfiles docentes
99	15. La muestra de informantes
106	16. Fuentes documentales
112	17. Diseño de la investigación
114	18. Categorías emergentes
139	19. Concepto de lengua de los docentes entrevistados
139	20. El aprendizaje que fomentan los profesores entrevistados
140	21. La flexibilidad en la práctica de los docentes entrevistados
142	22. El fomento a la autonomía en la práctica de los docentes entrevistados
143	23. El pensamiento crítico en la práctica de los docentes entrevistados
145	24. La innovación en la práctica de los docentes entrevistados
146	25. El holismo en la práctica de los docentes entrevistados
147	26. La interculturalidad en la práctica de los docentes entrevistados
150	27. Los recursos didácticos y la promoción del sentido crítico, en la práctica de los docentes entrevistados
152	28. Los recursos didácticos y su apoyo a la autonomía, en la práctica de los docentes entrevistados
153	29. Los recursos didácticos y su contribución a la flexibilidad del currículo, en la práctica de los docentes entrevistados
155	30. El principio <i>¿para qué evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
157	31. El principio <i>¿qué evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
157	32. El principio <i>¿quiénes evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
159	33. El principio <i>¿cómo evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
160	34. El principio <i>¿con qué evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
161	35. El principio <i>¿cuándo evaluamos?</i> en la práctica de los docentes entrevistados
164	36. Estrategias de enseñanza, clasificación de Díaz Barriga y Hernández

165	37. Estrategias de aprendizaje, clasificación adaptada a partir de la propuesta de Díaz Barriga y Hernández sobre el conocimiento metacognitivo (referente a lo que se ha aprendido) y la regulación del conocimiento o <i>autorregulación</i>
178	38. El plan estratégico propuesto

Página Figura

8	1. Propuesta curricular de Tyler
48	2. Perspectivas de evaluación curricular
54	3. Principios de evaluación de LE en el CELE
64	4. Estructura primaria de los programas de italiano
65	5. Elementos de competencia para una habilidad lingüística (expresión oral)
66	6. Desarrollo de un elemento de competencia
71	7. Esquema de desarrollo de los recursos didácticos
72	8. Símbolo de las actividades didácticas
73	9. Símbolo de las fichas de trabajo autónomo
74	10. Símbolo de las fichas de temas transversales
76	11. Disposición de los recursos en un itinerario didáctico
77	12. Estructura básica del sistema de evaluación del Departamento de Italiano
79	13. Una rúbrica diseñada dentro del nuevo currículo de italiano del CELE
82	14. Esquema de integración de procesos para el uso de EUF, basado en la propuesta de Díaz Barriga y Hernández
110	15. Primera fase de análisis
111	16. Segunda fase de análisis
112	17. Tercera fase de análisis

Sinopsis

Este trabajo tiene como propósito central evaluar la implementación del nuevo plan curricular en los cursos de lengua italiana del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, en Ciudad Universitaria, D.F. Para ello, se presenta una reflexión inicial sobre las formas de conceptualización del currículo y sus componentes, a partir de lo cual se aborda la enseñanza de LE, con sus conceptos de ‘lengua’ y ‘aprendizaje’ intrínsecos. Estos desarrollos constituyen el marco teórico para describir y argumentar la propuesta curricular de italiano, así como para valorar cualitativamente su adopción en el aula.

El diseño de investigación de este estudio considera tanto intereses etnometodológicos (¿qué prácticas vehiculan o rodean la implementación del currículo de italiano?) como etnográficos (¿por qué se suscitan esas prácticas?) y busca satisfacerlos por medio de entrevistas cualitativas a docentes y estudiantes. El análisis de datos se desarrolla en tres fases: a) triangulación entre las perspectivas de los estudiantes y de su profesor; b) caracterización de perfiles docentes ante el cambio, con base en la fase anterior; y c) confrontación de perfiles docentes para: construir un panorama amplio del cambio curricular, dilucidar sus fortalezas y debilidades, y proponer estrategias que optimicen el plan curricular de italiano y su implementación.

Introducción

El presente estudio forma parte de un cambio curricular que todavía está en curso. Al mismo tiempo, da cuenta de ese cambio, en lo global, y lo valora en el contexto del aula, en un momento determinado. Es así como diferentes procesos constituyen el desarrollo de este trabajo, lo jalonan y le otorgan carácter; por ello, he juzgado oportuno conducir a su lectura, no en razón de sus componentes estructurales, sino de una forma narrativa, que refiera la experiencia vivida en los procesos y cómo ésta llevó a configurar el trabajo de tesis.

El proceso de cambio curricular al que aquí se hará referencia inició en el periodo 2005-2009, cuando la entonces Directora del CELE de la UNAM, la Dra. Ma. Eugenia Herrera Lima, impulsó una serie de proyectos institucionales para renovar el currículo de las lenguas que imparte el Centro (Herrera Lima, 2010: 25-27). Participé en esas iniciativas, como representante del Departamento de Italiano, con la encomienda de contribuir al diseño colegiado de lineamientos curriculares institucionales y, posteriormente, llevarlos a la práctica en proyectos de trabajo de mi área académica. En otras palabras se me encargó, junto con algunos colegas de mi departamento, diseñar un nuevo currículo para la enseñanza de la lengua italiana en el CELE, que respondiera a las directrices de la Institución.

La primera fase de los proyectos institucionales fue formativa y estuvo dirigida a la discusión sobre el currículo, los materiales y la evaluación. En aquel momento, mi conocimiento sobre materiales y evaluación de LE no era superficial; sin embargo, se circunscribía (como descubrí en las sesiones de trabajo) a un solo modo de abordaje. Por lo que toca al currículo, mi conocimiento sí era completamente nocional.

La discusión sobre el currículo y sus enfoques, en la primera fase del proyecto institucional, me revelaron la complejidad que entraña el término, su polisemia y sus alcances que, en mi parecer, son temas poco explorados en ámbitos como el que me ocupa profesionalmente. El currículo ya no consistió en los materiales, ni siquiera en los objetivos o en la metodología, sino que se trató de un fenómeno complejo, tan cerrado o tan abierto como las visiones investigativa, institucional o docente lo determinaran. Paralelamente a la discusión teórica, empecé a confrontar los temas que ahí se trataban

con mi experiencia en el Departamento de Italiano. Encontré una serie de vacíos con respecto a los fines de la enseñanza del italiano, a los cuales hacía caso omiso todos los documentos curriculares preexistentes. No quedaba clara, por ejemplo, la vinculación del estudio de esta lengua con la vida profesional y académica de nuestros estudiantes. Por otra parte, aunque los materiales (observados como eje y, me atrevería a decir, casi como sustancia de los procesos en el aula) vehiculaban aspectos sobre la lengua, el aprendizaje y la metodología implícitos en los textos, no acusaban una relación clara con los objetivos departamentales que, a su vez, tampoco eran explícitos con respecto al marco contextual y conceptual del que habían surgido.

Las observaciones anteriores, y otras que componen el cuerpo de este estudio, me llevaron a concluir que el concepto de currículo en mi área se había obviado por la inercia y la urgencia de atender a un gran número de estudiantes por medio de materiales que, bajo la forma de libro de texto, constituían el “curso” y, por añadidura, el “currículo”. Con los materiales se pretendía establecer, a partir de su configuración temática e instruccional, los roles en el aula, las funciones y nociones de la lengua, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los argumentos que se iban a tratar (con su carga valórica implícita). El uso de los materiales hacía funcional el trabajo en el aula pero, al mismo tiempo, inhibía la reflexión sobre cuestiones de fondo la cual habría tenido espacio de haber existido una configuración curricular consistente.

Una vez concluida la fase de formación en los proyectos de renovación curricular, se procedió a formular proyectos específicos para cada departamento de lengua. En el caso del italiano, la prevalencia de los materiales como estructurantes del currículo significó uno de los principales elementos que se tratarían en la propuesta. El equipo de trabajo sabía que había que modificar esa situación pero, para ello, no bastaría con diseñar un esquema de programa que desalentara el uso exclusivo del libro de texto, sino que también resultaba imprescindible disponer de materiales propios y diversos, que fueran acordes con los postulados de la nueva propuesta curricular. Al mismo tiempo, era menester contar con un sistema de evaluación que apoyara los procesos que los documentos curriculares sugerían y que los materiales, potencialmente, vehiculaban. Así fue como iniciaron los trabajos de diseño y, al mismo tiempo, se establecieron las estrategias de implementación. Dada mi formación de diseñador gráfico, me fue

ineludible participar en la propuesta, no sólo en lo que se refiere a los principios institucionales, sino en lo relacionado con los conceptos fundamentales de diseño: *forma*, *función* y *uso*. Respecto de los dos primeros conceptos, se necesitaba establecer componentes curriculares cuya disposición expresara y potenciara en el aula, de manera clara, la plataforma curricular del Centro y, en específico, del área académica. Por lo que tocaba al uso, la configuración de los componentes curriculares debía considerar el perfil de los docentes del Departamento de Italiano, con sus prácticas habituales y su formación previa.

Con base en las condiciones mencionadas, al mismo tiempo que se diseñaba el programa del módulo 1, se disponía una interfaz digital para proveer a los docentes de materiales diversos y se sentaban los criterios de evaluación que se iban a incorporar en los procesos. Se pensó en una implementación gradual de esos componentes curriculares que, aparejada a cursos de formación y foros de discusión sobre la nueva propuesta, tomara en cuenta los conceptos de enseñanza y las habilidades tecnológicas de los docentes. Estos aspectos, debo decirlo, eran mejor conocidos por el equipo de trabajo por los años de trato con sus pares que por información directa, procedente de ellos o de los estudiantes. En relación con estos últimos, una encuesta de diagnóstico indagó sobre sus necesidades, intereses, representaciones¹ sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y disponibilidad de estudio, entre otras cuestiones, pero no versó sobre la acción docente.

En el primer semestre de implementación de los programas, entre febrero y agosto de 2009, se realizaron varias reuniones entre los profesores que trabajaban con la nueva propuesta y, de manera más general, se organizaron sesiones departamentales de discusión del plan. A través de los comentarios de algunos profesores (que expresaban desde desconcierto hasta serias objeciones e, incluso, rechazo), me di cuenta de que, a pesar de las premisas de formación docente que caracterizaban la implementación, había información que no habíamos sopesado y que de manera parcial, incompleta, se

¹ En este trabajo, se entenderá por *representaciones* las formas de pensamiento e ideas propias de un grupo social que no son estáticas, sino que se modifican en razón del contexto espacio-temporal. Este concepto de representaciones, entonces, se acerca más al concepto social planteado por Moscovici (2008: 4-5). Dichas formas de pensamiento, además, no son formas interiorizadas de “hechos externos” (como podría ser considerada la LE,) sino que son elementos constitutivos de los procesos (como lo es la enseñanza y aprendizaje de la LE). En este sentido, las representaciones que tengan los estudiantes y los profesores sobre dicho proceso, es un factor que actúa indiscutiblemente en el currículo de dicha lengua, desde su concepción hasta su implementación en las aulas.

expresaba en el sentir de los docentes y me llevaba a cuestionarme sobre la pertinencia del currículo propuesto.

Esto me llevó a pensar en la evaluación del plan curricular en el aula como un aspecto urgente e insoslayable de la implementación, que resultaba relevante para todos los actores del proceso. Para ello, consideré indispensable un análisis de la plataforma curricular que verificara su consistencia interna, tanto epistemológica como conceptual y operativa, sobre la cual disponer la información recabada con respecto al quehacer docente para construir el panorama general y pormenorizado del cambio de currículo.

Con base en lo anterior, este estudio presenta, en primer término, la base teórica para definir y abordar la evaluación curricular en el ámbito de las lenguas extranjeras. En este punto, se hizo necesario exponer los enfoques curriculares y su relación con los modelos de diseño de cursos presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo término, se analiza el plan de los cursos de italiano en el CELE, recuperando los conceptos curriculares y los factores contextuales que incidieron en su desarrollo para luego, en razón de este análisis, proponer el marco metodológico que, en congruencia con la perspectiva epistemológica del currículo abordado, pudiera satisfacer mis intereses de investigación, referidos a la acción en el aula. Por último, se presenta el análisis desarrollado en el marco propuesto y se discute la información resultante, para finalmente proponer estrategias de consolidación y mejora de la propuesta curricular de italiano del CELE.

El desarrollo de este trabajo, tanto en su sustento teórico como práctico, representa un arduo proceso de construcción curricular, con sus múltiples aristas y peculiaridades, derivadas del objeto de enseñanza, el italiano como lengua extranjera, y del contexto de aplicación. Me parece que la experiencia que aquí se documenta, de principal interés para el Departamento de Italiano del CELE, puede ser aprovechada, no sólo por dicha área académica, sino por quien se encuentre ante la circunstancia de elaborar un curso de lenguas. Espero que esta tesis, en cuyas reflexiones confluye *lo que pudo haberse hecho y lo que pudo haber sido, lo que se hace y es, y lo que aún puede hacerse y ser*, sea de utilidad para quien enfrente a una tarea semejante a la que asumió el equipo de diseño curricular de italiano. Este estudio también puede ser interesante para quien desee observar su práctica docente en LE bajo una lente de la que raramente echamos mano en

nuestro ámbito: la teoría curricular. Ojalá que esa lente sea, para quien la tome en sus manos, como el cristal con el que se mira nuestra profesión de enseñantes de LE como un fenómeno complejo, pródigo en oportunidades de estudio profundo y problematización, proyectado, necesariamente, a la reflexión reivindicatoria de nuestro quehacer.

Elementos para la evaluación curricular en el área de lenguas extranjeras (LE)

Llevar a cabo un proceso de evaluación curricular en cualquier área disciplinaria, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante LE), implica poner en juego un conjunto de principios y presupuestos teóricos asociados a una concepción básica de currículo. Ruiz Larraguivel (2001: 19) dice al respecto:

Así, por ejemplo, si el currículo es entendido como un plan de estudios, es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos de dicho plan y su estructuración. Pero si el currículo es un proceso que trasciende dicho plan e involucra los efectos de su implantación en la práctica educativa, la evaluación entonces supondría un tratamiento teórico y metodológico distinto.

Entonces, para sustentar un determinado modo de evaluar el currículo, resulta necesario definirlo. Con este fin, propongo la descripción de los tres grandes enfoques curriculares: el técnico, el práctico y el crítico.

1.1. Enfoques curriculares

1.1.1. Enfoque técnico

Se le ha llamado también “enfoque de producto”, ya que focaliza el control del ambiente de aprendizaje y la prescripción de la práctica docente, con el fin de obtener de los estudiantes comportamientos que se puedan juzgar con criterios de eficacia (Fernández Sierra, 1994: 298). Pero antes de profundizar en las premisas del enfoque técnico, vayamos a sus antecedentes. Surge en el contexto de la Revolución Industrial y los avances científicos asociados a ésta, entre el siglo XIX y el siglo XX. En este periodo, se considera que los principios y la logística de la producción en masa se pueden trasladar al ámbito social y, consecuentemente, a la escuela, aplicando para ello el concepto “cadena de montaje”, ideado por el fabricante de automóviles Henry Ford.

La educación se convierte así en una maquinaria cuyas diferentes piezas y engranajes (los planes y programas de estudio, los materiales y los instrumentos de evaluación) son ideados, fabricados y ensamblados con base en la asignación de funciones específicas a

ingenieros (los diseñadores del currículo)² y operarios (los docentes). Los objetos que dicha maquinaria debe producir, de forma y calidad idénticas, tendrían que ser los comportamientos manifiestos en los estudiantes, cuyo logro ha sido previsto en la formulación de objetivos de aprendizaje. Este modelo está ampliamente descrito en *The curriculum*, de Franklin Bobbit (1918), representante fundamental de la “ingeniería social” aplicada al sistema educativo.

Para dar consistencia a la propuesta técnica, sus promotores se basaron en la teoría psicológica conductista. Watson, precursor de esta propuesta en los primeros años del siglo XX, estableció como premisa central de esa teoría que el aprendizaje es el logro de conductas deseadas con la producción frecuente de estímulos y sus respectivas respuestas (Santamaría, 2001: 132). Entre las décadas de 1930 y 1940, Skinner matiza la premisa de Watson y señala que, si bien la conducta emerge del estímulo y su respuesta, esta relación es demasiado básica para crear aprendizaje, a pesar de su repetición constante. Es necesario crear condiciones ambientales que propicien estímulos y al mismo tiempo aprovechen las “conductas operantes”, que son las que no dependen de agentes reactivos (como hablar o jugar); el modo de lograrlo es el ‘reforzamiento’, es decir, el condicionamiento de la conducta operante a través de recompensas o de estímulos que prevengan un malestar inducido (Da Silva y Signoret, 2005: 66-71).

La teoría conductista del aprendizaje presupone que la mente es una tabla rasa sobre la cual se puede escribir cualquier información; de hecho, el conductismo sostiene que no sólo el hombre, sino cualquier especie animal, aprende conductas y las reproduce sin que medien para ello más que las condiciones externas, cargadas de estímulos, y las conductas operantes (Santamaría, *op. cit.*: 145).

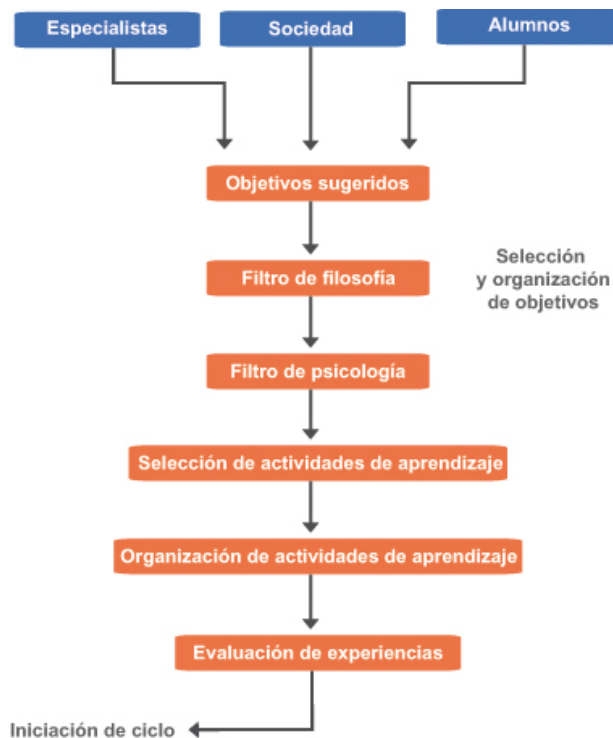
El conductismo ofreció el fundamento de causalidad y control de los fenómenos que el modelo técnico requería para justificar la relación currículo/enseñanza y aprendizaje (López Ruiz, 2005: 140-142). De este sustento, es posible inferir otros presupuestos epistemológicos, (*ibid*: 145-146) como **la objetividad del conocimiento**, ya que este último obedece a leyes naturales que se sustraen a la interpretación subjetiva, y **la**

² En este enfoque, “currículo y plan de estudios se usan con el mismo sentido, esto es, para referirse al producto final de diseño. Este producto [...] adquiere un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza.” (Ruiz Larraguivel, 2001: 21).

generalización del conocimiento, en cuanto a que existen relaciones causales fijas entre los fenómenos, independientemente de los contextos en que surjan. Estos presupuestos sustentan y cohesionan el sistema educativo y logran la homogeneidad de los comportamientos esperados, que a su vez se constituyen, de forma natural, en los criterios para su evaluación.

Hacia mediados del siglo XX, Ralph Tyler propone nuevos desarrollos dentro del enfoque técnico y se convierte en uno de sus mayores representantes.³ Para este autor, las decisiones sobre el aprendizaje deben ser resultado del análisis de diversas investigaciones sobre los alumnos, la sociedad, el análisis de tareas, los procesos culturales y el desarrollo de los contenidos. Esta información es una base para conformar objetivos conductuales, los cuales se armonizarán a través del cedazo de la filosofía y la psicología y darán pie, acto seguido, a la selección y organización de experiencias de aprendizaje que posteriormente serán evaluadas (Díaz Barriga, 1997:20).

Figura 1. Propuesta curricular de Tyler



³ Algunos autores suelen mencionar las aportaciones de Hilda Taba a la par de las de Tyler. Sin embargo, Díaz Barriga (*op. cit.*: 20) considera necesario deslindar a esta autora de la perspectiva técnica, dado que sus trabajos tienen un fuerte sustento en los presupuestos de aprendizaje de Piaget y Bruner, de carácter procesual.

Díaz Barriga (*ibid*: 21) precisa que en este modelo la dimensión social está definida en términos funcionalistas, y cita a Tyler: “no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años, la llegada de la era científica impide seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber”. Hay que recordar que el trabajo de Tyler coincide en el tiempo con el desarrollo de la carrera espacial de las décadas de 1950 y 1960, al servicio de la cual estaría la escuela en Estados Unidos (y cuya influencia alcanzaría a los sistemas educativos de países en desarrollo como México). En este sentido, la educación vuelve a ser sometida, como en la era industrial, a las condiciones políticas, sociales y económicas imperantes, sin que se plantee una relación a la inversa, en la que la escuela intervenga activamente en el cambio de las estructuras sociales y de poder.⁴

El diseño de objetivos de aprendizaje, de comportamientos deseados, presente en el enfoque técnico, obedece a un ideal indiscutido de sociedad, la cual se convierte en un artefacto de diseño planificado en sus más mínimos y diversos detalles, que los profesionistas de diversas ramas y disciplinas ejecutan con un grado de precisión que el sistema educativo avala y sanciona.

Es innegable que el enfoque técnico representa el primer paso para configurar el campo del currículo e identificar en él razones epistemológicas, filosóficas, psicológicas y sociológicas que le dan validez (López Ruiz, 2005: 150). Sin embargo, no son pocas las críticas que desde la reflexión teórica y la práctica educativa pueden hacerse a este modelo, tan relevante aún en la escuela de nuestros días. Es posible argumentar, por ejemplo, que los procesos de enseñanza y aprendizaje, controlables y predecibles según el paradigma técnico, tienen en cambio una naturaleza cambiante, emergente, no lineal. El aprendizaje tiene un componente emocional, basado en sentimientos y afectos (Goleman *apud* López Ruiz, *op. cit.*: 168), por lo que los procesos relacionados con él no se desenvuelven conforme a las predicciones “científicamente fundadas”, sino por medio de las subjetividades y su interacción con el contexto.

⁴ Cabe reconocer, sin embargo, el esfuerzo de Tyler por conferir una orientación racional a la acción educativa. Este esfuerzo deriva de observar la educación “como una actividad específica, distinguible de otras actividades humanas; cuando emerge la conciencia cultural de su particularidad, de su sentido y del reconocimiento de sus sujetos básicos” (Furlán y Zardel, 1999: 43). Con sus modelos teóricos, Tyler recupera y enfatiza el fenómeno educativo como un campo de estudio autónomo, cuya delimitación hace propicia, en gran medida, el desarrollo de nuevas reflexiones y paradigmas pedagógicos.

El conocimiento, asimismo, se conforma y se desarrolla a partir de necesidades y motivaciones subjetivas, “siempre está ligado, de una u otra forma, al interés y la pasión por saber más” (Habermas *apud* López Ruiz, 2005: 138). En este tenor, no debe perderse de vista la necesidad de construir formas estimulantes de hacerse del conocimiento (Díaz Barriga, 2010:108), el cual, por ende, no puede forjarse de manera objetiva y generalizable. Si se reconoce todo esto, se tendrá que aceptar que la programación por objetivos –o lo que es lo mismo, la búsqueda de comportamientos idóneos (en cuanto a que son homogéneos) en las diferentes áreas de la acción humana– no representa sino una intención excluyente y sesgada de caracterizar el conocimiento.

1.1.2. Enfoque práctico

Este enfoque surge hacia finales del siglo XIX y se desarrolla durante la primera mitad del siglo XX, paralelamente al paradigma técnico. En este periodo, John Dewey, filósofo norteamericano, observa que la educación construida sobre la parcelación de materias no resulta significativa para los estudiantes, quienes cuentan con un bagaje cognitivo y cultural que no se identifica con los contenidos propuestos por el sistema educativo. Dewey sostiene que el currículo no es un sistema inamovible ni programable: por el contrario, es un organismo vivo, un ecosistema en el que los contenidos de enseñanza y los intereses de los alumnos están en un proceso constante de ‘interacción’ y ‘acomodación’ (*apud* López Ruiz, *op. cit.*: 156-157). En esta perspectiva, se acepta que el ser humano tiene la necesidad de vivir en el mundo formando parte de él, por lo que alumnos y profesores deben interactuar para este fin, comprendiendo y dando sentido al medio social y natural. El alumno cobra un papel central y el profesor dirige sus esfuerzos al fomento del aprendizaje, entendido como un proceso interpretativo de construcción de significados.

La separación entre quienes desarrollan el currículo y quienes lo ponen en práctica desaparece, lo cual lleva a los docentes a realizar trabajo de investigación en el aula (Fernández Sierra, 1994: 298). El currículo deviene una experiencia reflexiva y su diseño se constituye en una orientación, en un mapa que no pretende sustituir la experiencia real; para enriquecer el mapa, el profesor debe aprender a escuchar a través de las divisiones

(de edad, de cultura, de experiencia) existentes entre los participantes en el proceso, tomando en consideración sus deseos e intereses. (López Ruiz, 2005: 159-160).

Dentro de la perspectiva práctica, han surgido diferentes propuestas que recuperan y profundizan algunos de los aspectos generales de este enfoque. Así, López Ruiz (*ibid*, 165-173) identifica las siguientes propuestas:

a) El currículo, construcción y descubrimiento de la realidad. El currículo debe atender a los sujetos y fomentar su capacidad de descifrar nociones abstractas. Para ello, debe incorporar el “aprendizaje en espiral”, en el cual un contenido se aborda, en sus aspectos más sencillos, en un ciclo de estudio inicial y va cobrando complejidad en los ciclos de estudio posteriores (Bruner, 1996). Asimismo, el aprendizaje debe darse de manera inductiva; en otras palabras, el alumno debe enfrentarse a situaciones problemáticas para extraer de ellas reglas o contenidos significativos.

b) El currículo en acción. El currículo depende de la implicación emocional que los docentes tengan con él, por lo que se necesita comprender esa relación para dar una mejor respuesta a situaciones educativas cuyo carácter es, por naturaleza, emergente. El elemento que hace evidente la relación emocional entre docente y currículo son las tareas que se promueven en el aula, las cuales constituyen el propio núcleo del currículo. Las tareas desvelan las características del ambiente de clase, el modelo didáctico del profesor, el contexto institucional, los modos de interacción (Gimeno, 1988).

Angulo Rasco (1994: 125) identifica, por su parte, otra propuesta de currículo dentro del paradigma práctico:

c) El currículo, práctica deliberativa. El currículo obedece a sujetos y contextos específicos, por lo tanto, tiene procedimientos y rasgos distintivos. Esto da lugar a que que no sea estable en el tiempo y que tenga que ser deliberado y actualizado constantemente.

Stenhouse (1984: 131) señala que si bien determinados fines de la educación no se someten a discusión, sí debe deliberarse, en cambio, sobre los “principios de procedimiento” (Peters, 1959); o sea, sobre las maneras prácticas de alcanzar determinados fines. Considero que estos principios de procedimiento se anclan en la naturaleza del aprendizaje que se va adquirir y en su ámbito de acción, así como en

motivaciones, intereses y sentido ético de los involucrados en los procesos que tienen lugar en el aula. En el *Proyecto Curricular de Humanidades*,⁵ Stenhouse (*apud* Angulo Rasco, 1994: 127) propone las siguientes indicaciones para desarrollar la deliberación:

- a) En el aula, las cuestiones difíciles o controvertidas deben ser abordadas si se pretende una verdadera comprensión.
- b) El docente debe asumir una posición de neutralidad en caso de temas controvertidos y asumir su responsabilidad sin imponer.
- c) Se deberá promover la discusión y el respeto por las ideas divergentes antes que buscar el consenso a toda costa. La discusión es esencial para la comprensión, más que el seguimiento lineal de contenidos.
- d) El docente tiene la responsabilidad sobre la calidad del aprendizaje, por lo que debe cuidar que los puntos de vista y las opiniones sean presentadas y justificadas con razones y evidencias.

El enfoque práctico se contrapone a la rigidez del sistema técnico al reconocer en el estudiante su potencial para participar del conocimiento, el cual ya no es visto como un producto que se puede poseer, estático, constituido por unidades de información poco significativas. Por el contrario, el conocimiento es un proceso dinámico que se construye subjetivamente. A este postulado sirven las teorías cognoscitivistas del aprendizaje, las cuales consideran que el ser humano aprende a través de procesos internos que asocian las características individuales con el medio ambiente.

El desarrollo de los procesos mencionados ha sido el interés central de varios investigadores. Para Jean Piaget, los procesos de aprendizaje se realizan en sentido *limitado*, con la adquisición de conocimientos factuales, y en sentido *amplio*, con el desarrollo de procesos hipotético-deductivos (Thomas y Méndez, 1991: 87). Dado que los ejercicios mecánicos de repetición ocasionan un aprendizaje limitado, la evolución cognitiva no puede depender de ellos; entonces, es necesario propiciar procesos interactivos en los que el aprendiente incorpore nuevos elementos a su estructura de

⁵ Se trata de un proyecto curricular de los años setenta, que aborda el estudio de la Sociología, la Geografía, la Historia y la Economía con el fin sustancial de “desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos, y de las cuestiones valorativamente controvertidas que incluyen.” (Stenhouse *apud* Angulo Rasco, *op. cit.*: 127).

conocimiento, la cual se ampliará en una nueva configuración (*ibid*: 88). En esta perspectiva, el aprendiente es un agente activo que procesa la información, la estructura y la transforma.

Ausubel recupera la anterior premisa y a partir de ella acuña el concepto de “aprendizaje significativo”, basado en la reestructuración de ideas, conceptos y esquemas que pertenecen al bagaje cognitivo del aprendiente porque poseen sentido para él (Méndez, 1995: 91). El aprendizaje significativo es de tipo analítico, ya que enfrenta la información focalizando todo aquello que es diferente a lo conocido previamente. Este proceso de diferenciación es necesariamente progresivo para permitir la adecuada integración de lo nuevo en la estructura cognitiva del estudiante. Por eso, el profesor debe tratar de conocer el bagaje de conocimientos del estudiante y desarrollar estrategias didácticas que le permitan seguir de cerca la asimilación de conocimientos. El docente ya no es más un participante pasivo, ejecutor de prescripciones en el aula, sino un agente activo de los procesos que los observa y los modifica con base en su experiencia y en la de los estudiantes.

Sin duda, el enfoque práctico representa una importante aportación en el tratamiento de los procesos educativos, ya que reconoce su naturaleza interactiva y contextual, emergente. Este enfoque también ha recibido críticas, entre las que destaca el cuestionamiento a la independencia y capacidad del docente para elaborar el currículum, ponerlo en marcha y deliberar sobre él. Muchos se preguntan: *¿Hasta qué punto es posible que el docente afronte estas tareas sin pasarlas por el tamiz de las políticas educativas?* Por otra parte, la deliberación parece no sustentarse en marcos teóricos para la toma de decisiones, lo cual la hace insuficiente como estrategia de comprensión de los fenómenos en el aula. Hablando específicamente de las decisiones en el aula relacionadas con el aprendizaje, Snyders (*apud* Díaz Barriga, 1997: 22) critica la manipulación docente de los intereses inmediatos de los estudiantes, en detrimento de un análisis serio de contenidos de enseñanza. En suma, se critica del paradigma práctico su insuficiencia para relacionar los procesos del aula con el exterior, tanto en lo social como en lo político e, incluso, en lo procedimental.

1.1.3. Enfoque crítico

Este paradigma se asocia a la *Pedagogía de la liberación* propuesta por Paulo Freire en la década de 1970. En esta vertiente, se considera que la educación tiene un interés liberador ante las condiciones de injusticia social, cuyo traslado a la acción demanda del estudiante la puesta en marcha y desarrollo de procesos cognitivos, más que la transferencia de información.⁶ El profesor es educado a la par de los estudiantes, mediante el planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones con fines emancipatorios (Grundy, 1998: 142-143). Freire considera que el diálogo es un fenómeno humano fundamental para la transformación social, por lo que el habla y la libertad mantienen una indisoluble relación, imprescindible en los procesos educativos (*ibid*: 149). En consonancia con Freire, Habermas (*ibidem*: 150; Bolívar, 1999: 39-40) postula que las situaciones pedagógicas tienen un carácter dialógico que vehicula y desvela las construcciones culturales y sociales que constituyen la ideología. A este respecto, Habermas advierte del poder deformador que la ideología puede tener sobre el conocimiento generado en el aula, al punto de presentar como ley natural lo culturalmente construido. Tal es el caso del conocimiento científico, del cual Habermas cuestiona su carácter absoluto.

Aunque en el enfoque crítico no se privilegia una teoría específica de aprendizaje, considero que es afín a la perspectiva psicológica cognoscitivista. Particularmente, identifico esta proximidad en Lev Vygotsky, quien en las primeras décadas del siglo XX observó que el aprendizaje conlleva una carga valorativa que se aprehende, no por estímulos físicos directos, sino por el contacto con alguien de mayor experiencia y conocimiento, como puede ser el docente (Ríos Cabrera, 1997: 37-38). Así, la ideología permea los procesos educativos a través de “mediaciones” del profesor. Bruner centra su atención en la mediación del profesor por medio de la palabra y la acción (Mercer, 1996: 17), elementos que, como se ha visto, son centrales en el enfoque crítico. Con su actuación, el docente construye un “andamiaje de conocimiento” sobre el cual el estudiante pone en marcha sus procesos cognitivos y ensaya los procedimientos

⁶ En términos de aprendizaje, el enfoque crítico mantiene afinidad con la concepción del currículo “para construir y descubrir la realidad” del enfoque práctico (ver p. 11, inciso a).

necesarios para actuar en situaciones específicas o solucionar problemas (Mercer, 1997: 85-87).

En el enfoque crítico, el diálogo y las mediaciones pedagógicas se proponen el logro de la acción educativa comprometida con el medio social (López Ruiz, 2005: 197). Ello supone que el currículo se constituya por medio de la “praxis curricular”; es decir, por la relación dialéctica entre conocimiento y acción con miras a desarrollar opciones éticas de cambio educativo y, en consecuencia, de cambio social (Bolívar, *op. cit.*: 43; Grundy, *op. cit.*: 147).

Los docentes tienen un papel activo en las diferentes fases de desarrollo curricular; desde la ideación, hasta la evaluación. En el proceso, los estudiantes participan, de forma responsable, en la toma de decisiones. Éstas son condiciones fundamentales para el “currículo democrático”, que se podría describir como: común, cooperativo, útil, inclusivo, realizable, reflexivo, moral, coherente y planificado. En el marco de esta propuesta curricular, Cochran-Smith (1998) plantea los siguientes rasgos básicos de la enseñanza: *el planteamiento de actividades relevantes*, las cuales se someten al análisis crítico; *la diversificación de la evaluación*, la cual tiene que ser justa, equitativa y democrática; *la atención a las injusticias sociales*, para lo cual se someten a discusión las cuestiones relativas a la igualdad, el poder o el lenguaje (López Ruiz, *op. cit.*: 199-200). En relación con el último punto, la actuación responsable de docentes y estudiantes ante los problemas sociales encuentra un apoyo importante en la ‘transversalidad’, concepto que se propone como puente entre lo científico y la realidad social. A través de núcleos temáticos, la transversalidad fomenta la relación entre saberes científico-técnicos y éticos, con el fin de dotar a la acción educativa “del espíritu, el clima y el dinamismo humanizador” (Didriksson y Herrera, 2004: 22).

El enfoque crítico, congruentemente con su nombre, no ha estado exento de cuestionamientos. Díaz Barriga (2010: 117) señala que, si bien la reconsideración de las relaciones entre docentes y estudiantes es valiosa, ésta ha sido aprovechada por modelos educativos muy desestructurados, como los “no directivos”, en los que se plantea que el saber docente, al no ser el preponderante, no merece el esfuerzo de ser transmitido a los estudiantes. Por otro lado, se corre el riesgo de que la pedagogía crítica se convierta en un discurso redentor, que promete la salvación de estudiantes, docentes e, incluso, de los

grupos marginados, con el único recurso de la educación (López Ruiz, *op. cit.*: 206). Considero que el enfoque crítico no puede plantearse el cambio total de la sociedad, pues la escuela no es la única instancia que puede y debe asumir la responsabilidad y el fomento de la transformación social. Sin embargo, aunque los alcances de los sistemas educativos se encuentran acotados por otras instancias (políticas, económicas, sociales), sólo será posible ampliarlos en la medida en que esas instancias participen de una voluntad común de cambio. En este sentido, si la escuela por sí misma no puede cambiar el mundo, sí puede proponerse impulsar dicho proceso, y es el enfoque crítico el que ofrece pautas para ello.

A manera de resumen, en la siguiente página presento un cuadro comparativo de los enfoques curriculares.

Cuadro 1. Comparación de enfoques curriculares

	Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
La finalidad de la educación	El control del sistema social por medio de la regulación conductual de los ciudadanos.	La integración del individuo al medio social y natural, con sentido de pertenencia.	La emancipación de individuos y comunidades por medio de la transformación de las condiciones sociales.
El currículo	Son las prescripciones sobre cómo regular el sistema educativo, en lo general y en lo específico.	Es un ecosistema en el que los contenidos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes están en proceso de interacción y acomodación. Así, el currículo lo es en cuanto a que deviene práctica. No puede mantenerse estático y se renueva constantemente.	Es la relación dialéctica entre conocimiento y acción, suscitada en el ámbito educativo y motivada por las aspiraciones de cambio social.
El conocimiento	Es objetivo y generalizable.	Es un proceso subjetivo de construcción de significados.	El conocimiento se construye socialmente con el diálogo.
El aprendizaje	Es el logro de conductas determinadas.	Es la interacción de lo ya conocido con nuevas experiencias, lo que lleva a significar lo nuevo y ponerlo en práctica en situaciones relevantes. Involucra factores emocionales.	Como el enfoque práctico, también involucra factores ideológicos.
El alumno	Es una tabla rasa sobre la cual se puede inscribir prácticamente cualquier comportamiento.	Es el actor principal del currículo. Se valora su experiencia, la cual guía la construcción del currículo. Asimismo, el currículo busca formar parte de la experiencia del estudiante y enriquecerla.	Es un actor responsable en los procesos educativos y se involucra activamente en la construcción del currículo.
El docente	Es visto como un operario cuya función en la maquinaria educativa es aplicar las prescripciones de los ingenieros.	Da sentido al currículo, está en sus manos experimentarlo, comprobarlo, ajustarlo.	Se involucra en el diseño, desarrollo, evaluación e innovación del currículo.
Los diseñadores del currículo	Los ingenieros educativos, quienes son ajenos a la realidad del aula e idean el “sistema” de educación en instancias nacionales o internacionales.	Los propios profesores, quienes toman en cuenta las experiencias de sus estudiantes.	Dado que el currículo es democrático, todas las instancias involucradas participan en su conformación.

1.2. Componentes curriculares

Tras haber expuesto de manera muy sucinta los enfoques curriculares, considero necesario plantear los ejes comunes de estas propuestas. Estos ejes, a los que llamaré “componentes curriculares”, pueden ser observados en la actividad cotidiana de los centros educativos: los planes y programas de estudio, los materiales y la evaluación. En este apartado, describiré estos componentes a través de los enfoques, procurando vincularlos con el ámbito de la enseñanza de LE.

1.2.1. Plan y programas de estudio

Ángel Díaz Barriga (2010: 35) señala, como primer antecedente de plan de estudios, la *Ratio atque institutio studiorum atque societatis Jesu*, que las escuelas de la Compañía de Jesús adoptaron al final del siglo XVI. Este documento no era una tabla secuencial de contenidos de enseñanza, sino un esquema general de estudios. En el siglo siguiente, Juan Amós Comenio usa propiamente el término “plan de estudios” para establecer una serie de temas con los cuales trabajar con la niñez y la juventud de la época. Esta idea de plan de estudios como un listado amplio de temas perdurará hasta el siglo XIX. Díaz Barriga (*ibid*: 36) hace notar que las primeras concepciones de plan de estudios tienen como base la didáctica⁷, o sea, atienden primordialmente la práctica en el aula. Cuando la atención se desplaza de lo que sucede en el aula a los requerimientos externos (sociales, políticos y económicos) sobre los sistemas educativos occidentales, lo cual supone un mayor control sobre el *qué enseñar y cómo enseñarlo*, surgen los programas de estudio. Tal vez la primera formulación en la concepción actual de los programas es la que efectúa el *Comité sobre los Programas Escolares* creado en la década de 1920 en Estados Unidos. Los programas son asumidos como documentos-guía, pormenorizados, sobre los contenidos y metodología que se usarán en los sistemas educativos. Dichos documentos se refieren a

⁷ Con el término ‘didáctica’, me refiero a la disciplina que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual focaliza la fundamentación y operatividad de la acción formal que se concreta en la acción de profesores y alumnos en el aula. (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 26-27). La didáctica, entendida como sistema complejo, posee componentes: el problema, el objeto, el objetivo, el método, el contenido y el resultado (Arroyave, 2002: 2). En la didáctica de las lenguas se proponen tres niveles de conceptualización: con respecto a la *metodología* –el *cómo* en los procesos–, con respecto a la *didáctica* –el *qué* en los procesos– y con respecto a la *didactología* –el *por qué* de los procesos–. (Galison, 1994: 34; Puren, 1997: 274-278).

áreas del conocimiento específicas (o “ámbitos generales”, en términos de los planes de estudio).

1.2.1.1. Plan de estudios y enfoques curriculares

En el **enfoque técnico**, el plan de estudios es un documento escrito “que contiene como elementos mínimos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación.” (Ruiz Larraguivel, 2001: 21). Como se mencionó en el apartado anterior, al enfoque técnico subyace una lógica industrial en la que el trabajo se estructura en fases y estándares de calidad que controlan los procesos productivos. En el ámbito educativo, el plan de estudios tiene esa función.

Por lo que toca a las **perspectivas práctica y crítica**, el plan de estudios constituye un marco conceptual de referencia que permite seleccionar y organizar determinados contenidos en un programa. Este marco señala, entre otros aspectos, el análisis realizado para decidir la conveniencia de un trayecto formativo, la visión global sobre la disciplina objeto del plan, los sujetos de la educación con sus condiciones e intereses, los presupuestos de enseñanza y aprendizaje, los ejes sobre los que se caracterizará el trayecto formativo (Díaz Barriga, *op. cit.*: 63).

En el modelo práctico, y de acuerdo con la perspectiva deweyana, el plan de estudios focalizará los requerimientos externos que los estudiantes enfrentarán en su vida futura, los cuales deberán ser “moldeados” con base en la realidad cognitiva y cultural del estudiante (Gimeno y Pérez, 1989: 215). En este punto, cabe destacar que en el modelo práctico los documentos referenciales son menos importantes que los procesos del aula. Como ya se indicó en el apartado 1.1.2., constituyen un mapa de los ámbitos que se van a explorar en el aula, pero no el territorio.

En el enfoque crítico, los planteamientos centrales del plan tendrán que ver con los temas sociales y su relación con el conocimiento disciplinar (Carbonell *apud* Didriksson y Herrera, *op. cit.*: 29). En este paradigma, es importante explicitar los presupuestos teóricos que componen el marco referencial, para someterlos a discusión y, eventualmente, a reformulaciones.

Cuadro 2. Plan de estudios y enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Presenta de manera general los fines de la educación y las fases de desarrollo del proyecto educativo.	Es un marco conceptual que focaliza las condiciones externas que afrontará el estudiante.	Es un marco conceptual atento a los problemas sociales en relación con la disciplina objeto de estudio.

1.2.1.2. Programas de estudio y enfoques curriculares

En el **enfoque técnico**, el plan de estudios presenta las fases generales del proceso educativo “productivo” y los programas establecen los tiempos y movimientos (los procedimientos didácticos) que componen cada fase. Los programas se articulan en “objetivos conductuales” los cuales, en nuestra cultura educativa, se han usado como sinónimos de metas de enseñanza (Díaz Barriga, *op. cit.*: 39). Por implicación, los programas han sido leídos como un listado de comportamientos, acompañado, en el mejor de los casos, de algunas indicaciones metodológicas para su logro. En ocasiones, el programa presenta únicamente un listado de contenidos cuyo tratamiento didáctico se resuelve con el uso de un determinado libro de texto.

En la perspectiva técnica, los programas tienen un carácter prescriptivo, pues fueron pensados para ser observados sin cuestionamientos (*ibid.*: 39). La influencia de esta interpretación sigue estando tan presente en la escuela que entre las principales preocupaciones de los profesores está “cubrir el programa” del curso que imparten.

A través de los programas, el **currículo práctico** propone estrategias para contextualizar los contenidos desde la cultura, de modo que sean significativos para el alumno (Gimeno y Pérez, 1989: 215; Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005: 93). Sin embargo, las tareas de interpretación y adecuación de los programas en contextos específicos implican trabajo y tiempo para el docente, que pueden resultar insuficientes dada la duración de los ciclos escolares. Se necesita, entonces, que el docente recurra a su experiencia, entendida por Dewey no como lo vivido, sino como lo experimentado de una forma reflexiva (Díaz Barriga, 1997: 48).

Los programas son un aspecto problemático dentro del **enfoque crítico**. Bourdieu (1980: 216-217) señala que toda definición de contenidos representa un arbitrario cultural y violencia simbólica. Aun cuando hay programas que informan sobre cómo relacionar

los saberes a los problemas sociales, el poder es un aspecto irresuelto en esa articulación. Es por ello que los programas deben ser discutidos y consensuados de manera que, con su legitimación por cuerpos colegiados y la deliberación en el aula, pueda darse “aire” a la discusión sobre el poder (*ibid*: 50-52).

Más allá de las diferentes posturas curriculares sobre los planes y programas de estudio, Díaz Barriga (*ibidem*: 18) afirma que son instrumentos necesarios para la práctica docente. En relación con los programas de estudio, señala que son el espacio donde pueden sintetizarse la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional con los compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a asumir su profesión. El programa es el puente entre una necesaria propuesta formal para la formación en un curso escolar, expresada en el plan de estudios, y la realidad del aula.

Cuadro 3. Programas de estudio y enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Controlan los tiempos y movimientos de cada fase del proyecto educativo.	Proporcionan conocimiento estratégico para contextualizar los contenidos en el aula.	Proporcionan conocimiento estratégico para relacionar saberes y problemáticas sociales a partir del consenso entre docentes o entre estudiantes y docentes.
Son diseñados con base en objetivos conductuales.	Los requerimientos generales han sido definidos <i>a priori</i> en relación con las circunstancias sociales imperantes.	Por lo tanto, la definición de contenidos está sujeta a discusión.
Los contenidos han sido definidos <i>a priori</i> .		

1.2.2. Materiales

Las prácticas educativas, a lo largo de la historia de la humanidad, pueden caracterizarse por el uso o no de materiales. En la Grecia Antigua, durante el Imperio Romano o a lo largo de la Edad Media, la enseñanza se apoyaba exclusivamente en los recursos del maestro para explicar oralmente un tema y realizar demostraciones (Area, 2007: 2). Sin embargo, hacia 1658, en plena expansión de la imprenta, aparece la obra de Juan Amós Comenio: “El mundo ilustrado en imágenes” (*Orbis Pictus*), la cual es considerada como el primer libro escolar ilustrado, modelo de los textos escolares posteriores. Comenio deseaba que la educación fuera atractiva y eficaz, para lo cual

propuso la combinación de texto escrito e ilustraciones (De la Mora, 1970: XXVIII). La Revolución Industrial del siglo XIX, hermanada con el desarrollo de los sistemas educativos occidentales, impulsó el desarrollo de libros de texto para la enseñanza, cuya función no era nada más (y tal vez, ni siquiera) hacer atractiva la transmisión de conocimientos sino potenciar su difusión en amplios sectores de la población para lograr dos fines: la consolidación de las identidades nacionales y la formación para el trabajo. (*ibid*: 2).

El material impreso, ha evolucionado desde entonces: a los libros de texto han sucedido otros formatos de publicaciones con fines de enseñanza y aprendizaje, estrechamente relacionados con el devenir tecnológico (tal es el caso de los recursos en Internet, por ejemplo). No me detendré a detallar la variedad de materiales disponibles en la actualidad; aquí me interesa, sobre todo, la función que esos recursos cubren de acuerdo con los enfoques curriculares. Por supuesto, reconozco que el formato potencia usos y prácticas educativas, pero asimismo concuerdo con Bruno Munari (*apud* Vilchis, 2002:91) en que la forma sigue siempre a la función; esta última, en el caso de los materiales, es su seña de identidad primigenia, la que determina sus contenidos y presupuestos metodológicos que, finalmente, se expresan en formatos y soportes gráficos.

En el **paradigma técnico**, la función central del material es “traducir” el currículo; es decir, llevar al aula las prescripciones de planes y programas de estudio bajo la forma de ejercicios y actividades que vehiculan los fines previstos por los ingenieros curriculares (Gimeno *apud* Area, *op. cit.*: 4). Esta perspectiva de traducción implica que el currículo sea equiparable a los materiales que se convierten, por un lado, en los mediadores entre las prescripciones oficiales y los docentes y, por el otro, en el principal obstáculo para que los docentes adecuen el currículo a su circunstancia en el aula.

El libro de texto, que como mencioné cobró auge en la educación desde el siglo XIX, es el medio que ilustra mejor que ningún otro la función de los materiales en el enfoque técnico: es el instrumento que estructura y conforma el propio curso (de hecho, muchas veces al libro de texto se le llama “curso”, de forma análoga con la equivalencia materiales-curriculum). La preeminencia del libro de texto en los procesos educativos abona en los problemas metodológicos que Díaz Barriga (1997: 122-125) asocia a la perspectiva técnica: la reducción del problema de la enseñanza (y el aprendizaje) a una

instrucción, el ideal de un conjunto de técnicas o modelos de enseñanza que sirvan para todos los casos, la secuencia de actividades que presupone efectos de enseñanza (el “mito del orden natural de los contenidos”), la información del texto como un espacio discursivo cerrado sobre el cual no se construye conocimiento.

En la **perspectiva práctica**, se considera que las experiencias mediadas, icónicas (centradas en imágenes) y simbólicas (a partir de la palabra) son las más importantes en los procesos educativos (*ibid*: 127). En este sentido, la función central de los materiales es promover ese tipo de experiencias para el estudiante, quien es el centro del proceso. En este enfoque, los contenidos tienen relevancia cultural y son dispuestos en una secuencia de uso; sin embargo, ésta no reside en la disposición lineal de las actividades y su ejecución mecánica, sino en “momentos organizadores” de la experiencia. Taba (*ibidem*: 128) propone los siguientes momentos organizadores: la *introducción*, que permite crear el clima necesario para retraer la experiencia y la información; el *desarrollo*, que pone en contacto al estudiante con nueva información por medio de interrogatorios, exposiciones, lecturas comentadas, trabajo de biblioteca, exhibición de temas; la *generalización*, que implica el trabajo de reformulación y confrontación de las ideas; la *culminación*, que supone la aplicación de la información en resolución de problemas, reales o inventados. Esta manera de observar los materiales pretende el desarrollo del pensamiento constructivo, que se nutre de la reflexión y la genera, más allá de la memorización de datos. Además, requiere que el docente ponga en marcha sus habilidades pedagógicas (que el material potencia mas no sustituye).

En el **paradigma crítico**, el material también es un mediador en el desarrollo de aprendizajes significativos, pero no se centra únicamente en la experiencia del estudiante, sino en sus capacidades y habilidades como agente de cambio; para contribuir a ello, el material debe presentar contenidos temáticos relevantes para el ámbito social. Por otra parte, la adopción de materiales para la enseñanza y el aprendizaje no es una decisión unilateral del profesor, sino el fruto de la discusión informada con el grupo de estudiantes.

Tanto en el enfoque práctico como en el crítico, los materiales no son un grillete o un lastre para la toma de decisiones, sino, por el contrario, son el medio que contextualiza los fines del currículo, considerando intenciones educativas, requisitos de aprendizaje y

la diversidad del alumnado (Parcerisa, 2007: 80); con base en ello, promueve experiencias de aprendizaje (en un sentido *práctico-crítico*) y la resolución de problemas relevantes (en un sentido *crítico*).

Cuadro 4. Materiales y enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Son la “traducción” del currículo, entendido como plan y programas de estudio.	Vehiculan la forma en que fueron interpretados el plan y los programas de estudio.	Vehiculan la forma en que se interpretaron el plan y los programas de estudio.
Se pretende que sirvan a múltiples contextos.	Contextualizan los fines del currículo.	Contextualizan los fines del currículo.
Promueven la enseñanza y el aprendizaje con base en instrucciones y en ejecuciones controladas.	Promueven experiencias de aprendizaje significativas a través de momentos organizadores.	Promueven experiencias de aprendizaje significativas a través de momentos organizadores.
	Sus temas y contenidos son culturalmente relevantes.	Promueven la solución de problemas.
		Sus temas y contenidos son cultural y socialmente relevantes.

1.2.3. Evaluación

La historia de la evaluación educativa no puede ser tratada linealmente, ya que debe tomar en cuenta diferentes áreas geográficas y momentos, con sus respectivas concepciones sobre el tema. Para los fines de este trabajo, ofrezco tan sólo un panorama cronológico muy sucinto sobre la evaluación, pues mi interés principal es analizar el concepto en la actualidad, sincrónicamente, en razón de los enfoques curriculares.

Algunos autores encuentran referencias a la evaluación presentes en pasajes de la Biblia, o en documentos de la Antigüedad como el *Tetrabiblos*, atribuido a Ptolomeo y considerado por algunos como el primer tratado sobre evaluación. (Escudero Escorza, 2003: 12). En la Edad Media, se instaura la evaluación por exámenes en los medios universitarios, si bien con una visión diferente a la que apoya los *test* actuales: eran más un ritual para la obtención de una licencia o grado, al que llegaba el alumno tras contar con el visto bueno de sus profesores. Las prácticas de evaluación medievales se

mantienen durante el Renacimiento y hasta el siglo XVIII, cuando la demanda y el ingreso a las instituciones de educación obligan a considerar la idoneidad de la formación de los individuos en el medio social, mediante exámenes mucho más normados (*ibid*). Esta situación se acentúa y alcanza una estructuración notable en el siglo XIX, con la conformación de los sistemas educativos nacionales. La evaluación por exámenes alcanza un grado considerable de estandarización, con un doble fin: comprobar preparaciones determinadas para el trabajo y otorgar el respectivo diploma o grado. En este periodo aparece el concepto de ‘calificación’ (Díaz Barriga, 2010: 142).

El siglo XX ve llegar la Teoría del test, cuya premisa central es la medición del aprendizaje, entendido como cambio de conducta, con la aplicación de pruebas. A lo largo de la centuria, esa idea se matiza y es contestada desde las perspectivas curriculares.

El **enfoque técnico**, derivado de la Revolución Industrial del siglo XIX y fuertemente enlazado a los eventos sociales, económicos y políticos del siglo XX, es el vehículo natural de la Teoría del *test*: si los objetivos conductuales son materia y producto del aprendizaje, concebidos para su revisión y comprobación por medio de controles, la idea de la medición por medio de exámenes es absolutamente congruente con esos fines.

Los exámenes son el medio por el cual se puede *evaluar*; o sea, comparar una medida (subyacente a la propia prueba) con un estándar (los objetivos) para la emisión de un juicio (Mager *apud* Díaz Barriga, 1993: 307). La evaluación es, entonces, el establecimiento de una relación entre dos objetos o variables mensurables⁸ (Kerlinger *apud* Díaz Barriga, 1997: 158), determinados independientemente de los procesos en el aula. En este entorno, pues, el conocimiento es una condición neutra y externa a alumnos y profesores, trasladada imparcialmente a la evaluación, como lo ha sido a los planes y programas de estudio, y a los recursos didácticos. Esta aplicación del principio de objetividad promueve y legitima la condición de ‘control’ como finalidad principal de la evaluación. Si bien el control se asocia, desde la teoría, a los objetivos conductuales, su presencia articula las relaciones entre los participantes de los procesos educativos: a

⁸ Esta concepción de la evaluación tiene dos vertientes: la evaluación *con referencia a la norma*, en la cual la comparación se realiza entre un grupo de sustentantes de un examen, a partir de los resultados que obtuvieron en él; y la evaluación *con referencia al dominio o al criterio*, en la cual la comparación se realiza entre el desempeño del estudiante y los criterios contenidos en los programas escolares. En una perspectiva técnica, ninguna de estas vertientes incide en el proceso de aprendizaje, pues tienen sólo el propósito de la acreditación de un nivel de estudios a otro. (Díaz Barriga, 1997: 177-181).

través de la evaluación, los profesores controlan a los estudiantes, el centro educativo a los profesores y estudiantes, y los diseñadores e ingenieros educativos al sistema que han ideado (Fernández Sierra, 1994: 300). A este respecto, Díaz Barriga (*op. cit.*: 155) señala:

Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y tiene una neutralidad valorativa [...] De hecho, en la actualidad sería forzoso estudiar lo que los textos no dicen sobre la evaluación, o sea, su silencio sobre la carga social implícita en ella.

La evaluación de tipo técnico se centra en el producto; en otras palabras, controla el logro de los objetivos conductuales basándose en la aplicación de pruebas al final de un periodo de instrucción. Scriven (*apud* Ruiz Larraguivel, 2009: 34) considera que la evaluación así abordada tiene una función **sumativa**, no dirigida al aprendizaje sino a la acreditación, principalmente.

En contraparte, **la evaluación de corte práctico** recupera el aprendizaje como experiencia significativa, inmersa en los procesos cognitivos y de interacción. Así, la evaluación no tiene pretensiones objetivas y es observada, preponderantemente, como un ejercicio interpretativo que sólo puede darse en contexto. Se evalúa “con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos” (Fernández Sierra, *op. cit.*: 303). La función de la evaluación es, entonces, la **formativa**, cuya finalidad es la mejora del proceso de aprendizaje (FICH, 2010:3).

Los referentes para la evaluación no son fijos: los criterios emanan no de la comparación entre estudiantes o con base en los objetivos, sino de las etapas del aprendizaje que, por supuesto, tienen relación con el currículo formal, en cuanto a que lo interpretan, mas no lo traducen. La evaluación no se circunscribe a los exámenes, los cuales no fungen ya como instrumentos de control ni de verificación de información memorizada que poco se ha comprendido y, por lo tanto, está destinada al olvido. En la racionalidad práctica (y en la crítica, como se verá más adelante), los métodos y técnicas se supeditan a los principios educativos que se promueven en la visión de conjunto del currículo. El valor de la evaluación radica en el uso que se da a los instrumentos, no en los instrumentos en sí mismos (Álvarez Méndez, 2001: 91).

De acuerdo con Fernández Sierra (*op. cit.*: 304), la evaluación en el **enfoque crítico** no difiere de la perspectiva práctica en cuanto a su función central (la formativa) o en cuanto a sus métodos y técnicas, sino en su intención explícita: mientras en la vertiente práctica se focalizan las necesidades, intereses y características del estudiante, en el enfoque crítico se plantea cómo lo aprendido podrá llevarse al ámbito de la acción social. La evaluación no sólo es un momento de valorar, sino de asumir con un sentido crítico lo aprendido: se observa, esencialmente, como un acto de justicia (Álvarez Méndez, 1998: 195).

El siguiente cuadro presenta sintéticamente las perspectivas curriculares de la evaluación:

Cuadro 5. Evaluación y enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Sirve para controlar el proyecto educativo y a sus participantes. Se dirige a la acreditación (función sumativa).	Busca mejorar el proceso de aprendizaje (función formativa).	Busca mejorar el proceso de aprendizaje (función formativa).
Se basa en la comparación: entre estudiantes o entre criterios fijos del programa y estudiantes.	Se basa en criterios emanados de procesos interpretativos en el aula.	Se basa en criterios emanados de procesos interpretativos en el aula, discutidos por docentes y estudiantes.
Busca medir el logro de objetivos conductuales, principalmente por medio de exámenes.	Toma en cuenta las necesidades, intereses y características de los estudiantes.	Se interesa en cómo lo aprendido será llevado a la acción.
Pretende la objetividad.	Los instrumentos de evaluación son diversos y se los usa con base en principios educativos.	Es un acto de justicia.
	Atiende la dimensión subjetiva de los procesos de aprendizaje.	Los instrumentos de evaluación son diversos y se los usa con base en principios educativos.
		Atiende la dimensión subjetiva de los procesos de aprendizaje.

1.3. Análisis curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE)

Tradicionalmente, el diseño curricular de LE se ha articulado (y caracterizado) a partir de los siguientes conceptos: ‘enfoque’ y ‘método’. Es de hacer notar, entonces, que el diseño curricular en lenguas extranjeras no ha partido de los tres grandes paradigmas educativos.

Sin embargo, ello no implica que el currículo de LE se encuentre absolutamente dissociado de los modelos expuestos, pues se encuentra inserto en sistemas educativos y, por lo tanto, implícita o explícitamente, incorpora aspectos relevantes de las vertientes curriculares.

Con el fin de comprender las relaciones entre el currículo de LE y los paradigmas educativos, así como para sacar a la luz los aspectos divergentes entre ambos campos, en el siguiente apartado describo el modelo de diseño aún vigente para las lenguas extranjeras y lo analizo a la luz de los enfoques curriculares generales.

1.3.1. El currículo de LE

Como mencioné anteriormente, el diseño curricular en LE se ha articulado en dos conceptos clave (Richards y Rodgers, 2001: 21-22):

- a) **Enfoque:** el conjunto de supuestos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje.
- b) **Método:** el método lleva los presupuestos teóricos a los procedimientos en el aula de LE.

1.3.1.1. Enfoque: lengua y aprendizaje

Comencemos con el tratamiento del **concepto de 'lengua'**. Convencionalmente, se considera que la lengua es un sistema de signos comunes a los miembros de una comunidad (Da Silva y Signoret, 2005: 15). Dentro de una perspectiva estructural, en este sistema es posible identificar unidades, las cuales se agrupan en clases (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) que se interrelacionan y conforman estructuras mínimas sobre las cuales se construyen estructuras mayores (Matthews, 2009: 11). Para Chomsky, los hablantes realizan las estructuras lingüísticas porque han interiorizado las reglas que subyacen a ellas y, en consecuencia, pueden producir y entender una serie infinita de oraciones. Esta capacidad de los seres humanos de producir lengua con un sentido de gramaticalidad es la llamada "competencia lingüística" (Martínez Peña, 2006: 17).

Sin embargo, el fenómeno de la lengua no puede reducirse al uso adecuado de estructuras lingüísticas con base en reglas; también es imperativo considerar, como lo ha

hecho la antropología lingüística, que los hablantes poseen un conocimiento de la lengua que les permite comunicarse eficazmente en contextos culturalmente significantes (Hymes, 1974:19-20). En 1972, Dell Hymes considera que la oración no sólo es correcta gramaticalmente, sino en el contexto y evento en que se usa. Cuando los hablantes interactúan considerando estos elementos (conscientemente o no), ponen en acción su “competencia comunicativa”. Como he mencionado, esta competencia implica la corrección gramatical (subcompetencia *lingüística*) y los contextos de acción (subcompetencia *sociolingüística*). Además, la realización idónea de la competencia comunicativa requiere del hablante el control del enunciado en su extensión y organización interna (subcompetencia *psicolingüística*). En la década de los ochenta, Canale y Swain proponen otras subcompetencias comunicativas: la *discursiva*, referida a la cohesión y coherencia; la *estratégica*, que alude a la movilización efectiva de recursos lingüísticos y no lingüísticos para lograr la comunicación; la *interactiva*, para evitar y reparar problemas en la comunicación (Da Silva y Signoret, 2005: 20-21).

Las competencias lingüísticas implican, para su realización, la acción del individuo en sociedad. Este aspecto, constitutivo de la propuesta de Hymes, fue desarrollado por Austin a mediados del siglo XX en la Teoría de actos de habla, la cual postula que todas nuestras comunicaciones son actos: *locutivos*, o las acciones de realización fonética, gramatical y semántica; *ilocutivos*, que llevan a hacer o a que otros hagan algo; *perlocutivos*, que producen efectos en los hablantes (Austin, 1962: 94-108).

Por lo que toca al **concepto de ‘aprendizaje’**, la influencia del conductismo en la enseñanza y aprendizaje de LE se concreta en el método audiolingual, el cual propone la formación de hábitos o comportamientos verbales en los estudiantes, si se los expone a técnicas (como la escucha y repetición oral de grabaciones) que promuevan respuestas adecuadas y sus respectivos reforzadores. Congruentemente con el conductismo, esta metodología presume que los alumnos, al desconocer la LE y vivir en condiciones ambientales semejantes, comparten el mismo repertorio cognitivo, lo que permite la aplicación homogénea del programa de enseñanza y el logro de progresos comunes a todos los estudiantes (Da Silva y Signoret, *op. cit.*: 75).

Por su parte, los desarrollos teóricos que se enmarcan en el cognoscitivismo, presentados aquí de manera resumida, tienen implicaciones importantes para la

enseñanza y aprendizaje de LE. Se reconoce que los procesos didácticos tienen que basarse en la estructura cognitiva de los estudiantes, lo cual implica que no puede existir un programa estático que se pueda aplicar de manera indiscriminada a uno o varios grupos de estudiantes. Esta visión, que desde lo cognitivo refuerza la importancia de un currículo flexible, conlleva modificaciones del rol del profesor, quien debe implementar las directrices curriculares con sólido conocimiento, sensibilidad y capacidad crítica para armonizarlas con las especificidades cognitivas de sus alumnos y proponer en consecuencia contenidos, estrategias y actividades que medien de modo fructífero en los procesos de aprendizaje de la LE. Por lo que toca al estudiante, éste pasa de un rol pasivo a uno activo, en varios niveles: como informante de sus necesidades, estilos y progresos en el aprendizaje de la LE; como gestor de los procesos internos necesarios para adquirir conocimientos en sentido limitado y en sentido amplio; como partícipe consciente y comprometido de los procesos en el aula; como usuario de la LE, con intereses y modos comunicativos propios.

A partir de la exposición sobre los conceptos de lengua y aprendizaje se puede asociar, de manera prácticamente directa, la corriente conductista con una concepción estructural de la LE y su enseñanza, y la vertiente cognoscitivista con una perspectiva más integral de los fenómenos lingüísticos. Sin embargo, he notado frecuentemente, en mi experiencia y a raíz de la consulta en varias fuentes bibliográficas, que esta asociación rara vez encuentra cabida en el diseño de cursos de LE, por lo que decidí incluir brevemente este argumento en el presente trabajo.

Algunos cursos de LE, sustentados exclusivamente en la dimensión metodológica, proponen estrategias didácticas que, aunque separadas del conductismo, tienen como motivo de fondo el aprendizaje de puntos gramaticales. Sin duda, es deseable que la gramática sea tratada con base en criterios de aprendizaje significativo o socialmente construido; pero la gramática no puede cubrir la mayor parte del curso, en detrimento de los aspectos pragmáticos o sociolingüísticos los cuales –en muchas ocasiones– son tratados tangencialmente en los cursos de LE.

En sentido inverso, un concepto declarado de lengua como sistema integral no necesariamente se traduce, en lo metodológico, a una concepción cognoscitivista del aprendizaje. Como ejemplo, se puede mencionar el trabajo con técnicas como el *role-play*

o juego de roles, consistente en la simulación de situaciones en las que los estudiantes interactúan oralmente basándose en guiones de diálogo o patrones de actuación (Yardley-Matwiejczuk, 1997: 1).⁹ Esta técnica, que pugna por el “hacer en la lengua”, mantiene un trasfondo conductista evidente en la concepción de interacción como artefacto de la comunicación preestablecido, cuya ejecución debería promover el aprendizaje de conductas específicas.

En el apartado 1.2.1.1. expuse que el plan de estudios debe ser el marco conceptual que reúne los aspectos teóricos y de contenido en una propuesta de enseñanza, con la profundidad suficiente para que el profesor extraiga información útil para comprender y poner en práctica el programa de su materia. En congruencia con esta idea, sostengo que el plan de estudios (y, de manera más amplia, el diseño curricular¹⁰) es el elemento que explicita la coherencia entre los conceptos de lengua y aprendizaje e induce a su integración en programas, recursos didácticos, evaluación y, en primera y última instancia, en los procesos del aula. Creo, entonces, que el concepto de enfoque en LE debe encontrar su explicitación y desarrollo en ese documento curricular. Sin embargo, como se verá más adelante, tanto el concepto de plan de estudios como el de programa tienen muy poco desarrollo en el ámbito de LE, lo cual se debe, en gran medida, a la prevalencia que la díada *enfoque-método* ha tenido en el currículo de las lenguas extranjeras. De este par conceptual ya he expuesto el *enfoque*. Procedo ahora a tratar el *método*.

⁹ Esta técnica puede ser empleada en modalidades que permiten la creatividad de los aprendientes para determinar los patrones interactivos o las líneas de diálogo. Sin embargo, cuestiono su naturaleza artificial, ya que indefectiblemente un juego de roles implica la asignación de un rol ajeno a la personalidad y al contexto del aprendiente, con lo cual se inhibe su capacidad –y su derecho– de expresarse desde su individualidad. Por otra parte, el juego de roles propone situaciones no auténticas e ignora que el usuario de una lengua actúa en contextos que le son significativos.

¹⁰ Lingüistas como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) y Harold Palmer (1877-1949) elaboraron enfoques que justificaban cursos y materiales, “aunque se dejaron mucho los detalles prácticos para que otros los concretaran” (Richards y Rodgers, *op. cit.*, 21-22). Considero que esos aspectos no atendidos tienen consecuencias como la que he descrito: la falta de coherencia epistemológica entre los conceptos de *lengua* y *aprendizaje*, ya en la práctica del aula. También creo que, para resarcir esos aspectos, es absolutamente necesario el diseño curricular, pues ofrece supuestos y modos de proceder para construir bases epistemológicas consistentes para el desarrollo de cursos de diferentes materias y en escenarios educativos varios. La enseñanza de LE es, después de todo (y tal vez, ante todo) un fenómeno educativo relacionado con una materia específica.

1.3.1.2. Método

Como ya he mencionado, el método es la dimensión procedimental de un enfoque. No me detendré a exponer aquí los diferentes métodos de LE, ya que he notado que, en la literatura especializada, se tiende a presentarlos también como “programas”. Esta posibilidad de equivalencia semántica entre ambos términos me lleva, por un lado, a preferir su tratamiento como programas observables a la luz de los paradigmas educativos, para poder analizarlos en un sentido curricular amplio, en otro apartado. Por otro lado, la intercambiabilidad de los términos revela cómo el método ha significado, en el campo de la LE, la referencia a los contenidos de aprendizaje y la forma de desarrollarlos en el aula. Sin embargo, desde el ámbito de la LE, el método no detenta tan sólo esas funciones propias de los programas, sino que, además, vehicula el enfoque, los roles de alumnos y profesor, y el papel de los materiales de enseñanza que pueden constituir, incluso, el propio método (Richards y Rodgers, 2001: 31-32). El método deviene, entonces, un espacio sumamente abierto y complejo en el que recaen aspectos propios de los componentes curriculares (planes y programas, materiales, evaluación) y de los elementos constitutivos de los enfoques curriculares generales, como los roles de los actores educativos. El peso del método en la enseñanza de LE es tal que ha llevado, incluso, a aseveraciones como ésta: “la crisis del método es la crisis del rol del profesor de LE” (Serra Borneto, 1998: 19). En esta aseveración, “la crisis del método” se refiere a la imposibilidad de encontrar una única vía, completa y eficaz, para enseñar LE, lo cual implica, supuestamente, un “área de oportunidad”: dado que el profesor de LE debe dominar varios métodos, estará más preparado para afrontar con responsabilidad múltiples contextos (*ibid*). Me parece que es mucho más adecuado que el profesor parta de una plataforma curricular sólida, sobre la cual construya una posición frente a su quehacer y, en consecuencia, seleccione los presupuestos más acordes con su práctica, de entre los cuales la propia idea de método puede ser revalorada, aceptada o rechazada.

1.3.2. El plan de estudios en la enseñanza de LE

¿Qué ocurre con el plan de estudios para la enseñanza de lenguas extranjeras, dado el panorama anterior? Si se considera que un plan de estudios es una propuesta educativa global, que establece fines de formación y contenidos generales que vehiculan

requerimientos sociales e institucionales, es posible darse cuenta de que la presencia de ese elemento curricular es poco común en el diseño de cursos de LE. Si se entiende que el plan de estudios es un marco conceptual, lo más cercano a él son los documentos de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL).

El MCERL es un documento que traduce los lineamientos de la política lingüística europea –movilidad de personas, tolerancia, entendimiento y respeto entre los pueblos, integración (Consejo de Europa, 2002: 3)– a criterios de desempeño lingüístico, para lo cual ofrece un entramado de reflexiones sobre la lengua, su descripción, su aprendizaje y eventual evaluación. Sobre ese entramado, los sistemas educativos europeos, en sus diferentes ámbitos de acción, pueden planificar los programas de aprendizaje y las certificaciones de dominio de la lengua (*ibid*: 6). El MCERL no prescribe directrices metodológicas ni de contenidos, por lo que los planificadores locales, en una lógica deweyana, deben decidir las en función de sus contextos específicos.

En sentido estricto, el MCERL no puede considerarse un plan de estudios, pues no plantea objetivos o metas globales de aprendizaje. Sin embargo, al describir la lengua y sus niveles de desempeño, sugiere tácitamente metas finales e intermedias de aprendizaje de la lengua, que se convierten en estándares, como en los planes de estudio de corte técnico. Por otro lado, aborda el tema de los recursos y la evaluación, como se hace en un plan de estudios “común y corriente”. El ámbito de la enseñanza de LE, así, vive una situación curricular especial, caracterizada por la implementación de marcos de referencia cuyo vínculo con otros elementos (como los planes y programas) no resulta aún claro, en un sentido tanto epistemológico como metodológico. La descripción de ese vínculo es un trabajo por hacer en el ámbito de la lingüística aplicada.

1.3.3. Los programas de estudio en la enseñanza de LE

Un enfoque tradicional de diseño de curso de lenguas hace una diferencia entre la selección y organización de contenidos y la organización de actividades; es decir, la metodología (García Santa-Cecilia, 2000: 14). Este enfoque, evidentemente, no representa la síntesis de aspectos institucionales, docentes y áulicos que señala Díaz Barriga. Hay que hacer notar, sin embargo, que el llamado “enfoque tradicional” obedece

a determinados contextos, sobre todo anglosajones. En países como España la dualidad “**contenidos-metodología**” tiene su análogo en el binomio ‘**programa**’ (documento de indicaciones) y ‘**programación**’ (contextualización del programa en el aula, por parte del docente) (Zabalza, 1991: 14-15). Este binomio incorpora, además de aspectos de contenido y metodológicos, la idea de moldear el contenido en función de los estudiantes, propuesta por Dewey en el enfoque práctico. Por otra parte, el binomio “**programa-programación**” admite la discusión de contenidos y procedimientos, propia del enfoque crítico.

La manera como se conceptúa la lengua influye también en la construcción de programas y su “filiación” con determinados enfoques curriculares. Así, si la lengua se observa de manera taxonómica, por constituyentes que pueden separarse, el respectivo programa de enseñanza de LE tendrá que ser *sintético*, dado que pretenderá del estudiante la configuración de unidades lingüísticas con base en la reunión de sus partes. La parcelación de ámbitos de conocimiento con el fin de programar y administrar su enseñanza es propio del enfoque técnico, por lo que ubico aquí los programas sintéticos de LE. Por otra parte, si se considera a la lengua como un todo orgánico, el programa de LE tenderá a ser *analítico* y presentará ejemplos de lengua sin manipulación previa, en función de los propósitos por los que el alumno aprende la lengua (García Santa-Cecilia, *op. cit.*: 15-16). Por su atención a los intereses de los estudiantes, los programas analíticos se inscriben, en primera instancia, en el enfoque curricular práctico; sin embargo, el tratamiento integral de la lengua, a través de textos auténticos y culturalmente relevantes, los hacen afines también al enfoque crítico.

Nunan (1988: 20) hace la diferenciación entre programas de LE *de producto*, centrados en objetivos de enseñanza, y programas *de proceso*, centrados en la experiencia de aprendizaje. El primer tipo de programas, en los cuales se puede ubicar el interés de la lengua por lo gramatical, obedece al paradigma curricular técnico. El segundo tipo de programas es de índole práctica, ya que considera la experiencia dentro de la propuesta de Dewey, como “vivencia que pasa por la reflexión”. En este tenor, los programas procesuales también pueden usarse en un ámbito crítico, si se toma en cuenta la necesidad de procesos reflexivos que impelan a la acción, en el sentido freireiano.

En el siguiente cuadro presento los criterios de análisis de los programas de LE en función de los enfoques curriculares:

Cuadro 6. Criterios de análisis de programas de LE y enfoques curriculares

Programas en el enfoque técnico	Programas en los enfoques práctico y crítico
Basados en el binomio “contenido-metodología”.	Basados en el binomio “programa-programación”.
De tipo <i> sintético</i> al abordar la lengua.	De tipo <i> analítico</i> al abordar la lengua.
Centrados en objetivos de enseñanza (perspectiva <i> de producto</i>).	Centrados en experiencias de aprendizaje (perspectiva <i> de proceso</i>).

Con base en los criterios anteriores, es posible describir los programas emanados de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, llamados también ‘métodos’ como ya he acotado. Los presento a continuación, para lo cual tomo como fundamento el trabajo de García Santa-Cecilia (2000: 63-76). Asimismo, los caracterizo en términos de los paradigmas curriculares.

a) Programa gramatical. La elaboración de este programa parte de la idea de que la lengua es un sistema analizable en términos de reglas, categorías y estructuras. Las dificultades de la gramática son, entonces, las dificultades del aprendizaje y, como tales, son focalizadas. El programa es entonces de tipo sintético, fundamentado en los contenidos y centrado en el producto. Se apuesta por un aprendizaje de “todo o nada” de los aspectos lingüísticos estructurales, por lo que los procesos no tienen cabida. Ubico este programa en el enfoque técnico, pues sólo puede desarrollarse sobre objetivos conductuales.

b) Programa nocional-funcional. Este enfoque involucra, además de la dimensión formal de la lengua, la dimensión de su uso. El conocimiento lingüístico se establece a través de las funciones interpersonales o sociales y, ocasionalmente, se le añade un análisis de las nociones o conceptos que una lengua también puede codificar. En un programa nocional-funcional, los objetivos se representan con las propias funciones

comunicativas, las cuales se describen por medio de componentes lingüístico-estructurales y textuales.

Este programa ha sido calificado como analítico, ya que cada función es una unidad de análisis basada en el significado. Sin embargo, en realidad es sintético, pues trabaja con estructuras de uso aisladas, tal como el enfoque gramatical trabaja con estructuras formales igualmente aisladas. Por otro lado, la idea de que hay que trabajar con un *input* (textos auténticos, relacionados con la función) para obtener del estudiante un *output* (textos orales o escritos), lo ubican en la perspectiva de producto. En resumen, estimo que este programa es afín al paradigma técnico.

c) Programa natural. El fundamento teórico del enfoque natural es la Teoría de adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen. Esta adquisición depende del modo en que las habilidades se interiorizan de modo natural, por lo que se contrapone al proceso de aprendizaje, el cual es consciente. No es entonces necesaria la enseñanza formal si la información es comprensible, interesante, centrada en el significado, sin determinada secuencia gramatical y un poco por encima del nivel de comprensión del alumno.

Este modelo ha sido criticado, pues su sustento teórico no tiene mucho fundamento empírico. Por ejemplo, Richards (1985) rebate a Krashen al señalar que los contenidos aprendidos, y no sólo los adquiridos de manera inconsciente, forman parte del repertorio lingüístico automático y estable de los estudiantes.

El programa derivado del enfoque natural es de índole analítica, ya que se proponen y promueven “muestras textuales auténticas” de la lengua en el aula (diálogos, documentos audiovisuales, etc.), a partir de las cuales los estudiantes discriminan e interiorizan léxico, estructuras lingüísticas y modelos interactivos. En este sentido, es un programa que se basa en los procesos; sin embargo, también tiene un sustento teórico eminentemente técnico, ya que el principio de causalidad (“a una mayor exposición natural a la LE, mayor adquisición”) es central en esta propuesta. Además, como en el enfoque técnico, el saber del profesor no cuenta, ni como “modelador” de contenidos como en el enfoque práctico, ni como constructor de un conocimiento socialmente relevante, como en el enfoque crítico. Además, a este enfoque subyace una concepción del conocimiento

“neutro”, que “emerge” a través de procesos interactivos, lo cual es propio del paradigma técnico.

d) Programa por tareas. El enfoque por tareas ha sido desarrollado por Long y Crookes (1992-1993). Responde al principio de la ‘metacomunicación’, el cual afirma que los estudiantes deben interpretar y expresar cómo funciona la comunicación en la nueva lengua y negociar al actuar en ella; en suma, deben comunicarse para aprender. Para lograr lo anterior, se focalizan las capacidades que subyacen en todo uso de la lengua y que se manifiestan en las habilidades lingüísticas. Entre esas capacidades, se pueden mencionar la interpretación, la expresión y la negociación de significados.

Los usos de la lengua se potencian con el desarrollo de tareas, las cuales se deciden tomando en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes. El trabajo didáctico con las tareas implica lo siguiente: clasificar las tareas finales en tipos de tarea, derivar de ellas tareas pedagógicas, establecer su secuencia y su evaluación.

El programa por tareas puede inscribirse en una perspectiva curricular práctica, dada la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes para identificar y programar las tareas finales, así como la consiguiente presencia periférica del profesor en aquéllas. En este esquema, el profesor funge como facilitador: provee de formas adecuadas para que la tarea pueda ser realizada por los estudiantes, pero no participa de las gestiones del significado, derivadas de la tarea, que corresponden exclusivamente a los estudiantes. En consecuencia, el programa por tareas se puede calificar como analítico (se parte de las tareas para determinar formas estructurales y de uso), procesual (la tarea final entraña otras tareas y acciones) y articulado en términos metodológicos más que de contenido.

e) Programa de procesos. Se desarrolla en la Universidad de Lancaster a lo largo de la década de 1980. Lo fundamentan principios educativos y filosóficos, más que psicolingüísticos; por lo que, tal vez, es la única propuesta en la enseñanza de LE que no se puede equiparar a un método, sino a un programa en sentido pleno. El diseño de curso se concibe como el desarrollo de niveles de decisión sobre el aprendizaje de la lengua (qué necesitan aprender los estudiantes, cómo prefieren aprender, cuándo y con quién), los procedimientos para llevar a cabo las decisiones (el contrato entre profesor y estudiantes) y las actividades alternativas que se van a desarrollar en el aula o fuera de ella. El programa debe incluir o dejar espacio a los contenidos y las actividades que se

negocien en cada caso particular. Markee (*apud* García Santa-Cecilia, 2000: 73) observa dificultades si este modelo se lleva a cabo “hasta las últimas consecuencias”, ya que los programas presentan presupuestos curriculares ineludibles, que limitan la libertad de los estudiantes. Sin embargo, el problema de poder que implica establecer ciertas directrices curriculares sobre otras es una cuestión abierta, que toca en alguna medida a todas las propuestas curriculares, como he señalado ya en este trabajo. La preocupación por la libertad del estudiante es de índole práctica, pero en un esquema crítico se disuelve: el diálogo, el consenso entre estudiantes y docente legitima el programa y lo provee de rasgos distintivos negociados entre las partes. A ello se refiere el ‘contrato’ que este esquema supone.

Considero que este programa es analítico, dado que se articula con base en decisiones generales sobre el aprendizaje, de las cuales derivan desarrollos didácticos específicos; procesual, en términos de aprendizaje y de interacción entre los docentes y estudiantes; atento tanto a los contenidos (el “qué enseñar y aprender”) como a la metodología (“cómo enseñar y cómo aprender”). De alguna manera, esta propuesta puede suponer la síntesis que, en palabras de Díaz Barriga, debe vehicular el programa: entre requerimientos externos y contextuales, y la práctica docente.

Un programa de procesos puede dar cabida, además, a una perspectiva crítica de la enseñanza de lenguas. Ésta es una cuestión que, aunque no es central en la mayoría de los enfoques de enseñanza de lenguas, no ha estado ausente de la discusión teórica de la lingüística aplicada. Al respecto, Candlin (*apud* Vez, 2000: 215) señala que la lingüística aplicada debe retomar las conexiones entre estructura de lenguaje y sociedad, para mejorar las condiciones del individuo en relación con los problemas de comunicación humana. Es necesario determinar las relaciones entre el aula de LE y los amplios contextos individuales y sociales. El análisis crítico del discurso (ACD) señala este camino y, entre sus finalidades, busca ofrecer al estudiante un marco de análisis que le permita reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje de lenguas para, posteriormente, reconvertir esa reflexión en un modelo de acción. La dimensión crítica en los programas de LE debería ofrecer fundamentos que lleven al estudiante a comprender el significado de las lenguas que estudian en la construcción de una identidad y relaciones

sociales que frecuentemente no son ajenas a amplias e invisibles estructuras de poder (*ibid*: 222).

Cuadro 7. Los programas de LE en los enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Programa gramatical	Programa por tareas	Programa por procesos
Programa nocional-funcional		
Programa natural		

Tras la revisión somera del surgimiento de los planes y programas de estudio, y su ubicación en las coordenadas planteadas tanto por los enfoques curriculares como por la enseñanza de lenguas, abordo el ámbito de los materiales, elemento insoslayable en toda propuesta curricular.

1.3.4. Los materiales en el ámbito de LE

En los **programas técnicos**, como el gramatical y el nocional-funcional (y en algunos programas “por tareas”), el libro de texto sigue ocupando un lugar preponderante. En esta perspectiva, Mezzadri (2003: 94-96) propone, en defensa del libro de texto para la enseñanza de LE, los siguientes argumentos:

- a) El libro de texto puede vehicular objetivos cuya validez es reconocida a nivel internacional. En consecuencia, el texto debería nacer inspirándose en marcos como el MCERL.¹¹
- b) La ‘glotodidáctica’ hoy en día se habla en un lenguaje internacional, vehiculado por los libros de texto.
- c) El libro de texto es la traducción coherente del programa.

¹¹ “Viviamo in un’epoca in cui globalizzazione è la parola chiave e, per quanto riguarda l’insegnamento delle lingue, come tante altre attività educative, la certificazione internazionale sta sostituendo, almeno in quanto a leggibilità, diplomi, certificati, ecc. rilasciati a livello locale.” [...] “Vivimos en una época en la que la globalización es la palabra clave y, por lo que toca a la enseñanza de las lenguas, como en otras actividades educativas, la certificación internacional está sustituyendo, por lo menos en cuanto a legibilidad, diplomas, certificados, etc. otorgados a nivel local.” (La traducción es mía). [Mezzadri, 2003: 94].

d) El profesor de lengua inexperto puede encontrar en el libro de texto la posibilidad de profundizar su propia formación didáctica, sin exponer a sus estudiantes a riesgos derivados de su inexperiencia.

Examino ahora cada uno de estos argumentos:

En relación con los objetivos que vehicula el libro de texto, válidos a nivel internacional, no discuto su pertinencia en determinados contextos. Me pregunto, sin embargo, si estos son los únicos objetivos que deben constituir el programa y sus materiales derivados. ¿No es la enseñanza de lenguas, más allá de las certificaciones que parecen acotar sus fines, una oportunidad de formación del individuo, en el mejor sentido humanista? ¿Y cómo se expresa esta faceta de la enseñanza de la LE en el libro de texto, el cual no atiende a la diversidad de personas y contextos? Sin duda, las razones de la globalización son elementos que se pueden tomar en cuenta al elaborar programas de LE y adoptar materiales; pero no son los únicos y, para determinados grupos sociales, no son, ni por mucho, los más relevantes.

Por otra parte, si se dice que los programas son el espacio en donde confluyen los requerimientos externos y la realidad en el aula, lo cual implica valorar diferentes alternativas metodológicas, ¿acaso se requiere un lenguaje didáctico homogéneo de LE, mediado por el libro de texto? Se puede ir más allá: ¿el libro de texto de LE vehicula un lenguaje didáctico, del cual valerse para interpretar las propuestas metodológicas, o un discurso didáctico, cuyos principios metodológicos son únicos y pretendidamente transferibles a cualquier contexto? Me parece que es el discurso didáctico el que subyace al libro de texto de LE y, al ser tal, constriñe el espacio didáctico (en el que docentes y estudiantes pueden hacerse preguntas) a una perspectiva epistemológica limitada.

En relación con la conceptualización del libro de texto de LE como traducción del programa, ya me he referido a ella como la principal función de los materiales en el enfoque técnico. El argumento de Mezzadri no hace sino confirmar la afinidad del libro para la enseñanza de LE con ese paradigma. No puedo dejar de discutir, sin embargo, las ventajas que el libro de texto ofrece al docente inexperto de LE: ¿Este tipo de profesores, acaso no ha sido formado durante meses o años en currículo, didáctica y metodología de enseñanza de la LE? ¿No se esperaría de ellos que su práctica profesional se dirigiera a la

aplicación de lo aprendido en el aula, sin mayor mediación que la de las competencias docentes adquiridas? (Como, de hecho, ocurre en otras profesiones que comportan riesgos innegables para la vida de las personas, como es el caso de la medicina). Por otra parte, pretender que la práctica docente no implica riesgos si se usa un libro de texto, o que los riesgos pueden conjurarse una vez adquirida la experiencia docente en el ámbito de la LE, es negar las condiciones cambiantes y hartamente complejas del aula, que por naturaleza implican retos constantes, tanto procedimentales como de actitud. El problema de fondo, como indica Díaz Barriga en alusión al pensamiento de Freinet es “que los docentes no se deciden a construir una propuesta metodológica atendiendo a su experiencia, a sus propias búsquedas y concepciones educativas y las condiciones materiales de trabajo” (Díaz Barriga, 2010: 113). El libro de texto parece ser la salida fácil ante este requerimiento, pero las consecuencias que implica su uso a ultranza no pueden ser más desalentadoras: el tratamiento unidireccional de los contenidos, que se presentan como algo acabado, incuestionable; el fomento de aprendizajes sólo mediante la memorización, con la consiguiente actitud pasiva del alumnado (Zabala *apud* Parcerisa, 2007: 39).

Dentro de la **perspectiva práctica**, centrada en el alumno, Nunan (1989: 19) propone la búsqueda *a priori* de textos relevantes en un nivel de dificultad lingüística apropiado para los estudiantes. En este caso, ya no se propone el libro de texto como elemento estructurante del curso de LE, en relación mimética con el programa de estudios; de hecho, la búsqueda de materiales (en formatos diversos) tiene como principal criterio el interés de los estudiantes. La función de los materiales es entonces facilitar el aprendizaje de la lengua, considerando los estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico, y los aspectos formales de la lengua (Tomlinson, 2003: 2). La relación de los materiales con el currículo no desaparece, pero ocupa un lugar secundario: una vez seleccionados, los recursos se confrontan con el programa, buscando su correspondencia (Nunan, *op. cit.*: 19). En atención a quienes aprenden, los materiales deben ser altamente contextualizados, personalizados y flexibles; ofrecer oportunidades de aprendizajes en diferentes estilos; incentivar la reflexión de quien estudia sobre su aprendizaje; ofrecer una perspectiva multicultural (Tomlinson, *op. cit.*: 9). La adopción de materiales en esta perspectiva requiere del docente un conocimiento metodológico sólido, apoyado en habilidades de

observación e interpretación de lo que sucede en el aula, para que contribuya efectivamente al aprendizaje de los estudiantes.

Por lo que toca a la **perspectiva crítica**, los materiales para la enseñanza de LE tienen una función que es común con el enfoque práctico: los recursos sirven para el aprendizaje, proceso en el que el estudiante debe tener un sentido crítico de su desempeño. Sin embargo, la adopción de los materiales no atiende sólo a aspectos metodológicos (que, además, no son de competencia exclusiva del docente), sino también a la relevancia de los temas que vehiculan los textos, vistos como unidades de lenguaje con significados y valores implícitos (Kress *apud* Wodak, 2003: 24). A las dimensiones lingüística y cultural de los materiales, se suma un discurso social, el cual mantiene con los elementos precedentes una dinámica de correlación (Vez, 2000: 240) que es analizada, de manera conjunta, por estudiantes y profesor. Ello supone, por un lado, que los estudiantes estén lo suficientemente informados para decidir con el docente la pertinencia o no de determinados materiales y, por el otro, que exista un banco de materiales de entre los cuales elegir los más adecuados para el trabajo en el aula, como se hace en los programas por procesos (García Santa-Cecilia, 2000: 73). Otra función de los materiales en el enfoque crítico es, pues, activar un modelo de reflexión (que parte de la adopción de los medios hasta su uso en el aula) que añade al aprendizaje de la lengua un sentido de apropiación para la acción social.

Cuadro 8. Los materiales de LE en los enfoques curriculares

Enfoque técnico	Enfoque práctico	Enfoque crítico
Los materiales son la traducción de los documentos curriculares; en ese sentido, el docente de LE que los usa linealmente “garantiza” que cumple con el programa de estudios. Sirven a múltiples contextos y “públicos”.	Los materiales son el resultado de una interpretación del currículo. Se eligen tomando en cuenta el interés de los estudiantes y sus condiciones de aprendizaje. Los materiales son contextualizados, flexibles y culturalmente relevantes.	Los materiales son el resultado de la interpretación y discusión del currículo. Como en el enfoque práctico, son contextualizados y flexibles. Vehiculan temas lingüístico-culturales relevantes y activan un modelo de reflexión para la acción social.

Una vez que he expuesto el papel de los materiales de LE desde diferentes perspectivas curriculares, propongo analizar la evaluación con los mismos parámetros.

1.3.5. La evaluación en el área de LE

La evaluación de la LE se ha dirigido, tradicionalmente, a los aspectos “medibles” del sistema lingüístico: la morfología y la sintaxis. Estos elementos, en un sentido estructuralista, pueden ser sometidos de manera idónea al rigor científico y al control (Álvarez Méndez, 1998: 204), condiciones esenciales del enfoque técnico. En esta perspectiva, los instrumentos de base son las pruebas estructurales, las cuales mantienen afinidad con los programas de tipo sintético en los que, como ya se ha anotado, la lengua se enseña de manera parcelada, por unidades estructurales. La concepción nocional-funcional de enseñanza de la LE no trajo cambios sustanciales en la evaluación, pues la lengua se sigue observando de manera fragmentaria, esta vez por unidades de uso.

Si la LE es considerada en un sentido comunicativo y con propósitos de acción, entonces no puede ser evaluada del modo que he descrito. Hay que apuntar, sin embargo, que el tránsito de una evaluación técnica a una de corte práctico-crítico debe superar múltiples escollos. Por ejemplo, el enfrentamiento con factores subjetivos, intrínsecos a una concepción más holística de la lengua y a un interés genuino por el aprendizaje, puede llevar a interpretaciones poco afortunadas sobre la evaluación del aprendizaje de la LE, como la siguiente:

*Valutare significa non solo prendere in esame una prova di verifica e i dati emersi dalla misurazione della prova, bensì mettere in relazione questi dati con il soggetto che li ha determinati, con la personalità, l'estrazione sociale, le condizioni psico-fisiche dello studente nel momento della verifica, e poi ancora con il progetto educativo, con il programma, con gli obiettivi didattici che si era prefissati.*¹² (Mezzadri, 2003: 289).

En esta interpretación, el principio de objetividad sigue siendo central, de manera que la “neutralidad” de la prueba lleva a pensar en sus resultados como “verdaderos” y, por lo tanto, como absolutamente interpretables en la “realidad” del sujeto. Este modo de abordar la evaluación, que considera la subjetividad como una variable que puede pasar

¹² “Evaluar significa no solo examinar una prueba de verificación y los datos que emergen de su medición, sino relacionar estos datos con el sujeto que los determinó, con la personalidad, la extracción social, las condiciones psicofísicas del estudiante en el momento de la verificación, y además con el proyecto educativo, con el programa, con los objetivos didácticos que se habían prefijado.” (La traducción es mía).

por el tamiz del control objetivo, es el que ha promovido prácticas de manipulación de los datos, que pueden llevar, por ejemplo, a “establecer sutiles vinculaciones entre delincuentes, pobres y poco inteligentes” (Bowles-Gintis *apud* Díaz Barriga, 2010: 143).

Las actuaciones de los estudiantes en la LE, cuyo mayor grado de autenticidad acusa un fuerte componente subjetivo en las interacciones, en muchos contextos aún se evalúan con pretensiones técnicas que juzgan riesgosas condiciones tales como: la relación del estudiante con el profesor, el rol del profesor en el grupo y la impresión, positiva o negativa, que el docente pueda tener sobre el desempeño previo de los estudiantes (Mezzadri, 2003: 290). Me pregunto, ante este panorama, si es posible y deseable que el profesor, preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes, no involucre sus juicios (fundamentados en la experiencia de observación de los procesos) al momento de evaluar un desempeño lingüístico; sobre todo, si la evaluación genuinamente pretende mejorar su práctica y apoyar la del estudiante. Por otra parte, estimo que el rol del profesor en el grupo comporta riesgos cuando los procesos se han realizado en clases frontales. En un ambiente que promueve las interacciones entre profesor y estudiantes, tanto para actuar en la LE como para participar activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol del profesor es fundamental para la evaluación y no puede ser, ni por mucho, un factor de riesgo.

La evaluación “objetiva” de los desempeños de los estudiantes en LE suele llevarse a cabo sobre un listado de criterios que son, fundamentalmente, conductuales (en consonancia con los objetivos de corte técnico). En estas listas, se marca sólo la realización o no realización de las conductas, sin valorar los aspectos cualitativos que éstas conllevan. Generalmente, estas conductas sólo revelan el uso adecuado de aspectos gramaticales, con lo cual, nuevamente, se incurre en una visión sesgada de la lengua. El estudio integral de la lengua representa mayor complejidad, pues involucra aspectos pragmáticos, sociales y expresivos que requieren de pertinencia contextual y, por ende, de forma ineludible, de la creatividad del aprendiente de LE. La rigidez metodológica del modelo técnico de evaluación poco puede hacer para afrontar estas condiciones (Álvarez Méndez, 1998: 2005).

Pero, ¿cómo podría ser una evaluación diferente de LE, la cual atendiera al aprendizaje de un objeto complejo (la propia lengua), pero con un sentido holístico? Con base en mi exposición de la evaluación práctico-crítica (apartado 1.2.3.) propongo las siguientes características:

a) La evaluación se dirige al aprendizaje de la LE y es, por lo tanto, observante de los procesos cognitivos puestos en juego durante el aprendizaje, a la par de los desempeños lingüísticos de los estudiantes. La evaluación es, entonces, formativa y continua.

b) La evaluación del aprendizaje de la LE tiene como referentes criterios relacionados con los propósitos del currículo, pero contextualizados en los procesos específicos del aula. Estos criterios son conocidos y consensuados por los involucrados en el proceso de aprendizaje (estudiantes y profesor) a partir de una concepción holística de la LE que incorpora elementos pragmáticos, lingüísticos, sociolingüísticos y de reflexión crítica. La evaluación es, en suma, un ejercicio interpretativo que adquiere validez y supone justicia a través de procedimientos intersubjetivos de valoración (los cuales componen la “triangulación de perspectivas”).

c) Los instrumentos de evaluación no son exclusivamente las pruebas, sino todos aquellos que, por su uso, sean coincidentes con los principios del plan curricular y ofrezcan criterios cualitativos para valorar tanto el proceso de aprendizaje como las actuaciones de los estudiantes en la LE. Se pueden mencionar, por ejemplo, las rúbricas¹³ o los portafolios.¹⁴

Es difícil encontrar experiencias sobre la adopción integral de estas directrices de evaluación del aprendizaje de LE. No obstante en el Centro de Enseñanza de Lenguas

¹³ “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).

¹⁴ El portafolio 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).

Extranjeras (en adelante CELE), *campus* C.U., se han formulado los principios institucionales para la evaluación del aprendizaje de LE, principios afines a lo anteriormente expuesto y que ya se están implementando en algunas áreas académicas como el Departamento de Italiano. Esta experiencia se expondrá, de manera pormenorizada, en el capítulo 2 de esta tesis.

Cuadro 9. Evaluación de LE y enfoques curriculares

Evaluación de LE en el enfoque técnico	Evaluación de LE en los enfoques práctico y crítico
<p>Basada en aspectos medurables de la LE (morfología y sintaxis, principalmente).</p> <p>Fundamentada en objetivos conductuales. No consensuada entre los actores del proceso en el aula.</p> <p>Objetiva.</p> <p>Se vale primordialmente de pruebas estructuradas (<i>test</i>).</p>	<p>Centrada en el aprendizaje integral de la LE (saberes pragmáticos, lingüísticos, sociolingüísticos).</p> <p>Basada en criterios. Consensuada entre los actores del proceso en el aula.</p> <p>Interpretativa, intersubjetiva.</p> <p>Dispone de diferentes instrumentos (pruebas, listas de cotejo o <i>check list</i>, rúbricas, portafolio, etc...).</p>

1.4. Consideraciones sobre la evaluación curricular

En los apartados anteriores he ofrecido un panorama de los enfoques curriculares, con sus respectivos componentes y relaciones con la enseñanza de LE, para contar con una base teórica sobre la cual abordar la evaluación curricular en el ámbito de los cursos de italiano del CELE, *campus* C.U.

El objeto de la evaluación curricular se encuentra determinado por las diferentes perspectivas curriculares: como ya he mencionado, un currículo de corte técnico atenderá exclusivamente la medición del logro de los objetivos de planes y programas; en cambio, una evaluación curricular de corte práctico, observará el currículo como proceso y centrará su atención en los efectos y consecuencias del programa en el estudiante (Scriven *apud* Ruiz Larraguivel, 2001: 33). Por su parte, la evaluación

curricular de corte crítico concibe el currículo de una forma totalizadora, como práctica pensada y vivida, como un objeto formal (que recoge los intereses, las aspiraciones y las percepciones sobre la formación, los cuales son expresados por los sujetos que tienen en sus manos la toma de decisiones sobre el currículo) y como un objeto real, que se modifica con respecto al ideal a través de la interpretación que hacen de él los profesores y estudiantes, quienes interponen sus expectativas y aspiraciones (Furlán *apud* Ruiz Larraguível, *op. cit.*: 25). El reto, como señala Díaz Barriga (1991: 76), es “construir y trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración del conjunto de elementos que hacen de ésta una tarea compleja por cuanto es consecuencia de múltiples determinaciones y requiere diversos niveles de análisis”. Ruiz Larraguível (*op. cit.*: 75) propone, para acercarse a una visión compleja del currículo, analizarlo desde tres perspectivas o *lógicas*:

a) Lógica de la construcción: alude a los orígenes que anteceden a la elaboración formal del currículo. Es la caracterización de las razones académicas, políticas, sociales y económicas que dieron pie a un determinado currículo, con sus sujetos involucrados.

b) Lógica de la interpretación¹⁵: es la forma en la que el currículo en su dimensión formal recupera las razones que le dieron origen.

c) Lógica del consumo: es la práctica del currículo, en términos de los modos en los que profesores y estudiantes interpretan las especificaciones formales en el aula y las combinan con sus expectativas, intereses y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia formación.

Estas tres perspectivas se intersectan y dan pie a diferentes niveles de análisis: así, el estudio de la lógica de la construcción *versus* la lógica de la interpretación, da pie al análisis de la “consistencia interna” (epistemológica e institucional) de la propuesta

¹⁵ Ruiz Larraguível nombra a esta lógica “(lógica) de la traducción”; sin embargo, al adoptarla, prefiero llamarla “lógica de la interpretación”, en el presupuesto (sustentado en mi experiencia como diseñador de un currículo de LE) de que trasladar las directrices institucionales a una propuesta curricular específica es un ejercicio interpretativo que admite, en consideración de los factores contextuales, adaptaciones y modificaciones argumentadas del marco curricular general.

curricular formal; la confrontación de la lógica de la interpretación con la lógica del consumo da pie al análisis de la “consistencia externa” de la propuesta curricular formal, es decir, su afinidad con lo que ocurre realmente en el aula y las condiciones que la promueven o desalientan; por último, la observación de la lógica de la construcción frente a la del consumo permite analizar el grado de distanciamiento entre lo que el sistema educativo persigue y lo que sucede en el aula. La siguiente figura recupera el planteamiento de Ruiz Larraguivel (2001: 81):

Figura 2. Perspectivas de evaluación curricular



En este trabajo, la consistencia interna de la propuesta curricular de italiano será examinada en el siguiente capítulo (2), en el cual abordaré la lógica de la construcción de la propuesta, con base en información documental, y su posterior interpretación en la elaboración de plan y programas, recursos didácticos y evaluación de los cursos generales de lengua italiana en el CELE. Reconozco que esta valoración puede ser tratada de forma crítica y detallada por medio de un análisis genealógico, que busque esclarecer los intereses, aspiraciones y visiones que dieron origen al currículo. Sin embargo, trato este aspecto de una manera descriptiva (en relación con la lógica de construcción) y expositiva (por lo que toca a la lógica de la interpretación), porque para mí es un interés mucho más inmediato conocer la manera en la que los componentes del

currículo formal están siendo llevados a las aulas, con el fin de dibujar la lógica del consumo y, consecuentemente, proponer estrategias de ajuste y mejora en la implementación. Estas estrategias, indefectiblemente, tocarán todas las perspectivas de análisis curricular y podrían con ello justificar una eventual visión genealógica del currículo. Es por ello que el argumento central de esta tesis es la valoración de la implementación del currículo, cuyo tratamiento metodológico cubre el capítulo 3.

Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas [...] No obstante, las reglas servirán para ayudar y afirmar el uso.

El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas, *principalmente en la juventud*, a fin de que aprendamos a entender y expresar tantas cosas como palabras. Pretendemos formar hombres, no loros.

Juan Amós Comenio, S. XVII

2

El plan curricular de italiano del CELE, UNAM, *campus* C.U.

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha llevado a la práctica, desde el año 2007, una serie de iniciativas tendientes a la renovación del currículo de cada una de las lenguas que se imparten en el Centro. En este contexto, tiene su origen el plan curricular de italiano; por ello, en este capítulo describiré los lineamientos institucionales para la elaboración de componentes curriculares y su interpretación en las respectivas propuestas del Departamento de Italiano del CELE. De esta manera, busco describir el currículo que da pie a este estudio.

2.1. Lineamientos institucionales

2.1.1. Directrices para el diseño curricular

El macroproyecto institucional *Diseño de lineamientos para la elaboración de planes de estudio en el CELE-UNAM*¹⁶ fue creado con el fin de elaborar las directrices conceptuales y operativas para el diseño curricular del Centro. En primera instancia, el desarrollo del proyecto comportó la discusión sobre los factores contextuales que atañen a la enseñanza de lenguas en la UNAM y los enfoques curriculares (Hernández y Porras, 2009a: 1-2).

¹⁶ Este macroproyecto tuvo como responsable a la Lic. Laura Velasco y se conformó por profesores de los diferentes departamentos de lengua del CELE. Por parte del Departamento de Italiano participó el Lic. Juan Porras, durante todo el desarrollo del macroproyecto. Hacia la mitad de los trabajos, se incorporaron a ellos dos colegas del Departamento de Italiano: la Lic. Giovanna Hernández (quien colaboró hasta el final del macroproyecto) y la Lic. Consuelo Aguirre (quien abandonó el macroproyecto al poco tiempo, por motivos personales).

Los factores contextuales fueron observados en un sentido amplio, considerando la situación nacional y mundial. Por una parte, México vive graves problemas sociales (pobreza, desempleo, marginación) y, por otra parte, se encuentra ante los desafíos económicos y tecnológicos derivados de la globalización. El equipo del macroproyecto consideró que este complejo panorama pide de la enseñanza de LE la capacidad de integrar conocimientos lingüísticos y saberes con pertinencia social, en sentido amplio, para reflexionar críticamente sobre los problemas del país, a través del conocimiento de otras culturas y realidades nacionales, y para contribuir a la movilidad académica, cultural y laboral de los estudiantes de la Universidad Nacional (Marco de Referencia para la Elaboración de Planes de Estudio en el CELE, 2008: 11-12). Estos fines se articulan con la perspectiva institucional de la UNAM, establecida en los *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011* de su Rector, Dr. José Narro Robles. El Rector señala, que entre las necesidades académicas de la institución, están las siguientes: centrar los procesos en el estudiante y su aprendizaje; vincular a la UNAM con el campo laboral tomando en cuenta la flexibilidad curricular y la adecuada articulación entre los diferentes niveles de enseñanza; abordar la evaluación con un sentido orientativo para el estudiante en su proceso de aprendizaje (Narro, 2008: 7).

En razón de los factores contextuales, el equipo del macroproyecto se centró principalmente en el análisis de los enfoques práctico y crítico. El grupo de trabajo atendió primeramente los elementos curriculares relacionados con la dimensión social (es decir, valoró los paradigmas curriculares en su dimensión ideológica) para determinar cuál enfoque guardaba mayor congruencia con la interpretación de las necesidades contextuales. Se estableció que los presupuestos del modelo crítico son mucho más afines a esa interpretación y, por lo tanto, constituyen la principal plataforma sobre la cual construir lineamientos de diseño curricular; no obstante, algunos elementos del enfoque práctico, conceptualmente cercanos al enfoque crítico,¹⁷ fueron tomados en cuenta para el diseño de lineamientos, los cuales se formularon como “principios curriculares”. Estos principios son la base conceptual del *Marco de referencia para la elaboración de planes*

¹⁷ Sobre todo, los relacionados con la contextualización reflexiva de los procesos educativos (Dewey) y su realización en forma dialógica (Stenhouse). Ver capítulo 1, pp. 10-12.

de estudio en el CELE (MREPE), documento que orienta el desarrollo curricular en el Centro. Los expongo a continuación (MREPE, 2008: 12-23):

a) Flexibilidad: es la forma de relacionar los elementos de un sistema, considerando el cambio y la variación en virtud del contexto. En el desarrollo curricular, la flexibilidad se consigue si existen las siguientes condiciones: la posibilidad de conformar diferentes rutas didácticas y formativas en un curso; la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre los tiempos y contenidos de su aprendizaje; el incremento de las mediaciones pedagógicas (por ejemplo, asesorías o recursos siempre disponibles, tanto en el aula como fuera de ella).

b) Fomento a la autonomía: es la capacidad de la persona para enfrentar su propio aprendizaje. Los objetivos, el progreso y la evaluación del aprendizaje están determinados por quien aprende (Holec *apud* Benson, 1997: 38). Si bien esta acepción de autonomía no puede incorporarse en sentido pleno a los procesos del aula, marcados por metas de formación prefijadas, sí es posible promover en ellos recursos de autogestión del aprendizaje.

c) Holismo: se refiere a la integración congruente y efectiva de los componentes curriculares: planes y programas, materiales y evaluación.

d) Innovación: es la condición de cambio curricular en función de los factores contextuales, por naturaleza mutables. Para garantizar la innovación, el currículo debe incorporar contenidos significativos y pertinentes al momento de su implementación en el aula.

e) Interculturalidad: este principio busca promover la interacción flexible y pertinente del estudiante con miembros de otras culturas. Se trata de una competencia existencial que implica: el alejamiento gradual del estudiante con respecto a las representaciones que lo hacen entrar en contacto con la LE; la sensibilización a las diferencias culturales y su aceptación; la eventual adaptación al entorno cultural de la LE.

f) Pensamiento crítico: Dewey (*apud* Mota de Cabrera, 2010: 15) define el pensamiento crítico como la consideración sobre una creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que los sustentan. Autores como Ennis y Glaser perciben, al igual que Dewey, que el pensamiento crítico es reflexivo y razonado. Una contribución más reciente sobre

el pensamiento crítico es la de Richard Paul, quien lo considera una forma de pensamiento sobre cualquier tema, contenido o problema que se apodera de las estructuras mentales involucradas e impone sobre ellas patrones intelectuales. El pensamiento crítico es, en suma, un proceso reflexivo que se dirige tanto a los hechos externos al individuo como a sus procesos cognitivos.

g) Transversalidad: es la capacidad de relacionar y aplicar, en diferentes contextos, conocimientos que tradicionalmente han sido desarrollados de forma disciplinaria o parcelada. Esta capacidad puede ser tratada por medio de contenidos relevantes en el ámbito social, también llamados “temas transversales”. Estos temas, al ser abordados en forma deliberativa, ponen en juego el sentido ético y crítico de los estudiantes. En el ámbito de la enseñanza de LE, los temas transversales tienen una veta importante en el ámbito de la sociocultura. Por otra parte, la transversalidad puede ser observada en la recuperación de los conocimientos lingüísticos del alumno para su aprendizaje de la LE, los cuales pueden provenir ya sea de su lengua materna, ya sea de otra LE que hubiera aprendido.

Como puede verse, los principios curriculares tocan el currículo de una manera amplia: no tan sólo para el diseño de un plan de formación en LE, sino en cuanto a los roles que estudiantes y docentes adoptan en el aula y a su descripción en conocimientos actitudinales y estratégicos. Retomaré este punto con mayor detalle al abordar el diseño del plan curricular de italiano.

2.1.2. Principios institucionales de evaluación del aprendizaje de LE

La valoración y distinción de las funciones de la evaluación fue una de las tareas que el macroproyecto *Criterios de evaluación de lenguas extranjeras en el CELE* tuvo a su cargo durante su desarrollo entre los años 2007 y 2008, como consta en el blog respectivo (2008).¹⁸ Este proyecto institucional¹⁹ tuvo como cometido reflexionar sobre la

¹⁸ Disponible en: <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com>

¹⁹ La Mtra. Paola Suárez fue responsable del macroproyecto, conformado por profesores de los diferentes departamentos de lengua del CELE. Por parte del Departamento de Italiano participaron los siguientes profesores: la Lic. Giovanna Hernández, durante todo el macroproyecto; el Lic. Juan Porras, desde el segundo semestre del macroproyecto y hasta su conclusión; la Lic. Consuelo Aguirre, a lo largo de un semestre, después del cual terminó su colaboración por motivos personales; el Prof. José Ortega, el último semestre del macroproyecto.

importancia intrínseca de la evaluación con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE; asimismo, contextualizó este panorama complejo en la situación de renovación curricular que actualmente afronta el Centro. Esta última tarea implicó la generación de una serie de principios de evaluación formativa²⁰, los cuales constituyen la base conceptual sobre la que los diferentes departamentos de lengua pueden orientar el diseño de la evaluación en sus cursos. Para prevenir que se hiciera una lectura prescriptiva de los principios, el equipo del macroproyecto decidió que el enunciado principal de cada uno de ellos se formulara a manera de pregunta, focalizando un aspecto fundamental de la evaluación. Así, se estableció la pregunta “¿para qué evaluamos?”, como un principio fundamental, pues consideramos que a partir del establecimiento de los fines de la evaluación se pueden tender relaciones coherentes entre los actores y los actantes del proceso. La siguiente figura ilustra este planteamiento:

Figura 3. Principios de evaluación de LE en el CELE



Presento los principios de evaluación formativa del CELE *en extenso*, extraídos del blog del macroproyecto *Criterios de evaluación de lenguas extranjeras en el CELE (ibid)*:

¿Quiénes evaluamos? Queremos una evaluación que tome en cuenta el punto de vista de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así que ha de incluir las

²⁰ Esta plataforma tiene afinidad conceptual con la evaluación de LE en las perspectivas curriculares tanto crítica como práctica, como se mencionó en el apartado 1.3.5., p. 45-46).

modalidades de coevaluación (entre pares), heteroevaluación (entre estudiantes y docente) y autoevaluación (del estudiante y del profesor).

¿Para qué evaluamos? Evaluamos para mejorar. Aspiramos a una evaluación formativa y ética, que beneficie a evaluados y evaluadores; las evidencias generadas deben permitir la retroalimentación, a fin de reorientar el proceso de enseñanza/aprendizaje y facilitar la toma de decisiones justas.

¿Cómo evaluamos? Aspiramos a una evaluación criterial, que no resulte de la comparación de los alumnos entre sí, sino del uso de referentes previamente establecidos a partir de los cuales podrán valorarse las actuaciones de los alumnos. Los juicios emitidos deberán ser siempre descriptivos y transparentes.

¿Cuándo evaluamos? Evaluamos de manera permanente. Aspiramos a una evaluación que acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, la evaluación no debe ser una fase final ni marginal de la enseñanza, sino un elemento curricular inherente al proceso.

¿Qué evaluamos? Evaluamos la integración de distintos saberes sobre las lenguas extranjeras. Aspiramos a una evaluación que integre el saber ser, el saber hacer y el saber conocer; que esté conformada por actividades significativas que respeten la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos.

¿Con qué evaluamos? Evaluamos integrando recursos tanto cuantitativos como cualitativos tales como portafolio, rúbricas, pruebas, listas de cotejo, proyectos y diarios de clase entre otros.

Los lineamientos institucionales para el desarrollo curricular y la evaluación constituyeron la guía de primera mano sobre la que el equipo del Departamento de Italiano²¹ esbozó su currículo de lengua; sin embargo, el grupo de trabajo tuvo que definir algunos elementos teóricos y operativos que no se establecieron institucionalmente y son insoslayables para el desarrollo integral de la propuesta. Esos elementos, que trataré en el siguiente apartado, son los conceptos de ‘lengua’ y ‘aprendizaje’, y las funciones de los materiales.

2.2. Directrices de diseño curricular no establecidas institucionalmente

2.2.1. Enfoque de lengua

Tras analizar el devenir del concepto de lengua, en el Departamento de Italiano se adoptó un enfoque de lengua “integral”, que sigue considerando los aspectos estructurales de la lengua en virtud de que éstos se vinculan al contexto de uso por medio de eventos comunicativos. En este sentido, el enfoque de lengua adoptado focaliza sobre todo la ‘**actuación**’, propuesta por el equipo departamental como: “la articulación, en situaciones relevantes, que los aprendientes de LE hacen de sus potencialidades comunicativas y

²¹ Este equipo se conformó por la Lic. Giovanna Hernández y el Lic. Juan Porras.

actitudinales con los conocimientos declarativos y estratégicos que poseen de la lengua y su(s) cultura(s) relacionada(s).” (Hernández y Porras, 2008: 5).

Al observar la lengua italiana integralmente, el grupo de trabajo consideró la proximidad entre el italiano y el español, la cual conlleva (en la actuación) el contacto de conocimientos de la lengua materna con nuevas informaciones derivadas de la LE. Para establecer los elementos nuevos que aporta el italiano al estudiante, se esbozó la distancia entre esa lengua y el español, en el entendido de que este ejercicio de descripción, demasiado sucinto, tendría que ser desarrollado y pormenorizado en el diseño de la propuesta curricular. Se determinó que no existen diferencias de peso entre los tipos de texto y las interacciones posibles en ambas lenguas, pero sí modos particulares de construirlas (en lo oral, se puede mencionar el debate; en lo escrito, se puede mencionar la carta formal). Por lo que toca al componente estructural de la lengua, existe una distancia fonética relativamente corta entre el italiano y el español, debida “a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: la ausencia de fonemas *anormales* (como las vocales nasales del francés) lo que permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la lengua.” (Calvi, 1999:1). En lo escrito, existe una cierta distancia ortográfica, sobre todo en la representación de fonemas del sistema consonántico como [tʃ], representados en español con *ch* y en italiano con *c* (delante de las vocales *i* y *e*) y *ci* (delante de las vocales *a*, *o* y *u*).²²

Existe asimismo una distancia lexical, matizada por la equivalencia (homonimia) o fuerte semejanza formal (paronimia) de palabras con diferentes significados (Calvi, 1995: 87). Por lo que toca al nivel sintáctico, la distancia se amplía por la relación *auxiliar+participio* en diferentes tiempos y modos verbales, lo cual implica para el estudiante hispanohablante la selección del auxiliar adecuado en italiano *-essere* (ser) o *avere* (haber)-, además del reconocimiento y posterior uso de las formas verbales compuestas, atendiendo a su valor *aspectual*: es decir, a sus posibilidades de modificar el desarrollo de la acción (Quaglia, 1993: 23).

²² Este mismo comportamiento ortográfico lo tienen los fonemas [dʒ], representado en español con *y* o *ll*, y en italiano con *g* (delante de las vocales *i* y *e*) y *gi* (delante de las vocales *a*, *o* y *u*); y [*ʃ] representado en español con *sh*, y en italiano con *sc* (delante de las vocales *i* y *e*) y *sci* (delante de las vocales *a*, *o* y *u*).

Tras analizar el enfoque de lengua que se iba a adoptar en los cursos de italiano, el grupo de trabajo se abocó a determinar el concepto de aprendizaje que privaría en dichos cursos.

2.2.2. Concepto de aprendizaje

El grupo de trabajo del Departamento de Italiano adoptó los presupuestos de las teorías cognoscitivistas del aprendizaje para desarrollar su propuesta curricular. En relación con la enseñanza del italiano, lengua próxima en su dimensión estructural para los hablantes del español, la perspectiva adoptada tiene implicaciones importantes: por una parte, la configuración del currículo y de la propia acción didáctica debe considerar que la mayoría de los estudiantes anclan su proceso inicial de aprendizaje del italiano sobre los elementos lingüísticos que perciben como comunes o semejantes al español, a partir de lo cual empiezan a percibir diferencias significativas que incorporan a su bagaje cognitivo.²³

Una primera consideración de este hecho apunta a un tratamiento contrastivo del italiano en clase, que enfatice sus diferencias con el español; sin embargo, es menester considerar que la base de conocimiento que hace del hispanohablante un “falso principiante” del italiano se constituye, en la mayoría de los casos, por saberes que salen a la superficie a través de las semejanzas formales, no de las conceptuales. Sin un andamiaje conceptual que recupere las características de la lengua materna no sólo en su uso, sino en su lógica interna, es poco factible que el estudiante de una lengua próxima a la suya saque provecho de las semejanzas que aquella mantiene con su lengua materna; por el contrario, corre el riesgo de que al no percibir diferencias conceptuales relevantes entre las lenguas, su bagaje lingüístico inconsciente permanezca inamovible, dando pie a ‘fossilizaciones’, o sea, a calcos erróneos y persistentes sobre la lengua materna en la LE (Adjemian *apud* Instituto Cervantes, 2011). En suma, un tratamiento cognoscitivista del aprendizaje de una LE próxima apuntará a las diferencias, sí, pero las tratará junto con procesos de recimentación y reconfiguración de la estructura cognitiva en la lengua materna, para lo

²³ Un concepto útil para describir el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas es el de “percepción de distancia”; es decir, la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica de los dos códigos. La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende sólo del contraste lingüístico, sino de la percepción del hablante sobre dicho contraste. En este sentido, los principiantes (con una percepción de distancia poco desarrollada) tienden a trasladar a la LE formas muy marcadas de su primera lengua, mientras que los estudiantes más avanzados, sobre todo en fases intermedias de aprendizaje, se muestran reacios a realizar dicha transferencia. (Calvi, 1999: 4).

cual se requiere de la participación consciente del estudiante en la problemática de aprendizaje.

El equipo de italiano consideró que el panorama expuesto tendría que ser abordado en el diseño del currículo, tanto en la selección de contenidos como en su tratamiento estratégico.

2.2.3. Funciones de los materiales

Además de reflexionar sobre la lengua y el aprendizaje, y con base en los lineamientos curriculares de tipo crítico, el equipo de trabajo de italiano definió las funciones de los materiales. Estas funciones constituyen criterios que sirven de base para la adopción de recursos didácticos, ya sea para su diseño, adaptación o selección (Parcerisa, 2007: 32, Hernández y Porras, 2009b: 2):

a) Apoyo a la autonomía del estudiante. Como fin, y al mismo tiempo principio, del nuevo plan curricular, el fomento a la autonomía del estudiante ocupa un papel central en el currículo. En este rubro, se determina que el material debe ser “innovador”; en otras palabras, debe representar una propuesta pertinente de cambio, tanto en sus soportes como en su tipología de actividades, para estimular la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Esta característica se relaciona con la condición “configuradora” del material, es decir, se vincula con su potencial para proponer relaciones entre el estudiante y los contenidos del aprendizaje, mediante determinados procesos mentales. El material también debe ser “motivador”, pudiendo estimular la atención del estudiantado, y “organizador” de la acción formativa, con lo cual nos referimos a los recursos instruccionales y de contenido que el material ofrece al docente para estructurar itinerarios didácticos.

b) Contribución a la flexibilidad del currículo. El material debe contribuir a la condición de flexibilidad del currículo, ofreciendo la posibilidad de configurar itinerarios didácticos pertinentes para cada grupo de estudiantes. Además, debe ofrecer oportunidades de mediación en los procesos educativos, tanto dentro como fuera del aula.

c) Apoyo a la integración de los aspectos curriculares. El material debe coadyuvar a la integración entre los diferentes aspectos del currículo y los actores de los procesos

educativos. En ese sentido, contribuye a relacionar los fines, principios, contenidos, estrategias y estructura del currículo con lo que sucede en el aula.

d) Promoción del sentido crítico del estudiante. El nuevo plan curricular pretende desarrollar el sentido crítico del estudiante frente a su proceso de aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras, pero también dentro de su entorno social. En ese sentido, se establece que el material debe apoyar el tratamiento de los temas transversales por medio de una estructura conceptual que lleve al estudiante a relacionar su conocimiento lingüístico y del mundo con problemáticas y aspectos socioculturales relevantes.

Hasta este punto he presentado los lineamientos en los que se basó el diseño del currículo de italiano. A continuación, se expone su desarrollo.

2.3. Plan y programas de estudio

La elaboración de estos elementos se enmarcó en el proyecto de trabajo *Elaboración de plan de estudios y programas de los cursos regulares de lengua italiana en el CELE*²⁴. El objetivo central de este proyecto es el desarrollo de los documentos curriculares con consistencia interna y coherencia epistemológica con los principios institucionales (Porras, 2009: 3-4).

2.3.1. Plan de estudios

La elaboración de este documento se basó en una encuesta de diagnóstico, aplicada a todos los grupos de italiano del CELE C.U. en octubre de 2008. Por medio de este instrumento, se establecieron los siguientes datos: la procedencia académica de los estudiantes, sus motivaciones para estudiar italiano, sus representaciones sobre la lengua y el aprendizaje, sus expectativas sobre los cursos y su disponibilidad para el aprendizaje del italiano, tanto dentro como fuera del aula. En términos generales, los estudiantes de italiano proceden tanto de áreas científicas como humanísticas; aunque estas últimas aportan el mayor número de estudiantes (64%), la presencia de las áreas científicas es notable (43%). Los intereses de los estudiantes son sobre todo de tipo cultural y personal;

²⁴ Este proyecto fue registrado en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE (DLA) con clave PJHO-090522. Funge como responsable el Lic. Juan Porras, como corresponsable la Lic. Giovanna Hernández y como participante el Prof. José Ortega.

sin embargo, el 40% indica el estudio de la lengua como necesario, tanto para profundizar en su área de conocimiento como para la movilidad académica; esta situación es nueva en la historia de los cursos de italiano del CELE.²⁵ La mayor parte de los estudiantes considera que aprender lengua es comunicarse y actuar en ella, por lo cual desean desarrollar más las actividades productivas. Por lo que toca a la disponibilidad horaria para estudiar italiano, la mayoría de los encuestados dijo contar con 5 a 6 horas-clase semanales y otro tanto de horas extra-clase (Hernández y Porras, 2008: 8).

Tomando como base el diagnóstico y los lineamientos curriculares, el Departamento de Italiano inició el desarrollo del plan de estudios. Primeramente, y con el consenso de los integrantes del Departamento, el equipo de trabajo diseñó el objetivo general del área académica:

El Departamento de Italiano se plantea formar al estudiante de italiano de manera integral. Entendemos por formación integral aquella que además de desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas, promueve la autonomía, el espíritu crítico, la creatividad y la iniciativa para transformar, de manera positiva, el medio en el que el estudiante se desenvuelve (*ibid*: 9).

Asimismo, se diseñó el perfil de egreso del estudiante de italiano del CELE:

En concordancia con el diagnóstico de necesidades e intereses y el objetivo general del Departamento de Italiano y del CELE, una vez finalizados los cursos el estudiante será capaz de interactuar con hablantes nativos de italiano y con otros usuarios de esa lengua de manera oral y por escrito, haciendo uso eficiente de estrategias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en los ámbitos personal, social y académico. Asimismo, al finalizar sus estudios el estudiante de italiano deberá mostrar una actitud reflexiva y crítica de sí mismo y de su entorno, será capaz de incidir en su medio de manera innovadora y de colaborar en grupo, aportando información pertinente de su experiencia para la solución de problemas (*ibidem*: 9-10).

²⁵ En 1982 se elaboró la propuesta curricular de italiano anterior a la que aquí se expone, basada en el *Livello Soglia* (Nivel Umbral) de Nora Galli de'Paratesi. En este plan se diseñó un objetivo terminal "muy vago y abierto: la adquisición de un nuevo instrumento lingüístico que permita a los usuarios tener acceso a una cultura distinta y a un acervo bibliográfico, con el fin de ampliar sus conocimientos en distintas áreas según sus propios intereses y motivaciones" (Bizzoni, Mello y Satta, 2005: 131). La indefinición de contextos de uso en el objetivo, "tomando en cuenta lo difícil que es prever en qué situaciones, con qué objetivos y con cuáles interlocutores los estudiantes mexicanos van a activar su conocimiento del idioma italiano" (*ibid*), lleva a suponer que lo académico no era un interés primordial para los estudiantes, quienes podían satisfacer ese aspecto tan sólo con la comprensión de lectura; o bien, que los autores de la propuesta no preveían su aplicación académica más allá de la consulta de bibliografía.

En seguimiento a los objetivos planteados, se propusieron los siguientes “niveles de salida”, es decir, los descriptores de desempeño lingüístico de los estudiantes de italiano al finalizar los cursos (*op. cit.*: 10):

Expresión oral: Hace uso eficiente y flexible de la lengua para fines sociales y académicos con razonable fluidez.

Expresión escrita: Escribe textos académicos coherentes y cohesos sobre temas complejos.

Comprensión auditiva: Comprende interacciones orales y textos auditivos de estructura compleja.

Comprensión de lectura: Lee con un grado de independencia idóneo.

Con fundamento en los niveles de salida, se propusieron los “niveles específicos de referencia”, o sea, los descriptores de desempeño lingüístico, por cada nivel o ciclo de enseñanza, que llevan a alcanzar el perfil de egreso. Estos niveles, de carácter progresivo, dibujan a grandes líneas el *trayecto de formación* del estudiante de italiano, a lo largo de los cursos (Hernández y Porras, 2009a: 6). Por ejemplo, los niveles específicos para la expresión oral son los siguientes (Hernández y Porras, 2008: 10-12):

Módulo 1: Se presenta y da información sobre sí mismo y sobre miembros de su familia y amigos. / Interactúa, de manera sencilla, para solucionar problemas cotidianos de su ámbito personal.

Módulo 2: Describe, en términos sencillos, aspectos de su entorno y experiencias pasadas./ Interactúa con hablantes nativos o con otros usuarios de la lengua para satisfacer sus necesidades inmediatas.

Módulo 3: Refiere experiencias personales, acontecimientos y proyectos.

Módulo 4: Realiza fluidamente exposiciones orales sobre temas de su interés.

Módulo 5: Argumenta sus puntos de vista con un grado suficiente de fluidez para fines sociales y académicos.

Una vez elaborado el plan de estudios, se procedió a la elaboración de los programas. Fue en esta fase donde realmente se construyó un modelo curricular propio, atento a los múltiples factores que he presentado a lo largo de este capítulo.

2.3.2. Programas de estudio

Aunque los descriptores del plan de estudios son los primeros referentes para el desarrollo de programas, no ofrecen mayor información sobre la estructura de esos documentos. A la luz de los enfoques curriculares y los lineamientos institucionales, y tomando en cuenta las características de los “programas de procesos” (ver páginas 37 y

38), el equipo departamental se dio a la tarea de decidir cuál desarrollo programático era idóneo para los cursos de italiano. El grupo de trabajo optó por la programación basada en *competencias*, al considerar que vehicula adecuadamente los conceptos de lengua y aprendizaje prefijados, además de permitir la flexibilidad, integración e innovación que marcan los lineamientos institucionales, dentro del enfoque crítico.

Es común asociar el término ‘competencias’ al ámbito empresarial, con sus criterios de rentabilidad y eficacia. Un análisis nocional de las competencias remite a la capacitación, a la competitividad, a las funciones laborales y, en ningún caso, al ámbito educativo (Tobón, 2006: 44). Esto ha suscitado cuestionamientos serios sobre la incursión del concepto en el discurso curricular. Atendiendo a este panorama y a la voluntad de armonizar el diseño de programas con las premisas curriculares del Departamento de Italiano, el grupo de trabajo adoptó el término ‘competencias’ en su sentido social-constructivista, en el que se valora altamente la subjetividad y los aspectos motivacionales (Moreno, 2010: 73-74). En este tenor, las competencias son sistemas complejos de actuación y de reflexión que el individuo pone en juego en determinadas situaciones. Además de los conocimientos declarativos y las habilidades, en esta propuesta de competencias, los valores, las actitudes y las emociones cobran centralidad (Tobón, *op. cit.*: 49). El trabajo docente por competencias busca el tratamiento de los contenidos de enseñanza de forma integral y progresiva, para lo cual considera los saberes: metacognitivo (*saber aprender*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*) en los procesos didácticos (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 42-45).

El concepto social-constructivista de las competencias es congruente con los conceptos de lengua y aprendizaje propuestos, al considerar los contextos de uso y la necesidad de aprendizaje pertinente, y al tomar en cuenta tanto los factores individuales como los sociales. En apoyo al trabajo por competencias en el aula de LE, Perrenoud (2010: 25-26) señala:

[...] en la escuela, se pasan horas aprendiendo una o varias lenguas extranjeras. ¿Qué sucede con esos esfuerzos cuando, de improviso, nos dirige la palabra un turista extranjero que busca su camino o cuando uno mismo debe arreglárselas en otro país? No obstante, no es por no haber sufrido con listas de vocabulario, temas y versiones. ¿Eso significa que no se aprendió nada? ¿O que se olvidó todo? ¿O, más bien, que no se ejerció verdaderamente la conversación en una lengua extranjera, en el sentido de una formación intensiva para

movilizar su léxico y su sintaxis en el momento apropiado, de manera adecuada, en tiempo real?

Las competencias promueven la repetición y la variación en los intercambios orales y escritos, de forma alternada y frecuente, con lo cual el estudiante obtiene mayor confianza y capacidad de regular lo aprendido. Lo hace, además, de una forma contextualizada (*ibid*: 26).

Los programas de italiano se basan en competencias, las cuales se asientan en una estructura amplia que permite la integración de los varios elementos que hacen la complejidad de la lengua y sus procesos de aprendizaje. La estructura se cimenta en dos ejes: las habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura) y las dimensiones de la lengua: **lingüística**, concerniente a los aspectos estructurales de la lengua, tales como la morfología y la sintaxis; **pragmática**, referida al uso de la lengua en sus intenciones y en la negociación de significados; **sociolingüística**, que se refiere a las implicaciones de la lengua en lo social y lo cultural (Vez, 2000: 152-153; Arellano, 1979: 174)²⁶. El siguiente cuadro presenta la estructura básica planteada:

²⁶ De acuerdo con el MCERL, estas dimensiones pueden ser vistas como competencias, que son:

a) *La competencia lingüística*: se relaciona con el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. Comprende la *competencia léxica*, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; la *competencia gramatical*, que es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos; la *competencia semántica*, o la conciencia y control de la organización del significado con que cuenta el estudiante; la *competencia fonológica*, que supone conocimiento y destreza entre la percepción y producción de fonemas, rasgos fonéticos (que distinguen fonemas), estructura fonética de las palabras, prosodia (acento, entonación) y reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión); la *competencia ortográfica*, que supone conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, y la *competencia ortoépica*, que supone la pronunciación a partir de la forma escrita.

b) *La competencia sociolingüística*: se relaciona con el conocimiento de la dimensión social del uso de la lengua y la capacidad de participar de él. Comprende los *marcadores lingüísticos de relaciones sociales*, las *normas de cortesía*, las *expresiones de sabiduría popular*, las *diferencias de registro y dialecto y acento*.

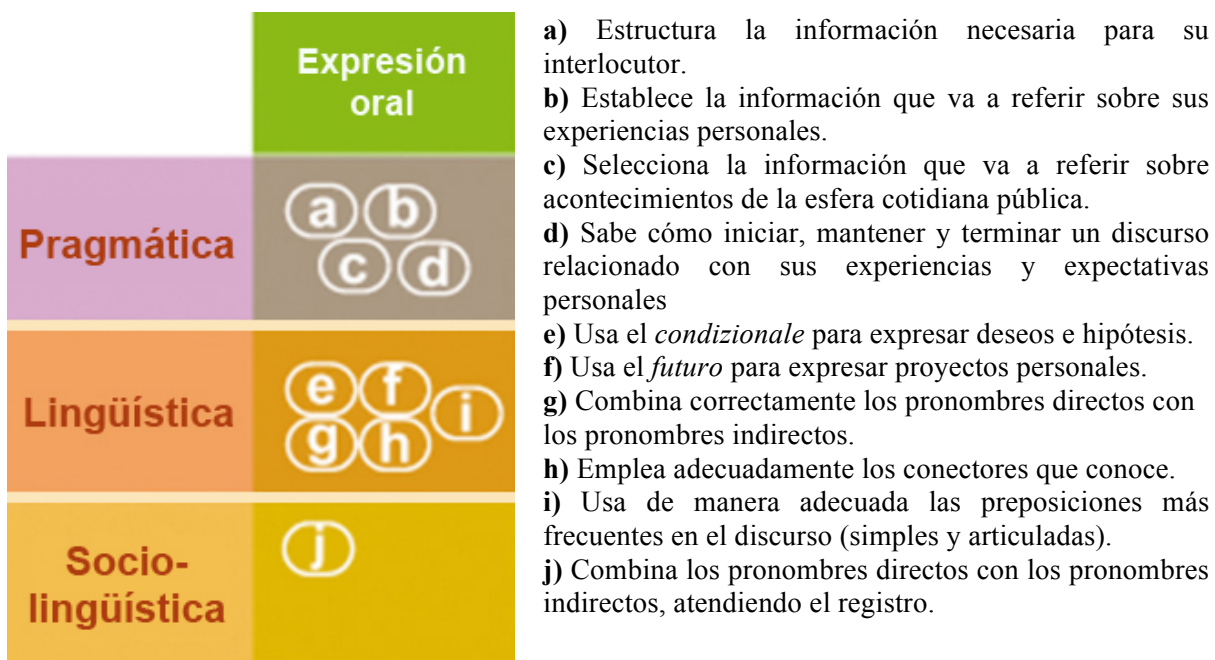
c) *La competencia pragmática*: se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (*competencia discursiva*); se utilizan para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*) y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*) (Consejo de Europa, 2002: 106-127).

Figura 4. Estructura primaria de los programas de italiano

	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
Pragmática				
Lingüística				
Socio-lingüística				

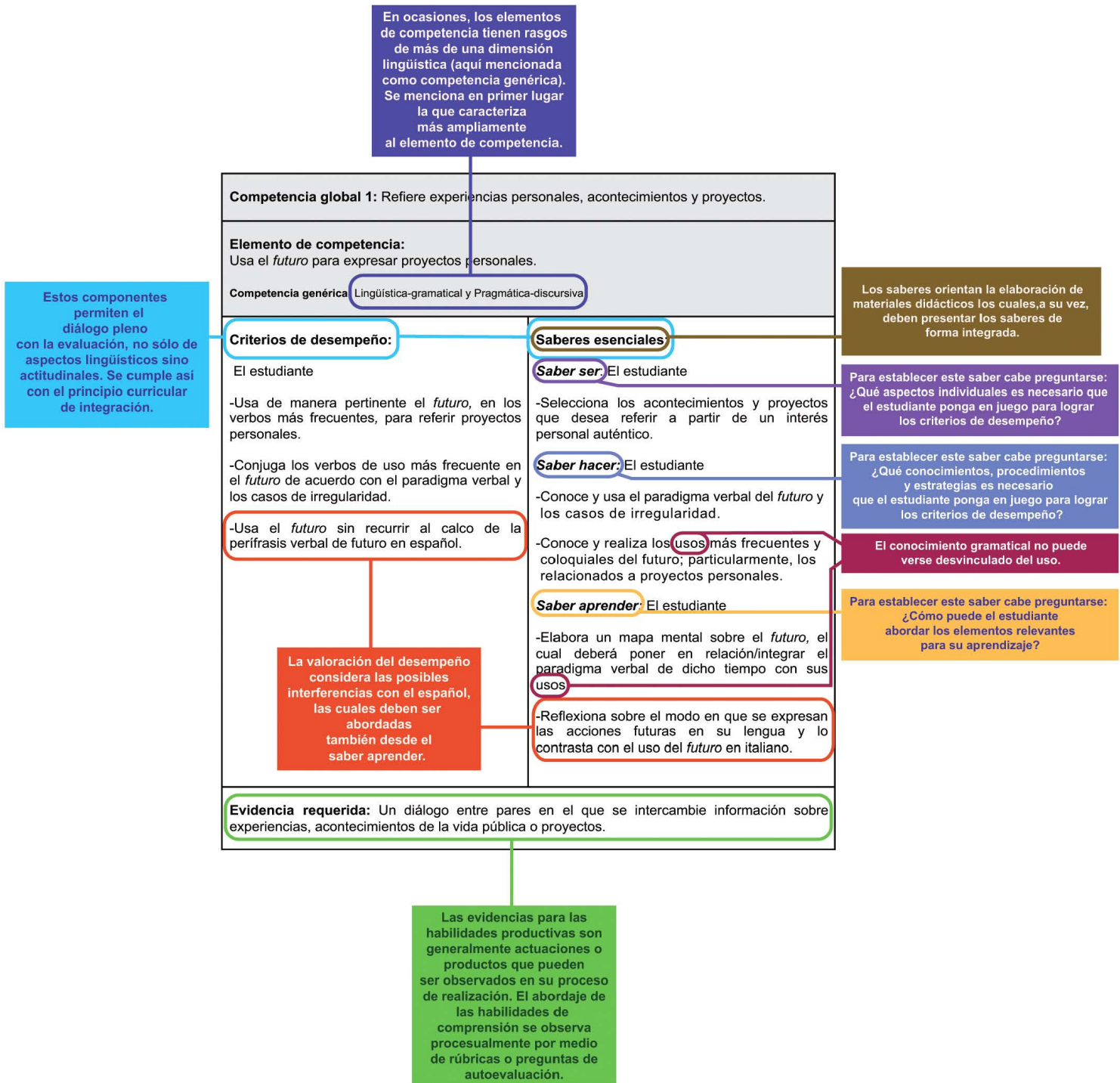
Sobre este esquema es posible construir las competencias, como en el siguiente ejemplo en el cual se aborda la competencia general o “global” de expresión oral, y que fue extraído del programa de un módulo intermedio de italiano (Hernández y Porras, 2009c: 8): **“el estudiante refiere experiencias personales, acontecimientos y proyectos”**. Esta competencia global implica ‘actuación’, de acuerdo con el constructo propuesto por el grupo de trabajo (ver 2.2.1.), y como tal implica conocimientos y estrategias a movilizar que constituyen “elementos de competencia”; es decir, acciones necesarias para el logro de la competencia global, enmarcadas en las dimensiones de la lengua (*ibid*: 5). Para la competencia global del ejemplo, se determinó que la constituyen cuatro elementos de competencia de tipo pragmático, cinco de tipo lingüístico y uno de tipo sociolingüístico:

Figura 5. Elementos de competencia para una habilidad lingüística (expresión oral).



A su vez, cada elemento de competencia se compone de criterios, conocimientos y saberes estratégicos que se deben movilizar para el aprendizaje y su puesta en práctica en la actuación. Estos elementos son: los “criterios de desempeño”, que se dirigen a valorar lo aprendido y su movilización en contextos de uso; los “saberes esenciales”: ser, hacer, aprender; las “evidencias de aprendizaje”, que son los productos y/o las actuaciones que el estudiante realiza para demostrar que los criterios de desempeño han sido cubiertos (*ibidem*: 8). La siguiente figura presenta estos componentes para el elemento de competencia marcado con el inciso f), y los pone en relación con las premisas curriculares del Departamento de Italiano.

Figura 6. Desarrollo de un elemento de competencia



Uno de los fines de los programas por competencias de italiano es permitir la elaboración de itinerarios didácticos contextualizados en la realidad del aula. Para ello, el docente

puede hacer uso de los elementos de competencia de manera flexible, guiándose por alguno de los siguientes criterios:

a) Integración de los elementos de competencia de diferentes habilidades, a través de una dimensión de la lengua. Por ejemplo, se puede diseñar un itinerario didáctico que trate sólo los elementos de competencia pragmáticos de las cuatro habilidades, a partir de un tema o varios temas de interés del grupo:

Cuadro 10. Integración de elementos de competencia a través de una dimensión de la lengua

DIMENSIÓN DE LA LENGUA: PRAGMÁTICA			
EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN DE LECTURA
Estructura la información necesaria para su interlocutor. Organiza el mensaje con base en aspectos de tiempo y espacio.	Estructura la información necesaria para su interlocutor. Organiza el texto con base en los criterios de cohesión y coherencia.	Comprende la secuencia de los eventos narrativos.	Reconoce la organización de artículos que tratan temas de interés general en periódicos, revistas y sitios web.

b) Integración de las dimensiones de la lengua, a través de una habilidad. Un itinerario didáctico puede incorporar los elementos de competencia de una habilidad lingüística (por ejemplo, la expresión oral) en las tres dimensiones de la lengua (pragmática, lingüística y sociolingüística), por medio de un tema o varios temas de interés para los estudiantes.

Cuadro 11. Integración de dimensiones de la lengua a través de una habilidad

HABILIDAD LINGÜÍSTICA: EXPRESIÓN ORAL		
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	DIMENSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
Estructura la información necesaria para su interlocutor. Establece la información a referir sobre sus experiencias personales.	Usa el <i>condizionale</i> para expresar deseos e hipótesis. Usa el <i>futuro</i> para expresar proyectos personales. Emplea adecuadamente los conectores que conoce.	Combina los pronombres directos con los pronombres indirectos, atendiendo el registro.

c) **Integración de diferentes habilidades y dimensiones de la lengua.** Es posible integrar, en un itinerario didáctico, diferentes habilidades, a partir de todos sus elementos de competencia comunes, que pueden pertenecer a más de una dimensión de la lengua:

Cuadro 12. Integración de habilidades y dimensiones lingüísticas

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PRODUCTIVAS		
	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	<p>Selecciona la información necesaria para su interlocutor.</p> <p>Sabe cómo iniciar, mantener y terminar un discurso relacionado con sus experiencias y expectativas personales.</p>	<p>Selecciona la información necesaria para su lector.</p> <p>Sabe cómo desarrollar un texto relacionado con sus experiencias y expectativas académicas.</p>
DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	<p>Usa el <i>futuro</i> para expresar proyectos personales.</p> <p>Emplea adecuadamente los conectores que conoce.</p>	<p>Usa el <i>futuro</i> para expresar proyectos personales.</p> <p>Desarrolla el texto usando una gama amplia de conectores y colocaciones de uso frecuente.</p>

d) **Integración de diferentes habilidades y dimensiones lingüísticas, a través de un tema.** El tratamiento de temas actuales e interesantes para los estudiantes (por ejemplo, las expectativas en diferentes tópicos de los jóvenes en México e Italia) puede relacionar elementos de competencia pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos de las cuatro habilidades (ver cuadro 13). Este tipo de organización permite agrupar elementos por tema, por lo que el modelo curricular puede ser usado de manera “tradicional” por los docentes que así lo deseen. Pero, de igual manera, este modelo permite que un tema específico no sea el eje de los procesos didácticos, puesto que no lo predetermina; esta premisa es fundamental en el enfoque por competencias que, reitero, contempla la actuación en situaciones aleatorias, donde el tema puede no ser decisivo para una interacción exitosa.

Cuadro 13. Integración de elementos de competencia a través de un tema

TEMA: LOS JÓVENES EN MÉXICO E ITALIA				
DIMENSIÓN DE LA LENGUA	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN DE LECTURA
PRAGMÁTICA	Estructura la información necesaria para su interlocutor. Selecciona la información que va referir sobre acontecimientos de la esfera cotidiana pública.	Estructura la información necesaria para su lector. Organiza el texto con base en los criterios de cohesión y coherencia.	Reconoce la actitud de cada uno de los participantes en la conversación.	Reconoce en el texto las formas lingüísticas que expresan opinión.
LINGÜÍSTICA	Usa el <i>condizionale</i> para expresar deseos e hipótesis.	Usa el <i>futuro</i> para expresar proyectos personales.	Reconoce los conectores de uso más frecuentes que enriquecen el discurso oral.	Reconoce la función de los conectores en el texto.
SOCIOLINGÜÍSTICA	Sabe combinar los pronombres directos con los pronombres indirectos, atendiendo el registro.			

La aplicación de los criterios presentados exige del profesor una lectura detenida del programa, así como una observación profunda de su grupo de alumnos y de su propia práctica docente, con el fin de proponer itinerarios pertinentes para el trabajo en el aula. El trabajo por competencias no sólo implica movilización de saberes por parte del estudiante, sino del profesor, quien los aplica también (y significativamente) en situaciones contingentes.

Hasta este punto he descrito de manera general los documentos curriculares con los cuales se pretende ofrecer una plataforma teórico-práctica a los docentes de italiano, que los apoye en el desarrollo de sus cursos. Ahora, expondré el esquema de recursos asociado a los programas.

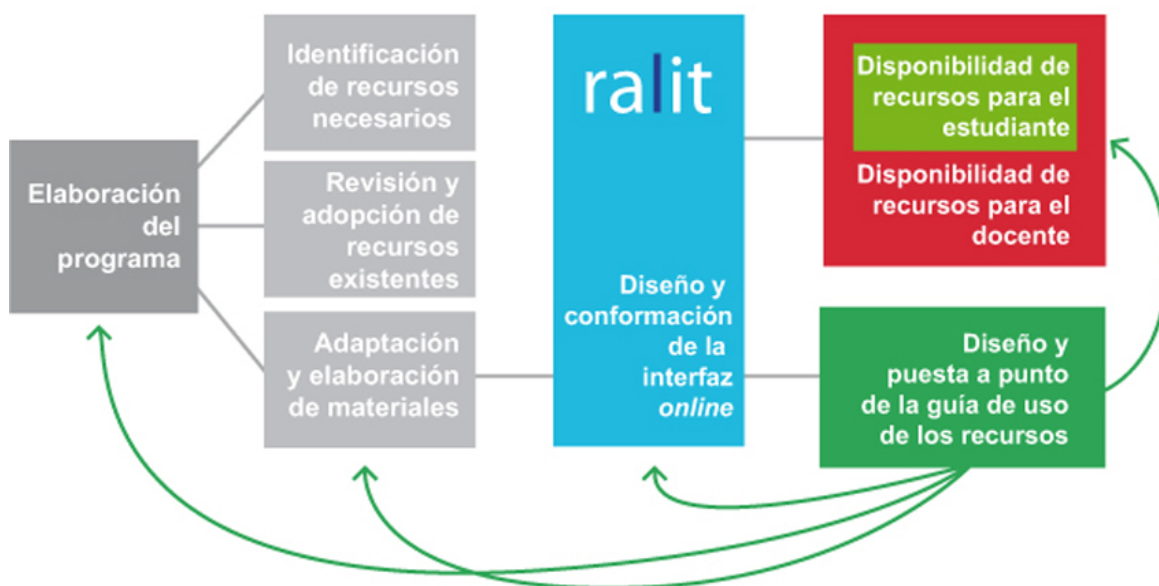
2.4. Recursos didácticos

Con base en las funciones de los recursos (apartado 2.2.3.), el grupo de trabajo se dio a la tarea de identificar los materiales necesarios para su puesta en marcha. Se consideró que los materiales debían ser diversos, tanto en sus soportes como en la tipología de actividades. Esta condición es fundamental para apoyar la flexibilidad del currículo e integrar sus fines, con sus principios y directrices metodológicas. Para subrayar este aspecto, que rebate la idea del libro de texto como material didáctico único, se decidió optar por el término “recursos didácticos” para designar los medios que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso de desarrollo de los recursos fue el siguiente: tras la elaboración de los programas, se decidió que los materiales involucrados en el currículo de italiano del CELE podían ser **adoptados**; en otras palabras, serían materiales ya existentes sobre los que no se realiza ningún cambio. También podían ser **adaptados**, de acuerdo con los lineamientos del currículo, o bien, podían ser **elaborados**, conforme a los programas. Los materiales elaborados constituyen la mayor parte del banco de recursos, pues es difícil encontrar textos comerciales que atiendan las características complejas del currículo propuesto. También se consideraron como recursos elaborados los documentos curriculares y los instrumentos de evaluación, ya que son mediadores en los procesos didácticos. Los recursos se integraron a la interfaz digital *Ralit: recursos de aprendizaje de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*²⁷, que proporciona todos los documentos elaborados *ex profeso* a estudiantes y docentes, en áreas específicas para cada uno de estos grupos. Por otra parte, se hizo necesario ofrecer a los profesores información pormenorizada sobre los recursos y la forma de disponerlos en itinerarios didácticos, lo cual llevó al diseño de guías de uso de los recursos, también alojadas en la interfaz digital (Hernández y Porras, 2009b: 8-9). El siguiente gráfico describe sucintamente el panorama apenas expuesto:

²⁷ <http://recursos.cele.unam.mx/italiano>

Figura 7. Esquema de desarrollo de los recursos didácticos



2.4.1. Tipos de recursos

Como ya he mencionado, la diversidad de materiales es una de las características de los cursos de italiano del CELE. En este marco, creo oportuno describir aquellos que guardan relación directa con la propuesta curricular.

Cada recurso fue representado por un símbolo gráfico, para facilitar su identificación en la interfaz *Ralit* y en la guía de recursos. Se recuperó así la premisa de índole práctico-crítica sobre los materiales, que señala la importancia de crear experiencias mediadas por información icónica y simbólica en los procesos de aprendizaje (ver apartado 1.2.2.). Creo que ese postulado, válido para los recursos que están a disposición del estudiante, lo es también para los recursos que usa el docente, pues su acercamiento a una nueva propuesta curricular también supone aprendizajes conceptuales y procedimentales.

2.4.1.1. Actividades didácticas

Se identifican de la siguiente manera en las guías de uso y en *Ralit*:

Figura 8. Símbolo de las actividades didácticas



Las actividades didácticas se estructuran en las fases de “aprendizaje significativo” (adaptado de Díaz Barriga y Hernández, 2010: 45):

- a) **Fase inicial:** el estudiante percibe la información lingüística como un cuerpo heterogéneo cuyas partes no muestran una conexión definida. El estudiante intenta dar una mayor consistencia estructural y conceptual a la información, para lo cual se vale de su conocimiento previo (proveniente de su experiencia en la actuación o de los conceptos lingüísticos que ha adquirido) y de sus capacidades analíticas. En esta fase, la información se caracteriza por su anclaje contextual.
- b) **Fase intermedia:** el estudiante percibe la información como mucho más consistente e independiente del contexto, al punto de poder transferirla a ámbitos de práctica diferentes del inicial. Sin embargo, el estudiante aún no puede usar automáticamente la información ni los conocimientos vinculados a ella; o bien, eventualmente, usa información derivada de su lengua materna.
- c) **Fase terminal:** el estudiante aplica lo aprendido por medio de ejecuciones más automáticas, cuyas variaciones obedecen primordialmente a la naturaleza de la tarea y no a la gestión interna del individuo.

Cada actividad contempla una ficha pedagógica para el profesor.

En relación con las funciones de los recursos, definidas por el grupo de trabajo, las actividades didácticas apoyan la autonomía, pues pueden ser abordadas tanto en el aula como fuera de ella, con la orientación del profesor o sin ella. Las actividades también contribuyen a la flexibilidad del currículo, pues no siguen una secuencia lineal entre ellas y pueden ser dispuestas en diferentes itinerarios didácticos. Por otra parte, las actividades integran los saberes indicados en los elementos de competencia de los programas, por lo que guardan congruencia con el currículo.

2.4.1.2. Fichas de trabajo autónomo

Con el uso de estas fichas se busca fomentar la autonomía de los estudiantes en cursos presenciales, considerando (a partir de la experiencia docente) aspectos de cierta dificultad planteados en los programas de estudio. Tienen la siguiente identificación gráfica en *Ralit*:

Figura 9. Símbolo de las fichas de trabajo autónomo



La estructura de la ficha de trabajo autónomo es la siguiente:

- a) **Referencia al *saber hacer***, relacionado con los aspectos lingüísticos a trabajar de manera autónoma.
- b) **Presentación del *saber aprender***, como una serie de sugerencias y procedimientos tendientes a reforzar los aspectos del *saber hacer* antes referidos.
- c) **Autoevaluación / *saber ser***, por medio de preguntas que abordan tres aspectos: la motivación para experimentar de lo aprendido en la clase, la actitud de apertura para consultar al profesor o a los compañeros y despejar dudas, y la capacidad del estudiante de reflexionar sobre sus propias representaciones de Italia, su lengua y su cultura.

Las fichas pueden integrarse a un portafolio de actividades.

Además de fomentar la autonomía del estudiante, las fichas también contribuyen a la flexibilidad curricular, al ofrecer mediaciones para el aprendizaje en diferentes contextos espacio-temporales. Así, el estudiante puede acercarse a las fichas de manera directa y opcional, si lo considera necesario en su proceso de aprendizaje. El uso de estas fichas también puede ser sugerida por el profesor tras su observación de las necesidades e intereses de aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, estos recursos promueven el sentido crítico del estudiante, en el apartado de autoevaluación. En relación con su integración al currículo, la estructura de las fichas se corresponde con los saberes indicados en los programas.

Las fichas de trabajo autónomo son un instrumento que atiende las peculiaridades del nuevo plan de italiano; en este sentido, constituye una innovación que surge de la propuesta curricular.

2.4.1.3. Fichas de temas transversales

Las fichas de temas transversales buscan la reflexión del estudiante sobre temas sociales y socioculturales significativos. Fueron representadas con este símbolo:

Figura 10. Símbolo de las fichas de temas transversales



Las fichas proponen el siguiente tratamiento de los temas (Hernández y Porras, 2009c: 10-11):

- a) Presentación y abordaje de un texto relevante (escrito, auditivo, audiovisual).
- b) Cuestionamiento sobre el texto a todo el grupo: ¿Cuál es la situación presentada? ¿Dónde se ubica? ¿Quiénes intervienen en ella? ¿Se presenta en el ámbito de los estudiantes? Si es así, ¿cómo se presenta, a nivel social e individual?
- c) Se propicia una debate que debe llevar a la reflexión sobre el tema y, si se aborda un problema social, a propuestas de solución. En esta fase se busca que los estudiantes recuperen el conocimiento proveniente de su experiencia y de sus áreas disciplinares.
- d) Se solicita a los estudiantes realizar una actividad en la que viertan sus impresiones sobre la situación abordada. Preferentemente, en esta fase los estudiantes expresarán el posible cambio que el tema ha suscitado en su modo de observar Italia y su propio país, México.

- e) En una clase posterior se retoma el tema y se comparten las actividades que realizaron los estudiantes.

El sustento conceptual de las fichas de temas transversales son los principios deliberativos propuestos por Stenhouse (ver página 12), los cuales orientan sobre la manera de abordar temas relevantes y promover la participación crítica de los estudiantes en su discusión. El desarrollo de las fichas tiene paralelismos con la propuesta de tratamiento de temas transversales en la clase de LE de Fernández Fontecha (2001: 120-121), que aborda las fases de **introducción al tema, ilustración del mismo y promoción de la reflexión**; sin embargo, el tratamiento tiene características propias del plan curricular, relacionadas con:

- a) las propuestas de soluciones a temas amplios que el estudiante universitario, dado su perfil, puede construir de manera reflexiva.
- b) la reflexión cultural que fomentan los temas transversales.

Las fichas se produjeron en dos versiones: la primera, para el profesor, indica las fases en el tratamiento de los temas transversales; la segunda, para el estudiante, propone las actividades que se van a realizar.

Estos recursos vehiculan principalmente la promoción al sentido crítico, considerada una función relevante de los materiales, dado que ofrece al estudiante la posibilidad de apropiarse de la lengua como una herramienta de reflexión y de eventual acción en el ámbito social. Como los otros recursos descritos hasta ahora, apoyan también la integración y flexibilidad curriculares. En este punto, reitero que el plan curricular de italiano no propone los temas como “perno” de los programas: los temas se supeditan a lo que demande el contexto del aula, tomando en cuenta los intereses de docentes y estudiantes, así como la configuración de los itinerarios didácticos derivados del programa, entre otros aspectos.

Aunque la selección de temas transversales depende de los procesos (y no al revés), el grupo de trabajo sugiere el tratamiento de algunos temas que pueden relacionarse fácilmente con los elementos de competencia del programa. Es necesario señalar que el tratamiento de los temas transversales puede abordar aspectos lingüístico-estructurales;

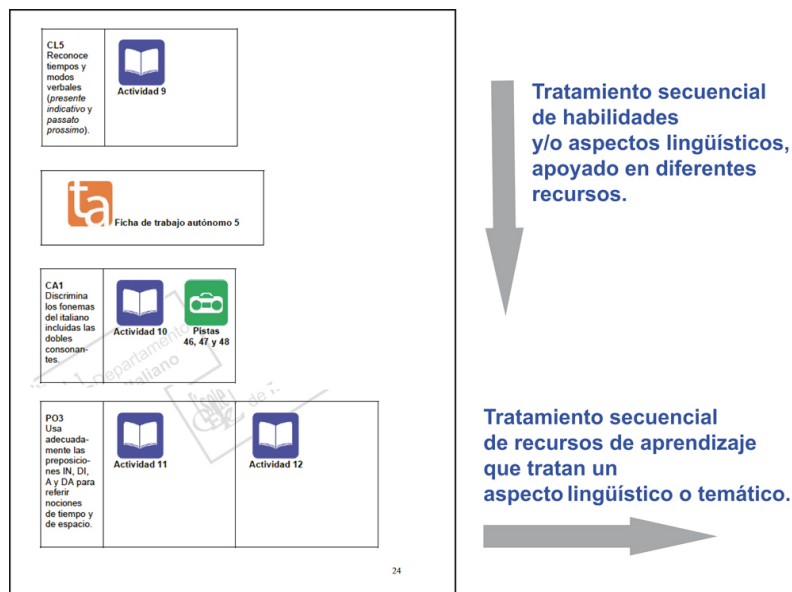
sin embargo, no es ésta su finalidad. Su naturaleza es, ante todo, de índole crítica y se relaciona con la posibilidad del estudiante de observar su propio entorno a través de textos producidos por la cultura extranjera. Es por ello que, en los cursos iniciales, la discusión de los temas transversales se realizará en español, y se irá dirigiendo hacia la expresión en italiano en los módulos intermedios y avanzados (Hernández y Porras, 2009b: 9).

2.4.2. Configuración de itinerarios didácticos

La *guía de uso de recursos* describe los materiales disponibles y presenta un modelo de configuración de itinerarios didácticos que constituye un doble vínculo: entre los elementos de competencia y los materiales, por un lado, y entre estos objetos y los criterios de aprendizaje en procesos amplios, por el otro.

Se sugiere disponer los itinerarios didácticos en etapas análogas a las fases implícitas en las actividades didácticas: **sensibilización, análisis, síntesis y puesta en práctica**; cada una de las cuales puede estructurarse por momentos similares. Para cada momento, se propuso como ejemplo la siguiente configuración (Hernández y Porras, 2009c: 16).

Figura 11. Disposición de los recursos en un itinerario didáctico. Puede verse, de manera ampliada, en el anexo 3.



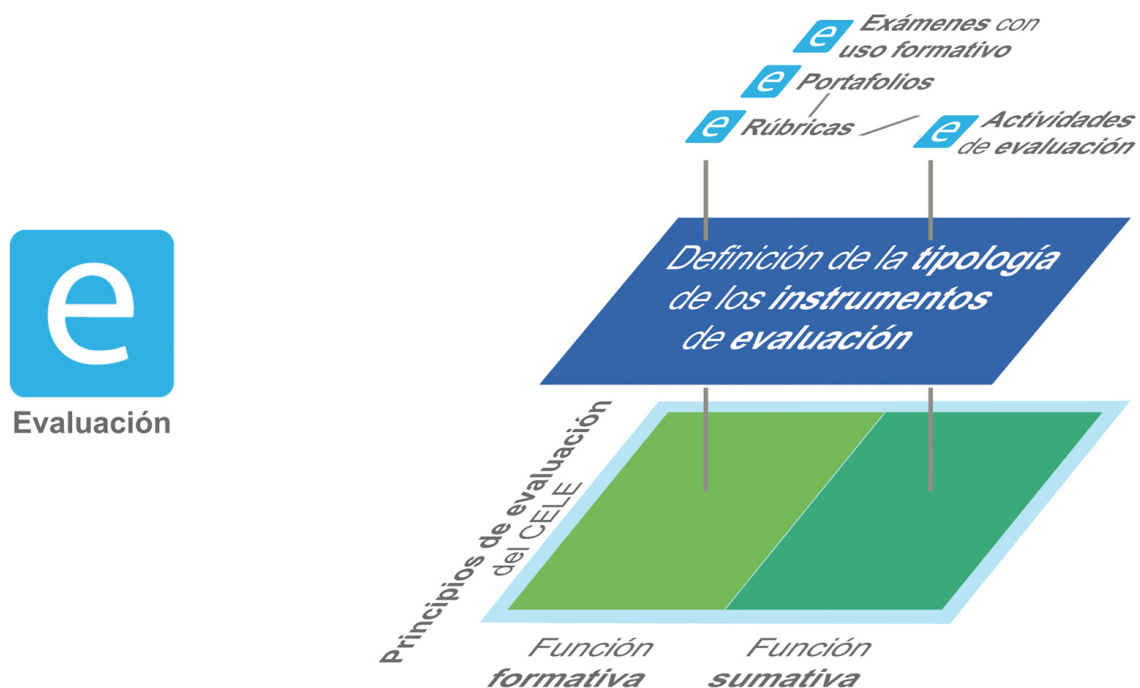
Esta configuración no es prescriptiva, lo cual sería contrario a la estructura curricular por competencias: tan sólo ilustra una posible organización de los recursos. Es menester indicar que, en las guías de uso de los módulos intermedios y avanzados, ya no se presenta un modelo de itinerarios didácticos, con el fin de promover la elaboración de éstos por los propios profesores e incentivar, en consecuencia, la creatividad y el sentido crítico también entre la planta docente (Hernández y Porras, 2009d: 3-4).

Como señalé al inicio del apartado 2.4., los instrumentos de evaluación también son considerados recursos didácticos, si bien algunos no median en los procesos del aula dada su función social (como el examen de ingreso a los cursos). En atención a este aspecto, trataré la evaluación en el plan curricular de forma independiente.

2.5. El sistema de evaluación

La evaluación es un componente curricular complejo, por lo que el grupo de trabajo lo abordó como un sistema cuya configuración primaria se articula por las funciones formativa (para el aprendizaje) y sumativa (para la acreditación), así como por los principios de evaluación del CELE. Sobre estos ejes, se estableció la tipología de instrumentos de evaluación (Porras, 2010: 6).

Figura 12. Estructura básica del sistema de evaluación del Departamento de Italiano



Con el fin de exponer esta propuesta en detalle, la abordaré a partir de los instrumentos, tratando explícitamente su relación con las funciones de la evaluación y los principios del CELE en este ámbito. Cabe señalar que el plan curricular de italiano no excluye otros instrumentos diferentes de los que presentaré, por lo que la tipología adoptada puede ampliarse si la experiencia así lo demanda.

Todos los instrumentos que describiré se encuentran en la sección de evaluación de la interfaz *Ralit*. Si la naturaleza del instrumento es exclusivamente procesual, el sitio *Web* presenta los criterios para su uso y desarrollo.

2.5.1. Rúbricas

Las rúbricas son un conjunto de criterios de valoración dispuestos en escalas, que permiten evaluar la ejecución de actividades por parte de los estudiantes (Zazueta y Herrera, 2008: 3). Ejemplifico las características de estos instrumentos, en la propuesta curricular de italiano, con una rúbrica de expresión oral, para uso de los estudiantes de un módulo intermedio. En este ejemplo, se describen tanto la estructura como los criterios de elaboración de una rúbrica (ver página siguiente).

Figura 13. Una rúbrica diseñada dentro del nuevo currículo de italiano del CELE

Quando un criterio implica dos cualidades a valorar, la gradación es relativamente sencilla: aritméticamente, para dos elementos existen cuatro posibilidades de combinación, las cuales se disponen en el orden de importancia que el docente decida.

La gradación de criterios en números pares (en este caso, 4) impide inclinarse, al valorar la actuación, por un descriptor intermedio. Esta disposición fomenta una revisión más analítica y justa de la actuación.

	BUENO	ACEPTABLE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
1 Selección de la información.	Reuni los datos (léxico e ideas principales) necesarios y consistentes en su significado para mi intervención en la conversación.	Reuni los datos (léxico e ideas principales) necesarios para mi intervención en la conversación, aunque con eventuales inconsistencias de significado.	Reuni los datos (léxico e ideas principales) mínimos para mi intervención en la conversación, con eventuales inconsistencias de significado.	Reuni información escueta para mi intervención en la conversación, con frecuentes inconsistencias de significado.
2 Desarrollo del discurso detallada, clara y coherente.	Ofrezco información detallada y comprensible.	Ofrezco información general y comprensible.	Ofrezco información detallada pero poco comprensible.	Ofrezco información escasa e incomprensible.
3 Conjugación del <i>condizionale semplice</i> .	Uso el <i>condizionale semplice</i> conjugándolo correctamente. Si me equivoco soy capaz de autocorregirme.	Uso el <i>condizionale semplice</i> conjugándolo con eventuales equivocaciones de forma (por ejemplo, la forma incorrecta <i>io parlerei</i> en vez de <i>io parlere</i>) en verbos regulares que terminan en <i>are</i>) o de selección de persona.	Uso el <i>condizionale semplice</i> conjugándolo con recurrentes equivocaciones de forma (por ejemplo, la forma incorrecta <i>io parlerei</i> en vez de <i>io parlere</i>) en verbos regulares que terminan en <i>are</i>) o de selección de persona.	Uso el <i>condizionale semplice</i> sin respetar su conjugación tanto en la desinencia como en la elección de la persona.
4 Conjugación del <i>futuro</i> .	Uso el <i>futuro</i> conjugándolo correctamente. Si me equivoco soy capaz de autocorregirme.	Uso el <i>futuro</i> conjugándolo con eventuales equivocaciones (de forma o bien al usar el verbo <i>andare</i> + <i>a</i> +verbo en infinitivo, por influencia del español).	Uso el <i>futuro</i> conjugándolo con recurrentes equivocaciones (de forma o bien al usar el verbo <i>andare</i> + <i>a</i> +verbo en infinitivo, por influencia del español).	Uso el <i>futuro</i> sin respetar su forma de conjugación. Uso frecuentemente el verbo <i>andare</i> + <i>a</i> +verbo en infinitivo, por influencia del español.
5 Uso pertinente del <i>condizionale semplice</i> (expresión de peticiones, deseos, proyectos y propuestas).	Empleo el <i>condizionale semplice</i> de acuerdo con sus funciones en el discurso. Si me equivoco soy capaz de autocorregirme.	Empleo el <i>condizionale semplice</i> con eventuales equivocaciones respecto a sus funciones en el discurso.	Empleo el <i>condizionale semplice</i> con varias equivocaciones respecto a sus funciones en el discurso.	Empleo el <i>condizionale semplice</i> sin tomar en cuenta sus funciones en el discurso, o evito usarlo.
6 Uso pertinente del <i>futuro</i> (expresión de acciones futuras, posibilidades y proyectos).	Empleo el <i>futuro</i> de acuerdo a sus funciones en el discurso. Si me equivoco soy capaz de autocorregirme.	Empleo el <i>futuro</i> con eventuales equivocaciones respecto a sus funciones en el discurso.	Empleo el <i>futuro</i> con varias equivocaciones respecto a sus funciones en el discurso.	Empleo el <i>futuro</i> sin tomar en cuenta sus funciones en el discurso, o evito usarlo.
7 Actitud.	Colaboré de forma activa y equitativa.	Colaboré poco en contadas ocasiones.	Colaboré poco en varias ocasiones.	Mi(s) interlocutor(es) ocupó(aron) la mayor parte del tiempo, por lo que no colaboré.

Los criterios de evaluación integran aspectos pragmáticos (1 y 2), lingüísticos (3 y 4), sociolingüísticos (5 y 6) y de actitud (7)

En los criterios para la evaluación de aspectos lingüístico-estructurales, se toman en cuenta los errores frecuentes de los estudiantes hablantes del español.

La frecuencia de errores puede ser un criterio de gradación del desempeño.

Los "polos" de los niveles de desempeño (es decir, la descripción de la mejor y la peor actuación posible) se definen, en principio, a partir de la experiencia docente.

Las rúbricas usadas en el nuevo plan curricular de italiano ofrecen información útil para que estudiantes y docentes identifiquen avances y oportunidades de mejora en el aprendizaje de la lengua. El uso de rúbricas es continuo a lo largo del ciclo escolar y apoya la aplicación de otros instrumentos de evaluación, como el portafolio y las actividades de evaluación. De esta manera, aunque las rúbricas tienen un carácter primordialmente formativo, apoyan también la función sumativa.

El empleo de rúbricas estimula expectativas claras de aprendizaje en los estudiantes, pues éstos conocen los criterios de evaluación durante los procesos de aprendizaje y actuación (Martínez Rojas, 2008: 130). Por su parte, el profesor centra su práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en la impartición de contenidos.

2.5.2. Portafolio

El portafolio consiste en una recopilación y selección, de manera justificada, que los estudiantes hacen de sus mejores trabajos, y muestra sus esfuerzos, logros y avances en una o varias áreas del aprendizaje (Delmastro, 2005a: 191). Este instrumento se propone a los estudiantes de italiano a través de criterios, presentes en la interfaz *Ralit*, que pueden ser modificados en función de la discusión grupal. En líneas generales, estos criterios pueden ser: la organización del portafolio, la relevancia de los trabajos presentes en él y el tipo de reflexión que los estudiantes hacen de ellos, tanto en sentido *metacognitivo* –¿qué es lo que se ha aprendido?– como en sentido *autorregulatorio* –¿qué factores contextuales y estrategias han contribuido o no al aprendizaje?– (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 187 y 191).

El portafolio ofrece información que contribuye a moldear y orientar positivamente los procesos de aprendizaje, con base en criterios previamente discutidos con los estudiantes. A partir de las evidencias que ofrece este instrumento, se valoran los procesos de reflexión del estudiante sobre su aprendizaje en un sentido integral, que relaciona los saberes tratados con los progresos y las dificultades.

El portafolio atiende, en primera instancia, a la función formativa. Sin embargo, puede contribuir a la función sumativa si así se considera pertinente, por medio de la asignación de puntajes de valoración a determinados criterios en rúbricas o en *check-list* (listas de cotejo). Independientemente de la función evaluativa a la que obedezca el portafolio, es

aconsejable que docentes y estudiantes elaboren en conjunto rúbricas para abordar este instrumento. Con ello, se asegura una base amplia de conocimiento compartido para la discusión de los procesos evidenciados en el instrumento.

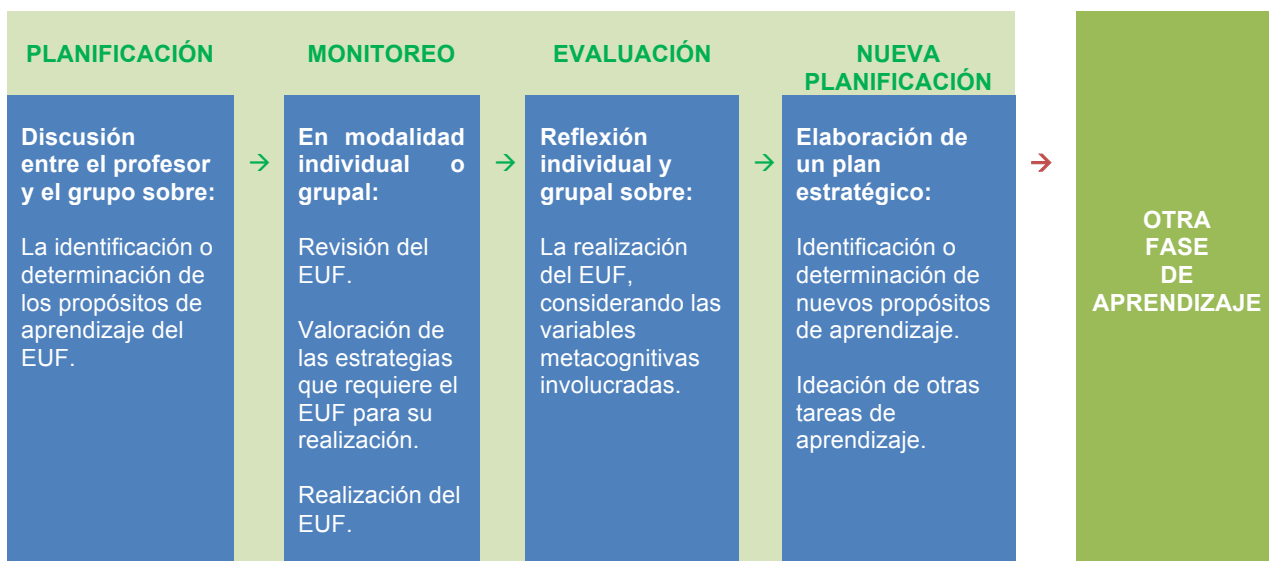
2.5.3. Exámenes con uso formativo (EUF)

Estos instrumentos son pruebas estructuradas que abordan aspectos gramaticales, pero no tienen como fin esencial, ni último, la asignación de una calificación.

El conocimiento de la gramática puede ser visto como un conocimiento **declarativo** (que se expresa verbalmente) o **procedimental** (que interviene en la actuación). El conocimiento declarativo se presenta y se desarrolla previamente al procedimental (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 43-44). Los exámenes con uso formativo (EUF) valoran el conocimiento gramatical en su sentido declarativo, pues su presencia en la actuación puede ser evaluada con rúbricas. Ahora bien, se observa a la gramática como “conocimiento declarativo-conceptual”, el cual se guía por principios y explicaciones que no son aprendidos de forma literal, sino por la abstracción de significados o por medio de la identificación de características y reglas. La gramática no es observada como un conjunto de reglas que se deben memorizar, sino como un aspecto complejo de la lengua que pone en relación forma y uso.

El trabajo con EUF requiere de un esquema de integración de procesos estratégicos, metacognitivos y reflexivos que representa el andamiaje necesario para aprovechar formativamente estos recursos, ya que existe el riesgo de que puedan ser tratados en el aula sólo con un sentido sumativo. Presento el esquema en la siguiente figura:

Figura 14. Esquema de integración de procesos para el uso de EUF, basado en la propuesta de Díaz Barriga y Hernández (2010: 193).



Los EUF se componen de cuatro secciones: *forma; uso; forma y uso; evaluación*. Las tres primeras secciones se componen de reactivos de opción múltiple²⁸, *cloze*, preguntas abiertas y otras modalidades propias de los exámenes “tradicionales”; no obstante, los reactivos van acompañados de preguntas de reflexión o bien vehiculan estrategias de análisis y síntesis de la información. La última sección, *evaluación*, propone preguntas sobre el aprendizaje y la manera de optimizarlo.

Estos exámenes fueron elaborados en dos versiones: *para el docente*, con una base teórica sobre el uso del instrumento y los puntos específicos de la gramática que busca evaluar; *para el estudiante*, con las indicaciones y reactivos de la prueba. La función de estas pruebas es formativa pero, al igual que otros instrumentos, puede servir a la función sumativa.

Los EUF pueden servir como material de consulta significativo para el estudiante y ser integrados en el portafolio.

²⁸ Los criterios y procedimientos para la elaboración de reactivos fueron desarrollados en el artículo “Los exámenes con uso formativo: un apoyo al aprendizaje de la gramática de una lengua próxima al español”, escrito por el autor de este estudio. En enero de 2012, el artículo fue aceptado para su publicación por la revista *Entre Lenguas*, de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

2.5.4. Actividades de evaluación

Las actividades de evaluación se dirigen a la valoración del desempeño por habilidades lingüísticas, de manera específica o por integración de las mismas. Las actividades cuentan con dos versiones: *indicaciones para el profesor* e *indicaciones para el estudiante*, cada una de las cuales incluye una rúbrica de evaluación.

Las actividades que valoran la comprensión auditiva y de lectura, o la expresión escrita, se realizan generalmente en casa, con los apoyos que el estudiante considere útiles. En estos casos, se valoran las evidencias del desarrollo de la actividad y se corrobora su ejecución, por parte del estudiante, a través del diálogo con él o mediante la actuación (si se encuentran integradas a actividades de expresión oral).

Los instrumentos de evaluación sumativa se encuentran disponibles en la interfaz *Ralit* desde el inicio de los cursos, y los estudiantes tienen acceso a ellos, de manera que pueden conocer la forma en que serán evaluados. Dado que estas actividades implican actuación y evidencias, la preocupación por prácticas fraudulentas de los estudiantes (características del enfoque tradicional) pierde relevancia.

2.6. Implementación del plan curricular

De acuerdo con lo previsto en el proyecto de trabajo, la elaboración del plan de estudios y del programa del módulo 1 de los cursos de italiano y el acopio de los recursos didácticos respectivos, se realizaron durante el semestre 2009-1 (agosto 2008–febrero 2009). Como consta en el blog *Plan y programas de italiano en el CELE*²⁹ (2008), estos elementos fueron discutidos por los docentes del Departamento de Italiano y se llegó a una versión preliminar consensuada, que se pondría en práctica en el semestre 2009-2 (febrero 2009–agosto 2009). Para la implementación, se formó un comité de profesores que impartirían en ese periodo el primer módulo. A lo largo del semestre, ese comité sesionó con una frecuencia quincenal, para aportar elementos de la experiencia en el aula, con miras a mejorar los documentos y materiales curriculares. Paralelamente, se elaboró la propuesta de instrumentos de evaluación para el módulo 1. Se consideró que era necesario diseñar la evaluación desde la experiencia de aplicación de los otros componentes curriculares, a

²⁹ <http://planypogramasdeitalianoenelcele.blogspot.com/>

fin de que fuera lo más auténtica posible; es decir, lo más cercana a lo que sucedía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por supuesto, el proceso de implementación del programa del módulo 1 no ha terminado: cotidianamente se toman en cuenta las observaciones de los profesores que han impartido ese curso, con el fin de editar y optimizar los recursos curriculares respectivos. Es conveniente mencionar que la implementación de los módulos restantes ha seguido el mismo proceso.

2.7. Principios institucionales y componentes en el plan curricular

Como cierre de este capítulo y a manera de balance, expongo los principios curriculares del CELE y la forma en que los componentes curriculares de los cursos de italiano obedecen a ellos:

a) Flexibilidad

En el plan y los programas de estudios: se plantea la posibilidad de conformar diferentes itinerarios didácticos.

En los materiales: la interfaz *Ralit* ofrece mediaciones didácticas, tanto dentro como fuera del aula. Los recursos no son tratados linealmente y se adaptan a diferentes recorridos de aprendizaje.

En la evaluación: al atender los fines de aprendizaje, la evaluación se adapta a los procesos. Los aspectos que se van a evaluar se observan también de forma flexible a través de los criterios. Las modalidades y procedimientos de evaluación permiten la mayor participación de los estudiantes en el proceso, el cual se diversifica por el empleo de diferentes instrumentos de valoración.

b) Fomento de la autonomía

En el plan y los programas de estudios: el plan hace explícito este principio en el objetivo departamental y el perfil de egreso de los estudiantes, con sus niveles de salida. Los programas incorporan este principio en los saberes, particularmente en los referidos a *ser y aprender*.

En los materiales: existen recursos que abordan directamente este aspecto. La interfaz digital permite el uso libre de los recursos por parte del estudiante, el cual los selecciona en razón de sus intereses.

En la evaluación: el estudiante adquiere mayor conciencia y responsabilidad sobre sus procesos de aprendizaje

c) Holismo

En el plan y los programas de estudio: el plan tiene terminales (los niveles de referencia) que se corresponden, en los programas, con las competencias. Éstas ofrecen la plataforma conceptual y práctica para el diseño de materiales y de la evaluación.

Los programas observan el objeto de estudio, la lengua, de una manera integral: considera tanto sus aspectos declarativos como los procedimentales y los saberes necesarios para su aprendizaje.

En los materiales: los recursos relacionan los fines, contenidos, estrategias y estructura de los programas con lo que sucede en el aula.

En la evaluación: se relaciona directamente con los programas, a través de los criterios de desempeño, y sus instrumentos se integran a los procesos didácticos.

d) Innovación

Tanto el plan de estudios y los programas como el esquema de recursos, con sus elementos asociados, y el sistema de evaluación, constituyen un modelo curricular innovador que atiende las especificidades contextuales de los cursos de italiano del CELE.

e) Interculturalidad

En el plan y los programas de estudio: la interculturalidad se encuentra presente en la selección de temas sugeridos y en el tratamiento pormenorizado de aspectos pragmáticos en los elementos de competencia.

En los materiales: las fichas de temas transversales abordan la cultura italiana, para lo cual parten de textos auténticos, y se fomenta la reflexión sobre conceptos culturales. Las fichas de trabajo autónomo también tocan estos puntos en la sección de autoevaluación.

En la evaluación: los instrumentos recuperan los aspectos culturales, tanto en la actuación como en la reflexión.

f) Pensamiento crítico

En el plan de estudios y los programas: el perfil de egreso enfatiza este principio en la formación del estudiante de italiano. Los programas incorporan el sentido crítico en las competencias, en los elementos de competencia y en sus saberes relacionados.

En los materiales: las actividades didácticas, las fichas de trabajo autónomo y las de temas transversales motivan los procesos reflexivos, en relación con el aprendizaje de la lengua y de la cultura, con sus repercusiones individuales y sociales.

En la evaluación: los instrumentos de evaluación incentivan y hacen imprescindibles los procesos de reflexión en el aprendizaje.

g) Transversalidad

En el plan y los programas de estudio: el modelo por competencias permite aprovechar el bagaje cognitivo de los estudiantes en los procesos educativos. Por otra parte, el diálogo de los documentos curriculares con los otros componentes (materiales y evaluación) permite la presencia transversal del modelo por competencias en todos los niveles del plan curricular.

En los materiales: las actividades didácticas pretenden capitalizar los conocimientos previos de los estudiantes en la construcción del aprendizaje significativo. Esos conocimientos pueden provenir de las experiencias personal y académica o del ámbito lingüístico, influido por la lengua materna o por otro sistema lingüístico que se haya adquirido previamente. En otro tenor, las fichas de temas transversales buscan relacionar los conocimientos mencionados con el tratamiento crítico de las problemáticas sociales.

A lo largo de este capítulo, he esbozado la propuesta curricular de italiano del CELE, campus C.U.; es necesario abordar, ahora, su adopción en el aula, lo cual demanda sentar las bases metodológicas necesarias para su mejor valoración, como se verá en el siguiente capítulo.

Comienzo con la suposición de que no hay “mundo real” del aula, del aprendizaje y de la enseñanza. Hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando mundos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, actúan entre sí.

Lee S. Shulman, 1986

3

Marco metodológico

En el contexto nacional, la evaluación curricular se ha dirigido primordialmente a la valoración de los planes y programas de estudio, vinculándolos con resultados medibles en los ámbitos académicos y extra-académicos (Ruiz Larraguivel, 2001: 37). Como se anotó en el capítulo 1, a este tipo de evaluación subyace la concepción de currículo como producto (derivada del enfoque técnico), pues considera únicamente la aplicación de los documentos curriculares en el aula, la cual se valora con el criterio de medición del logro. Una vez realizada esta medición, se determina si las prescripciones han sido eficaces, al grado de desarrollar los comportamientos esperados en los estudiantes, dentro de la institución educativa o en el medio laboral.

Considero que esta propuesta de evaluación no es la adecuada para abordar el currículo de italiano en el CELE, cuyo fuerte componente crítico ya se ha reconocido en el capítulo 2 de este trabajo. Por consiguiente, someterla a un esquema de valoración derivado del enfoque técnico constituye una evidente inconsistencia epistemológica. La evaluación curricular, si ha de ser consistente con los principios que permean los cursos de italiano, buscará acercarse a la acción educativa a través de los sujetos que la realizan. Por otra parte, el carácter crítico de la propuesta educativa en cuestión insta a comprender la situación del currículo en sus diferentes ámbitos y niveles de influencia.

La evaluación que pretenda cubrir un panorama de tal complejidad debe sustentarse en un marco metodológico acorde con este objetivo. Al describir la evaluación curricular de tipo técnico, he aludido implícitamente a la perspectiva de investigación que le es afín, de tipo cuantitativo. Para los fines del presente trabajo, en cambio, me parece que la perspectiva de investigación cualitativa es la que sustenta ampliamente la evaluación

curricular propuesta. En el siguiente apartado, expongo estos aspectos con mayor profundidad.

3.1. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa propone el estudio de los fenómenos de manera integral, reconociendo su complejidad y la participación que en ella tienen los individuos. A este respecto, es conveniente señalar que la investigación cualitativa tiene una relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004.: 15).

En el esquema cualitativo, la acción del investigador en los fenómenos estudiados es fundamental, ya que formula categorías y proposiciones teóricas mediante la reconstrucción de manifestaciones subjetivas. La investigación cualitativa es, pues, inductiva (Goetz y LeCompte, 1988: 30).

De las premisas anteriores, se puede extraer que, en la perspectiva cualitativa, la realidad de un fenómeno es una construcción dinámica, de la que participa el investigador junto con otros sujetos involucrados.

Al considerar que una propuesta curricular es un fenómeno complejo, constituido por diversos ámbitos (la institución, los cuerpos colegiados y el aula, por mencionar algunos) en los que participan diversos actores, propongo la investigación cualitativa como una forma de observar y comprender la situación curricular del italiano en el CELE de C.U. Puesto que este ejercicio de comprensión conlleva intenciones de evaluación específicas, que pondrán en relación las visiones de los actores de la implementación del currículo sobre aspectos puntuales del mismo, conviene establecer cuál o cuáles serán los marcos interpretativos en los que la investigación sentará sus objetivos y procedimientos de índole cualitativa.³⁰

3.2. Marcos interpretativos

Como hemos visto en el capítulo 1, la implementación del currículo de italiano, aún por describir, se constituye por la forma en la que los docentes adoptan la propuesta curricular en el aula, con la consiguiente recepción de aquella por parte de los

³⁰ Dado que “la investigación cuantitativa no se basa en un concepto teórico o metodológico unificado” (Flick, 2004: 20), es previsible abordar el estudio de un fenómeno considerando más de un marco interpretativo, de acuerdo con la naturaleza del problema de investigación planteado.

estudiantes. Se pueden reconocer, dentro de esta lógica, intereses de tipo *etnometodológico* y *etnográfico*.

La **etnometodología**, desarrollada por Harold Garfinkel en 1967, se centra en el modo en el que las personas producen la realidad social y se enfrentan a ella, en y por medio de procesos interactivos (*ibid*: 34, Álvarez-Gayou, 2005: 74). Para Heritage (*apud* Flick, 2004: 35) la etnometodología encierra los siguientes supuestos: primero, la interacción se organiza estructuralmente; segundo, las contribuciones de las interacciones están moldeadas por el contexto y a la vez lo renuevan; tercero, ningún orden detallado en la interacción de conversación se puede rechazar *a priori* como alterado, accidental o irrelevante.

Tradicionalmente, se ha asociado la etnometodología al análisis conversacional, en el cual se estudia el habla cotidiana y su estructuración en las interacciones (Álvarez-Gayou, *op.cit.*: 74-75). Sin embargo, el interés etnometodológico por conocer los procesos de trabajo, en los cuales el conocimiento *se materializa* y da pie a resultados, ha dado cabida a otros métodos de estudio de las actividades y prácticas cotidianas (Flick, *op.cit.*: 36).

En este trabajo, busco conocer el tipo de actividades e interacciones que el docente fomenta en el aula, con el fin de acercarme al modo en que afronta el cambio curricular. Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, estimo que estos aspectos representan un **interés etnometodológico**.

Por otra parte, la **etnografía** se dirige a la descripción del modo de vida de una raza o grupo. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. En la etnografía, el investigador se propone descubrir las creencias, los valores y las motivaciones de un grupo, así como el modo en el que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, cuyos significados e interpretaciones son lo más importante (Woods, 1986: 18).

En relación con este estudio, me parece que existe en él un **interés etnográfico**, pues deseo acercarme a lo que sucede cotidianamente en el aula, pero agrego a esta intención los significados que la acción educativa suscita en docentes y estudiantes.

Una vez determinados los marcos interpretativos sobre los cuales realizaré la evaluación curricular, abordaré el enfoque de análisis de esta investigación.

3.3. Enfoque de análisis desde la perspectiva cualitativa

Si se sostiene que la investigación cualitativa pretende la comprensión de los fenómenos sociales, la cual se construye de manera dinámica y en la interacción de los sujetos, cabe preguntarse qué fundamentos de análisis permiten el acercamiento a dicha comprensión de manera **aceptable** y **con pertinencia**. En los siguientes apartados, pretendo dar respuesta a esta cuestión.

3.3.1. Validez

Este término se refiere a la forma sustentada de acercarse a los fenómenos sociales. Toma en cuenta dos aspectos: **la producción de los datos** y **la presentación de los fenómenos**, con las inferencias que se han extraído de ellos. (Flick, 2004: 239).

En relación con **la producción de datos**, la validez se ha asociado a la **autenticidad**. Álvarez-Gayou (2005: 32) indica que es la condición por la cual “las personas logran expresar realmente su sentir”. Legewie (*apud* Flick, *op.cit.*: 39) propone las condiciones de **corrección en los contenidos**, **pertinencia social** y **sinceridad** por parte de los sujetos, para determinar la autenticidad de la información que ofrecen. Estas condiciones pueden verse afectadas si la situación en la que se producen los datos (por ejemplo, en una entrevista) lleva a los sujetos a construir versiones sesgadas de la información que se les solicita. Ante esta posibilidad, han surgido diferentes propuestas para “salvar” la autenticidad en la obtención de datos, como la **validación comunicativa** (implicar en la investigación a los actores del proceso, en un momento posterior a la obtención de datos) y las múltiples reformulaciones que se han hecho al propio concepto de validez. Flick (*ibid.*: 241) considera que éste es un problema aún abierto que tiene que ver con la credibilidad que se otorgue a la información obtenida.

Me parece que la descripción del ámbito académico en el que se desenvuelven los sujetos implicados en la evaluación curricular, presentada de forma general en el capítulo 2 de este trabajo y acotada en el diseño de investigación (apartado 3.4. de este capítulo), ofrece elementos para anticipar sesgos y omisiones en la producción de datos. En ese

sentido, coincido con De Lyotard (*apud* Flick, 2004: 241) en que el conocimiento derivado de los datos no aspira a hacerse de la realidad sino a descubrir diferencias y constantes las cuales, creo, son admisibles si se las ancla coherentemente a discursos y evidencias de fiabilidad consensuada.

Por lo que toca a la presentación de los fenómenos, o **la validez del proceso de investigación**, Norman Denzin (*apud* López Gayou, 2005: p. 32) propone el concepto de **triangulación** que “se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación”. Denzin propone cuatro tipos de triangulación:

- a) **Triangulación de datos:** la utilización de diversas fuentes de datos en un estudio.
- b) **Triangulación de investigadores:** la convergencia entre diferentes investigadores o evaluadores.
- c) **Triangulación de teorías:** el abordaje de múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos.
- d) **Triangulación metodológica:** el uso de varios métodos para estudiar un problema.

Para los fines de este trabajo, descarto la triangulación marcada con el inciso b), al observar que el ámbito de este estudio (el Departamento de Italiano del CELE), presenta dimensiones y recursos que no permiten la intervención de múltiples investigadores. Por otra parte, desestimo las opciones de triangulación c) y d), pues requieren de una gran inversión de tiempo y recursos, actualmente inasequibles para mí. Opto entonces por la triangulación centrada en los datos.

3.3.2. Generalización

En la investigación cuantitativa, la generalización de los resultados obtenidos se dirige a la conformación de teorías sobre las cuales sea posible analizar otros fenómenos, similares a los estudiados o relacionados con ellos. Ahora bien, en la investigación cualitativa, ¿es posible aplicar sus resultados a otros ámbitos, diferentes de aquél en el que se produjeron?

Guba (*apud* Ruiz Larraguivel, 2001: 59) señala que las investigaciones en torno a los fenómenos sociales no pueden ser generalizables, ya que obedecen a razones de tipo

contextual. Santos (1990: 169) afirma que “cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad”.

Para algunos autores, la generalización se refiere al grado de transferibilidad, de un contexto a otro, de marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación, con lo cual estos elementos se vuelven significativos para investigadores de una misma disciplina (Goetz y LeCompte *apud* Ruiz Larraguivel, *op. cit.*: 60). En esta perspectiva, la aplicabilidad de los resultados de una investigación a otros dominios depende, principalmente, de las intenciones de generalización que animen al propio estudio, el cual puede considerar en su diseño más de un contexto de acción y más de un grupo social que se va a observar con parámetros de investigación comunes. No es el caso de la presente investigación, mucho más cercana a las perspectivas de Guba y de Santos, pues pretende explorar y comprender una situación de cambio curricular con miras a mejorar los procesos educativos que tocan a la enseñanza del italiano en el CELE. Sin embargo, no excluyo que algunos de los resultados tengan resonancia en otras áreas del propio CELE si algunas representaciones y modos de observar el cambio provienen de condiciones laborales e institucionales comunes a los docentes del Centro. Tampoco excluyo la posibilidad de que los hallazgos sean afines a otros contextos en los que se enseña italiano (pues existe una tradición de formación en la enseñanza del italiano que cubre vastas áreas geográficas a nivel internacional y ha influido a la planta docente de italiano del CELE). Sin embargo, reitero, la generalización no es condición esencial de este estudio, el cual pretende comprender un escenario educativo específico y, en consecuencia, incidir en él positivamente.

3.4. Diseño de la investigación

En este apartado detallaré los diferentes elementos que integran esta investigación. Derivan de los aspectos metodológicos que he tratado en este capítulo, aunados a los fines y a las peculiaridades contextuales de este estudio.

3.4.1. Objetivo

Este trabajo tiene como propósito central evaluar la implementación de la nueva propuesta curricular de italiano en el aula. Este objetivo implica:

a) El acercamiento a la aplicación desde el punto de vista de los docentes. Para realizarlo, hay que preguntarse: *¿qué hacen los docentes? ¿Por qué lo hacen?*

La primera pregunta, *¿qué hacen los docentes?*, obedece a un **interés etnometodológico**, dado que apunta a explorar las actividades didácticas y las interacciones que el docente establece en el aula a partir de la renovación curricular. La segunda pregunta, *¿por qué hacen los docentes lo que hacen?* indaga sobre los conocimientos, representaciones y actitudes que los docentes ponen en juego en la propia situación de cambio, por lo que representa un **interés etnográfico**.

b) El acercamiento a la aplicación desde el punto de vista de los estudiantes. Esta aproximación considera también la pregunta *¿qué hacen los docentes?* pero desde la perspectiva de los estudiantes. En este caso, se vuelve a hablar de un **interés etnometodológico**.

Por otra parte, este acercamiento lleva naturalmente a indagar en los beneficios o desventajas que la aplicación de la propuesta curricular significó para los estudiantes (información sobre la experiencia, que implica a su vez presupuestos individuales sobre el aprendizaje). Éste es un interés etnográfico.

c) La comparación entre lo que ocurre en el aula y los principios de la propuesta curricular. Ésta es posible una vez que se haya construido el panorama de lo que ocurre en el aula, para luego confrontarlo con los principios y finalidades del currículo de italiano.

3.4.2. El muestreo

De acuerdo con el propósito central de investigación, y en congruencia con las áreas de análisis señaladas anteriormente, se perfilan dos grupos de informantes: los propios docentes y sus alumnos.

Aunque el interés investigativo permite prever los grupos de informantes, es necesario determinar cómo serán contemplados en una muestra suficiente para los fines de este trabajo, a partir de las siguientes cuestiones: ¿Es posible estructurar la muestra, de

manera definitiva, antes de iniciar la aplicación de instrumentos cualitativos? ¿O son los propios instrumentos, aplicados en el marco de una muestra preliminar, los que señalan el desarrollo del muestreo hasta su consolidación final?

Flick (2004: 77) advierte sobre las limitaciones de una **estructuración a priori** y definitiva de la muestra: la posibilidad de encontrar variaciones al interior de los grupos de informantes puede verse restringida, lo cual desalentaría la obtención de rasgos comunes y diferencias.

En términos de la estructuración *a priori* de la muestra, y suponiendo que los recursos técnicos y humanos así lo permitieran, se podría considerar la **muestra completa** (el trabajo con la totalidad de informantes de cada grupo) como un criterio de muestreo que apoyara además la validez de la investigación; sin embargo, un procedimiento de este tipo podría inhibir la observación de características al interior de los grupos, aun cuando fueran relevantes para los fines de investigación. Para la fase de análisis, los resultados derivados de la muestra completa podrían constituirse en una descripción del panorama estudiado, que ofreciera pocos elementos críticos para su comprensión.

La posibilidad de observar y comparar rasgos entre informantes extrayendo de ello posibles categorías de análisis, relevantes para el estudio de los fenómenos y sus relaciones internas, es mucho más importante que la determinación previa de las características de los informantes (muchas de las cuales son ofrecidas por el contexto en un análisis superficial de los grupos).

En apoyo a las premisas anteriores, propongo la **selección gradual de la muestra**, la cual permite el desarrollo emergente de la estructuración de los grupos de informantes. Este tipo de selección se basa en el concepto de **muestreo teórico**, que da cuenta del “proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge.” (Glaser y Strauss *apud* Flick, *ibid*: 78).

Diferentes criterios de selección han surgido desde la propuesta de muestreo teórico de Glaser y Strauss, la cual se caracteriza principalmente por la aleatoriedad en el abordaje de los grupos de informantes y sus características. Patton (*apud* Flick, *ibidem*: 82-83) propone varios criterios de **muestreo deliberado**, que vehiculan estrategias para

gestionar la selección gradual de la muestra. Para Patton, los criterios de deliberación pueden enfocarse a la selección de:

- a) **Casos extremos**, por ejemplo, de éxito y de fracaso en un proceso de reforma.
- b) **Casos típicos** o que caracterizan un fenómeno.
- c) **Criterio de variación máxima**, que integra sólo algunos casos, aquellos que son lo más diferentes posibles entre ellos, para revelar la amplitud de variación.
- d) **Criterio de intensidad**, referido a cómo los procesos comunes se presentan, en términos de fuerza, en diferentes casos.
- e) **Casos críticos**, en los que las relaciones que se estudian son particularmente claros.

Dado que mi interés de investigación parte de un fenómeno de cambio en el currículo, el criterio de **casos extremos** podría ser adecuado para seleccionar la muestra de docentes del Departamento de Italiano: es posible, en mi experiencia, aventurar los casos de los profesores que han implementado de manera exitosa o fallida la nueva propuesta curricular, ya que tengo acceso a los expedientes de la planta docente del área y recibo cotidianamente las impresiones de profesores y estudiantes con respecto a la nueva propuesta curricular.

Sin embargo, juzgo importante conocer la variedad de casos en la implementación de la nueva propuesta curricular: si se prevé la toma de decisiones para consolidarla en beneficio de los estudiantes, los casos que son “polos” de la situación podrían no ofrecer información sobre las necesidades específicas de (in)formación que en cambio tuvieran otros docentes. No descarto el abordaje de los casos extremos, ya que ofrecerá información valiosa sobre condiciones óptimas a reforzar en los cursos; sin embargo, es imperativo construir un esquema de relaciones que ofrezca, de manera pormenorizada, datos que garanticen que la toma de decisiones se hará tomando en cuenta a la planta docente en su conjunto. Por lo anterior, incorporo a la estructuración de la muestra de docentes el **criterio de variación máxima**; es decir, el conocimiento de los casos diferentes, para construir la situación del Departamento de Italiano frente al cambio curricular.

3.4.2.1. Criterios para conformar la muestra de docentes

El Departamento de Italiano se compone de doce docentes. De estos docentes, tres se descartan: uno, porque es el propio investigador, y otros dos más, porque todavía no han experimentado la nueva propuesta curricular.

Para seleccionar la muestra de entre los nueve profesores restantes, propongo tres criterios que toman en cuenta la especificidad del contexto en el que se desarrolla este estudio:

a) La aceptación de la nueva propuesta curricular por parte de los docentes. Es previsible que este factor (de fuerte carga actitudinal) influya en el quehacer de los profesores. Se tienen elementos para determinarlo, pues los profesores, de manera oral o escrita, se han pronunciado directamente sobre su aceptación de la propuesta.

b) La formación de los docentes. Este punto aborda la formación académica de los docentes, pues se plantea su influencia, principalmente, en la comprensión y aplicación de la propuesta (elementos intrínsecos a *lo que hacen los docentes y cómo lo hacen*). Este punto será sustentado con la información de los expedientes de la planta docente a los cuales tiene acceso el investigador. Además de los grados académicos, tomaré en cuenta las actividades de actualización en la lengua y la cultura, así como la producción académica (materiales, instrumentos de evaluación, publicaciones, etc.) en los últimos 4 años. Contemplo este rango temporal ya que, por una parte, representa un periodo académico-administrativo en el CELE y, por otra, porque las condiciones de actualización y producción académicas son relevantes si son recientes.

c) La edad de los docentes. La edad es un criterio que se considera importante, pues otorga una marcada heterogeneidad a la planta docente del Departamento de Italiano y puede incidir en su desempeño docente. A este criterio se puede asociar, de manera prácticamente correlativa, la antigüedad docente.

En el cuadro 14 (página siguiente) se presentan, con base en los criterios mencionados, los perfiles docentes derivados:

Cuadro 14. Perfiles docentes

Perfiles	No. de Profesores	Aceptación de la propuesta*	Grado académico* *	Actividades de actualización ***	Producción académica****	Edad *****
Perfil A	1	+	+	+	+	-
Perfil B	1	+	+	+/-	+/-	-
Perfil C	3	+	+/-	+/-	+/-	-
Perfil D	1	+/-	-	+/-	-	-
Perfil E	2	-	+	+/-	+/-	+/-
Perfil F	1	-	-	-	-	+

* (+) Completamente a favor, (+/-) a favor con algunas reservas y objeciones, (-) acepta la propuesta con muchas reservas y objeciones.

** (+) Con título universitario o por obtenerlo, (+/-) carrera trunca, (-) bachillerato.

*** (+) Actualización periódica y frecuente, (+/-) actualización periódica pero poco frecuente, (-) actualización eventual.

**** (+) Vasta producción académica, (+/-) Buena producción académica, (+/-) Discreta producción académica. (Para este criterio se consideró el tipo de nombramiento y el compromiso académico que implica).

***** (+) Más 25 años (-) de 7 a 25 años. Los rangos de edades se basan en los *estadios de preocupaciones en el ciclo de vida profesional docente*, propuestas en 1988 por Super (*apud* Bolívar, 2001: 239).

Propongo una muestra de docentes estructurada en los seis perfiles derivados de los criterios propuestos. En el caso de los perfiles que incluyen a más de un profesor, escogeré al que, en términos logísticos y de disponibilidad, pueda colaborar de manera óptima.

3.4.2.2. Criterios para conformar la muestra de estudiantes

La muestra está compuesta por estudiantes de italiano del CELE *campus* C.U. que han realizado al menos un curso con alguno de los docentes de la muestra, dentro del nuevo plan curricular. Con la finalidad de ofrecer elementos de contraste al estudiante, que lleven a la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, establecí los siguientes criterios:

a) Los estudiantes de la muestra no deben estar inscritos, actualmente, en ninguno de los cursos que imparten los profesores de los cuales se expresarán. Este criterio toma en cuenta no sólo los inconvenientes éticos y metodológicos que representan las opiniones del estudiante sobre el desempeño actual de su profesor, expresadas al jefe de

departamento, ya que pueden suscitar el temor a represalias (del jefe al profesor o del profesor al estudiante) o expectativas de cambio inmediato (en el estudiante, si es que a su juicio el profesor puede mejorar); además, este criterio busca que el estudiante se exprese sobre un ciclo concluido, lo que le puede dar una dimensión mucho más global a sus respuestas y opiniones sobre lo vivido en el aula. Por otra parte, los estudiantes entrevistados podrán juzgar un curso anterior, considerando las ventajas o desventajas que significó para la continuidad en su aprendizaje del italiano. Se procurará que los estudiantes se refieran al curso inmediato anterior, pues si fuera uno más alejado en el tiempo podrían no recordar detalles importantes de éste.

b) Se considera tanto a estudiantes que superaron el curso como a aquellos que no lo hicieron y actualmente lo recursan. El hecho de que el curso del que hablarán haya significado una experiencia de éxito o no, ofrece puntos interesantes de reflexión: ¿a quién o a qué se debió el éxito o fracaso? ¿Quién tomó las decisiones sobre la reprobación o no? ¿Cómo las tomó? ¿Atendió a criterios de aprendizaje o de otro tipo?

Dado que al momento de la investigación³¹ se pone por primera vez en marcha el módulo 4 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE, preveo que los estudiantes que voy a entrevistar hayan cursado, en el semestre anterior, los módulos 2 o 3 de los cursos. No consideraré a estudiantes que hayan cursado el módulo 1, pues en ese nivel no es posible el recursamiento y, por lo tanto, podría entrevistar sólo a estudiantes que hubieran superado el curso.

3.4.2.3. La muestra general de informantes

A partir de los criterios anteriores, conformé la muestra de informantes como se indica el cuadro siguiente:

³¹ Semestre 2011-1 del calendario de la UNAM, de agosto de 2010 a febrero de 2011.

Cuadro 15: La muestra de informantes

Docentes	Estudiantes	Observaciones
<p>Perfil A</p> <p>(+) Completamente a favor de la propuesta.</p> <p>(+) Cuenta con título universitario.</p> <p>(+) Tiene actualización periódica y frecuente.</p> <p>(+) Tiene una vasta producción académica.</p> <p>(-) de 25 a 45 años.</p>	<p>A1: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con A como profesor, con excelente calificación.</p> <p>A2: Estudiante del módulo 2 de italiano. No superó el módulo 2 con A como profesor, por lo que repite el curso.</p>	<p>No.</p>
<p>Perfil B</p> <p>(+) Completamente a favor de la propuesta</p> <p>(+) Por obtener el título universitario</p> <p>(+/-) Tiene actualización periódica pero poco frecuente</p> <p>(+/-) Buena producción académica.</p> <p>(-) De 25 a 45 años.</p>	<p>B1: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con B como profesor, con excelente calificación.</p> <p>B2: Estudiante del módulo 2 de italiano. No superó el módulo 2 con B como profesor, por lo que repite el curso.</p>	<p>No.</p>
<p>Perfil C</p> <p>(+) Completamente a favor de la propuesta</p> <p>(+/-) Carrera trunca</p> <p>(+/-) Tiene actualización periódica pero poco frecuente</p> <p>(+/-) Buena producción académica.</p> <p>(-) De 25 a 45 años.</p>	<p>C1: Estudiante del módulo 4 de italiano. Superó el módulo 3 con C como profesor, con excelente calificación.</p> <p>C2: Estudiante del módulo 4 de italiano. Superó el módulo 3 con C como profesor, con baja calificación.</p>	<p>No hubo reprobación en el grupo del profesor C, por lo que el estudiante C2 se seleccionó de entre los que obtuvieron la calificación aprobatoria más baja en su curso (6). En este caso se indagará si el estudiante C2 considera que aprendió lo suficiente como para haber pasado al curso siguiente.</p>

Docentes	Estudiantes	Observaciones
<p>Perfil D</p> <p>(+) A favor de la propuesta con algunas reservas y objeciones.</p> <p>(-) Bachillerato.</p> <p>(+/-) Tiene actualización periódica pero poco frecuente</p> <p>(-) Discreta producción académica.</p> <p>(+/-) Entre 45 y 60 años</p>	<p>D1: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con D como profesor, con excelente calificación.</p> <p>D2: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 3 con D como profesor, con baja calificación.</p>	<p>No hubo reprobación en el grupo del profesor D, por lo que el estudiante D2 se seleccionó de entre los que obtuvieron la calificación más baja en su curso (7). En este caso se indagará si el estudiante D2 considera que aprendió lo suficiente como para haber pasado al curso siguiente.</p>
<p>Perfil E</p> <p>(-) Acepta la propuesta con muchas reservas y objeciones.</p> <p>(+) Cuenta con título universitario.</p> <p>(+/-) Tiene actualización periódica pero poco frecuente</p> <p>(+/-) Buena producción académica.</p> <p>(+/-) Entre 45 y 60 años</p>	<p>E1: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con E como profesor, con excelente calificación.</p> <p>E2: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con E como profesor, con baja calificación.</p>	<p>Aunque hubo reprobación en el curso de E, no fue posible encontrar un estudiante que, estando en este caso, hubiera decidido recurrir.</p>
<p>Perfil F</p> <p>(-) Acepta la propuesta con muchas reservas y objeciones.</p> <p>(-) Bachillerato.</p> <p>(-) Actualización eventual.</p> <p>(-) Discreta producción académica.</p> <p>(+) Más de 60 años.</p>	<p>F1: Estudiante del módulo 4 de italiano. Superó el módulo 2 con F como profesor, con excelente calificación.</p> <p>F2: Estudiante del módulo 3 de italiano. Superó el módulo 2 con F como profesor, con excelente calificación.</p>	<p>En este caso, no fue posible seleccionar estudiantes que en el curso inmediato anterior hubieran cursado con F, pues este profesor no lo impartió. El criterio fue, entonces, la selección de estudiantes que en el curso previo (antepasado respecto al actual) hubieran cursado con F. Dado que en ese curso impartido por F no hubo reprobación (de hecho, todos los estudiantes pasaron con excelentes calificaciones), el criterio de selección fue el siguiente: por una parte, se eligió el alumno que en el módulo</p>

		posterior al cursado con F hubiera obtenido una calificación alta; por otra parte, se eligió al alumno de que en el módulo posterior al cursado con F hubiera reprobado.
--	--	--

3.4.3. Obtención de la información

Presento a continuación el modo en el que abordaré las estrategias para obtener información.³²

3.4.3.1. Entrevistas

Por lo que toca a los docentes, aplicaré con ellos la **entrevista episódica** (Flick, 2004: 123-124). En ella, entrevistador se interesa por las experiencias de los sujetos en relación con un ámbito específico, por lo que los invita reiteradamente a narrar situaciones. Durante la entrevista, el investigador presta especial atención a las situaciones o a los episodios en los que el entrevistado estructura sus experiencias, si es que son relevantes para la pregunta de investigación; asimismo, indaga los presupuestos del entrevistado que subyacen a esas experiencias.

Tras exponer las características de la entrevista en la investigación cualitativa, es posible establecer que será una estrategia de información esencial para el desarrollo de la presente investigación, ya que pone en contacto al investigador con las diferentes formas de afrontar y juzgar la puesta en marcha del currículo de italiano, manifestadas por los propios actores del proceso de cambio educativo. Especialmente, nos resulta de interés la entrevista episódica, ya que puede integrar tanto el interés etnometodológico (*¿qué hacen los docentes?*) cuanto el etnográfico (*¿por qué lo hacen?*).

³² Aunque la observación es la estrategia más importante para obtener información en el ámbito de los estudios etnográficos (Flick, 2004: 151), he desestimado aquí su uso en la modalidad *participante*, ya que mis funciones administrativas de jefe de departamento no permiten mi inserción natural en las situaciones educativas que se van a observar, además de que este tipo de observación requiere grandes exigencias de tiempo y energía que actualmente no podría asumir. Por lo que toca a la observación *no participante*, es poco probable que mi presencia no incida en los hechos que deseo observar, pues la situación del aula en el CELE de la UNAM es acotada en tiempo y espacio, y cuenta con un grado de estructuración que hace evidente la asistencia de cualquier agente extraño (sobre todo, si es un profesor conocido en el Centro), lo cual representa un panorama opuesto al que Flick considera idóneo para la observación no participante.

a) Respecto al interés etnometodológico. Aunque Flick (*ibid*) señala que las entrevistas episódicas son limitadas, pues su aplicación observa principalmente el análisis del conocimiento cotidiano de ciertos objetos y temas en relación con la historia de los entrevistados, no las excluye tajantemente de los propósitos etnometodológicos, pues considera que son un apoyo para reconstruir las actividades y prácticas de los sujetos, aun sin tener un acceso inmediato a ellas.

El tipo de preguntas buscará explorar en lo que hacen los docentes. Para ello, trataré de abordar las dificultades y cómo se afrontan éstas a raíz de la nueva propuesta curricular, así como los aspectos positivos de esta última, lo que develará en buena medida lo que se hace en el aula, las actividades, las prácticas. Estos aspectos se pueden profundizar aún más con preguntas de situación como: *desde que se puso en marcha el nuevo plan curricular, ¿recuerda una situación en el aula que usted haya vivido como completamente nueva, en su experiencia? ¿Recuerda alguna actividad en el aula, derivada del nuevo plan curricular, con la que usted se haya sentido incómodo o en desacuerdo? ¿Cuándo fue la última vez que leyó el programa de estudios del curso que imparte?*

Por otra parte, este interés etnometodológico, relacionado con lo que hacen los docentes, también puede ser abordado considerando la perspectiva de los estudiantes, como se verá en un apartado posterior.

b) Respecto al interés etnográfico. Las entrevistas episódicas parten del supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de **conocimiento semántico y narrativo-episódico** (*op.cit.*: 18).

Por una parte, los docentes ponen en juego los significados que dan a la situación de cambio curricular, en la cual involucran su formación y representaciones. Éste es el **conocimiento semántico**, el cual se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a través de la situación y que se generalizan. Este conocimiento no necesariamente implica participación efectiva en los procesos, pero sí conciencia de los mismos.

¿Cómo perciben los profesores la situación de cambio curricular? ¿La consideran necesaria? ¿O pertinente? ¿O amenazante? son algunas preguntas que, con sus respectivos *¿por qué?* pueden orientar la petición de narrar situaciones a los profesores de italiano del CELE, con el fin de establecer su conocimiento semántico con respecto a

la situación de cambio curricular, aún cuando no la hayan experimentado en el aula. Así, se puede formular a los docentes peticiones de narración como: ¿recuerdas cuándo supiste de la renovación curricular en su Departamento? ¿Qué pensaste? ¿Qué sentiste? A estas peticiones, se pueden añadir otras para explorar las fantasías de los entrevistados respecto al tema: ¿qué avances esperarías de la renovación curricular? Por favor, trata de imaginar una situación que represente esos avances. Se puede pensar, además, en preguntas que lleven a definiciones (¿qué es para ti el currículo?) o a opiniones (¿cuál es el aspecto más importante que se debe trabajar en los cursos de italiano? ¿Quién debería trabajar esos aspectos?).

Por otra parte, al enfrentarse a una situación de cambio, las personas (en este caso, los docentes) hacen interactuar el conocimiento semántico con los nuevos saberes y experiencias para lograr adaptarse a un nuevo escenario (Piaget *apud* Da Silva y Signoret, 2005: 87). Así, es importante considerar el conocimiento que los docentes han generado en relación con sus experiencias y en la situación concreta que nos ocupa, el cambio curricular. Éste es el **conocimiento episódico**, cuya base principal es el contexto y, por esto, implica indefectiblemente participación en los procesos.

¿Qué dificultades han afrontado los docentes de italiano al poner en práctica el nuevo plan curricular? ¿De qué tipo han sido esas dificultades? ¿Cómo las han afrontado, con la formación y experiencia que poseen? ¿Qué aspectos de la propuesta curricular consideran positivos? ¿Cómo han contribuido en la mejora de su actividad docente?, son algunas preguntas que pueden llevar al conocimiento episódico de los docentes que ya han incursionado en la práctica del nuevo currículo de italiano del CELE. Para explorarlas, se pueden formular peticiones al entrevistado como: ¿recuerdas la principal dificultad que afrontaste cuando experimentaste el plan curricular por primera vez? ¿Podrías contarla? ¿Podrías contar alguna experiencia en el aula particularmente positiva?

Se pueden describir las preguntas anteriores, en líneas generales, como “lo bueno” y “lo malo” de la propuesta curricular a juicio de los profesores. Con esta información podré interpretar significados, actitudes, representaciones y saberes que den cuenta de *por qué hacen lo que hacen* los docentes.

Por lo que toca a los estudiantes, considero que el mejor tipo de entrevista es la **etnográfica** (Flick, 2004: 104). Por medio de ella, el entrevistador busca comprender los

significados que diferentes actores otorgan a un mismo proceso. El entrevistador inicia una conversación con el entrevistado en un tenor amistoso, para lo cual parte de líneas muy generales; posteriormente, tiene el cuidado de introducir veladamente nuevos elementos sobre los que su informante puede abundar. Las entrevistas se basan en tres tipos de preguntas: **estructurales** (se pide a los sujetos que conceptualicen un determinado objeto, para indagar cómo estructura su conocimiento al respecto), **descriptivas** (se pide a los sujetos que describan un objeto o suceso, para acercarse a su percepción del mismo) y **de contraste** (se pide a los sujetos que comparen entre diferentes objetos o sucesos, para conocer su visión acerca de ellos). Las preguntas etnográficas pueden ser relacionadas a mis intereses de investigación de la siguiente manera:

a) Respecto al interés etnográfico. Este interés se centra en conocer los puntos fuertes y débiles que la práctica docente tiene en relación con el aprendizaje de los estudiantes, en el marco de la propuesta curricular. Además, este interés etnográfico busca mostrar los presupuestos individuales que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje y hasta qué punto son concordantes o no con los de la propuesta curricular.

Las **preguntas estructurales** pueden ser de gran utilidad para saber cómo los estudiantes organizan su conocimiento sobre el plan curricular de italiano. Dado que es un plan con una fuerte orientación crítica, es esperable que los estudiantes puedan prefigurar en grandes líneas aquella orientación. Preguntas como: ¿conoces los programas de los cursos? ¿Cómo te has hecho de esa información?, pueden acercarnos al conocimiento que los estudiantes tienen del plan curricular de italiano.

Por otro lado, las **preguntas de contraste**, al proporcionar información sobre las dimensiones de significado que los entrevistados usan para diferenciar los objetos y los acontecimientos, pueden abonar en el conocimiento de los aspectos inherentes al plan curricular que son beneficiosos (o que no lo son) para el aprendizaje de los estudiantes; de igual modo, pueden dar luz sobre presupuestos de aprendizaje persistentes en los estudiantes o modificados con la implementación de la propuesta. Para explorar este conocimiento, se proponen preguntas como: ¿notas diferencias entre los cursos de italiano del CELE y otros cursos de lengua que hayas cursado? ¿Encuentras ventajas o desventajas? ¿Por qué?

Las preguntas etnográficas permiten una mayor claridad en la interacción con los entrevistados, definen contundentemente la finalidad de la entrevista y pueden, en ese sentido, involucrar a los entrevistados y promover la fiabilidad de sus respuestas. Creo que estas condiciones son necesarias para entrevistar a los estudiantes, quienes pueden tener poco interés en participar en una investigación sobre el cambio curricular (entre otras cosas, porque el término “cambio” tal vez no tenga resonancia en ellos si es la primera vez que aprenden una LE).

b) Respecto al interés etnometodológico. Las **preguntas descriptivas** pueden dirigirse a la exploración inicial de las actividades promovidas por el profesor en el aula. En un primer momento, contemplé el uso de entrevistas narrativas, en donde el estudiante prefigurara un discurso con referentes temporales y de acción jerarquizados de acuerdo con su interés; sin embargo, cupo preguntarme hasta qué punto es posible construir una historia sobre lo que el profesor y el grupo hicieron en un semestre escolar previo sin correr el riesgo de que la “trama” se agote en unas cuantas ideas. Me pareció entonces más adecuado partir de preguntas dirigidas hacia la acción del profesor, que primordialmente la describieran. Por ejemplo, puedo hacer preguntas como: ¿cuáles son las actividades que el profesor realiza con mayor frecuencia? Y las que realiza menos, ¿cuáles son? ¿Cómo trata la cultura? ¿Cómo trata la gramática? ¿Cómo aborda las habilidades lingüísticas? ¿Qué materiales usa? ¿Cómo los usa? ¿Cómo evalúa? ¿Qué evalúa? ¿Con qué frecuencia?

A través de preguntas como las anteriores buscaré esclarecer, además, los roles que docentes y estudiantes adoptan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tanto para las entrevistas episódicas como para las etnográficas, usaré una guía de entrevista para su realización, en la cual formulé preguntas relacionadas con los temas centrales de la investigación. Esta guía de entrevista representará un gran apoyo pues, a partir de ella, podré estar seguro de abordar todos los aspectos de mi interés durante el intercambio con los sujetos de la muestra; sin embargo, la guía de entrevista no constituirá un libreto con una composición y un orden establecidos, pues tanto las entrevistas episódicas cuanto las etnográficas apuntan a las preguntas emergentes, las cuales surgen de las declaraciones espontáneas de los sujetos que juzgaré relevantes en el marco de mi investigación.

Las guías temáticas para las entrevistas episódicas y etnográficas se encuentran en el anexo 1 de este trabajo de tesis.

3.4.3.2. Fuentes documentales

Las fuentes documentales de base para el análisis son los documentos referidos al desarrollo del currículo, tanto a nivel institucional como, específicamente, para el italiano. Algunas de estas fuentes han sido citadas en el capítulo 2 de este trabajo. Asimismo, extraeré información del sistema de control escolar (SICE) del CELE, para conformar la muestra de estudiantes. Enlisto las fuentes de la siguiente manera:

Cuadro 16: Fuentes documentales

Aspecto abordado	Fuentes documentales	Observaciones
Planes y programas de estudio	<i>Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE</i> (2008), México: CELE, UNAM.	Este documento presenta los principios curriculares institucionales del CELE, a considerar para el desarrollo de planes y programas de estudio.
	<p>Hernández, G. y Porras, J., 2008. <i>Plan de estudios de los cursos generales de lengua italiana en el CELE</i>. México: CELE, UNAM.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2008. <i>Programa del módulo 1 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE</i>. México: CELE, UNAM.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2009. <i>Programa del módulo 2 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE</i>. México: CELE, UNAM.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2009. <i>Programa del módulo 3 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE</i>. México: CELE, UNAM.</p>	Estos documentos son la base para el desarrollo curricular del área de italiano, son de uso de estudiantes, profesores y diseñadores de recursos y evaluación.

Aspecto abordado	Fuentes documentales	Observaciones
Planes y programas de estudio	<i>Blog de plan de estudio y programas de italiano del CELE.</i> 2008-2011. México: CELE, UNAM. Disponible en: http://planypogramasdeitalianoenelcele.blogspot.com/ .	Este blog representa la bitácora del trabajo de diseño curricular realizado en el Departamento de Italiano del CELE.
Recursos de enseñanza y aprendizaje	<p>Hernández, G. y Porras, J., 2009. Cómo afrontar la adopción de materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras: propuesta de un modelo operativo. En <i>Memorias del I Foro Internacional de Educación Chapingo 2009</i>. Chapingo:UACH.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2009. <i>Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 1. Guía de uso</i>. México: CELE, UNAM.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2009. <i>Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 2. Guía de uso</i>. México: CELE, UNAM.</p> <p>Hernández, G. y Porras, J., 2010. <i>Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 3. Guía de uso</i>. México: CELE, UNAM.</p>	<p>En este artículo los diseñadores de recursos didácticos definen los principios para su elaboración.</p> <p>Estas guías condensan el esquema de recursos propuesto en el plan curricular, las características de los materiales y su uso.</p>
Evaluación	<i>Blog del proyecto criterios de evaluación de lenguas extranjeras en el CELE.</i> 2007-2008. México: CELE, UNAM. Disponible en: http://evaluaciondeleeneelcele.blogspot.com/ .	Este documento contiene los principios del CELE para la evaluación de LE.
Configuración de la muestra de estudiantes	<i>Sitio web: Sistema Departamental de Control Escolar (SICE) del CELE, UNAM.</i> México: UNAM-CELE, Departamento de Servicios Escolares. Disponible en: http://escolar.cele.unam.mx/departamentos/sesion-inicio.php	Este sitio contiene los datos sobre la inscripción y acreditación de los estudiantes de italiano del CELE.

Cabe señalar que he participado directamente en la elaboración de algunas fuentes documentales; no obstante, pueden ser consideradas evidencias no propiciadas ya que su realización fue previa a la implementación curricular y, por añadidura, anterior a este diseño de investigación. Por otra parte, es mi interés comprender la forma en la que las proposiciones contenidas en esos documentos fueron interpretadas en el aula para, si fuera el caso, modificarlos en favor de estudiantes y docentes.

3.4.4. Análisis

Propongo un análisis de los datos en tres fases: en la primera, abordaré lo que ocurre en el aula, tomando en cuenta las perspectivas de profesores y estudiantes; en ese momento, interpretaré lo que ocurre en el aula específicamente para cada profesor. En la segunda fase, confrontaré las interpretaciones resultantes de la primera fase con las categorías que componen el currículo de italiano; también en este caso haré interpretaciones por cada docente, buscando establecer si lo que hacen se relaciona o no con la nueva propuesta educativa. Por último, en la tercera fase, realizaré un comparativo entre docentes, en relación con las categorías curriculares; así, buscaré reconstruir lo que se ha hecho en las aulas a cargo del Departamento de Italiano, estableciendo constantes y divergencias en el desempeño de los diferentes profesores para poder llegar, en primera y última instancia, a un plan de mejora en la implementación del currículo de lengua italiana del CELE.

3.4.4.1. Primera fase

Esta primera fase parte de la triangulación de los datos ofrecidos por cada profesor con los que ofrecen sus estudiantes. Organizaré este cruce de perspectivas por **categorías emergentes**; en otras palabras, rastrearé en las entrevistas los aspectos temáticos comunes a lo que dicen el profesor y sus dos alumnos. Posteriormente, confrontaré las categorías emergentes con las categorías del currículo de italiano.

En el nivel lingüístico, analizaré los datos con base en la propuesta del “modo de organización del discurso” de Adam (Adam y Lorda, 1999: 34-36: *apud* Calsamiglia y Tusón, 1999: 269-274). En esta propuesta, las “unidades temáticas” son un elemento básico de organización del discurso, y son constituídas por sujetos-actores, ya sean animados o inanimados. En este sentido, considero equiparable el concepto de “unidad temática” al de “categoría”, tanto “emergente” como “curricular”.

Dentro de las unidades temáticas, que se abordarán como categorías, es de interés determinar el “constituyente de transformación”; es decir, los estados o predicados que cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, para identificar aspectos episódicos en la narración. Para este fin también sirven las “unidades de acción”, o sea las secuencias narrativas que indican procesos de una situación inicial a una final (*ibid*: 271). Los temas serán identificados, fundamentalmente, por la presencia de sustantivos (que darán pie

justamente a las categorías emergentes y se asociarán a las categorías curriculares preestablecidas). Para identificar los constituyentes de transformación, recuperaré proposiciones donde se verifique un cambio de estado referido por medio de conectores (causales y temporales, principalmente) y adjetivos. Para las unidades de acción, o “secuenciales”, atenderé a conectores temporales, de anterioridad y de simultaneidad).

Una vez analizados los datos, para cada tema o categoría emergente estableceré convergencias, divergencias y silencios entre lo declarado por cada uno de los actores considerados en la triangulación. Con estos elementos, buscaré el acercamiento a la actividad cotidiana de los docentes, tratando de interpretarla mediante las narraciones de los docentes sobre *lo que hacen y por qué lo hacen* (conocimientos episódico y semántico). Por lo que toca al análisis del conocimiento semántico, identificaré proposiciones donde haya marcadores de opinión (“creo que...”, “me parece que...”), o bien aseveraciones marcadas, ya sea por el uso del verbo *ser*, o por el uso de conectores o interjecciones que enfatizen una intención de afirmación o aseveración. La determinación del conocimiento episódico se basará, principalmente, en el análisis previo de los componentes de transformación y acción. La figura 15 ilustra esta fase de análisis.

Figura 15. Primera fase de análisis



3.4.4.2. Segunda fase

En esta fase, compararé la interpretación final de cada categoría emergente, por profesor, con los principios que han orientado el diseño de plan de estudios, programas, recursos didácticos e instrumentos de evaluación. Estos principios constituyen **categorías curriculares**, las cuales he etiquetado, para relacionarlas más fácilmente con las categorías emergentes resultantes de la primera fase de análisis, de la siguiente forma:

a) Conceptos relevantes: lengua (L) y aprendizaje (AP)

b) Principios del currículo: autonomía (A), flexibilidad (F), holismo (H), pensamiento crítico (C), transversalidad (T), interculturalidad (ICL), innovación (INN).

c) Principios para la adopción y uso de recursos: Promoción del sentido crítico del estudiante (PSC), apoyo a la autonomía del estudiante (AA), contribución a la flexibilidad del currículo (FC), apoyo a la integración de los aspectos curriculares (IC).

d) Principios de evaluación: ¿Para qué evaluamos? (PQ) ¿Qué evaluamos? (QUE) ¿Quiénes evaluamos? (QUI) ¿Cómo evaluamos? (CO) ¿Con qué evaluamos? (CON) ¿Cuándo evaluamos? (CUA).

Tras confrontar las categorías emergentes con las categorías curriculares, determinaré la afinidad o no entre ellas. Es en este punto donde podré valorar el grado de “consistencia externa” de la propuesta curricular (ver apartado 1.4. de este estudio). La siguiente figura presenta esta fase de análisis.

Figura 16. Segunda fase de análisis

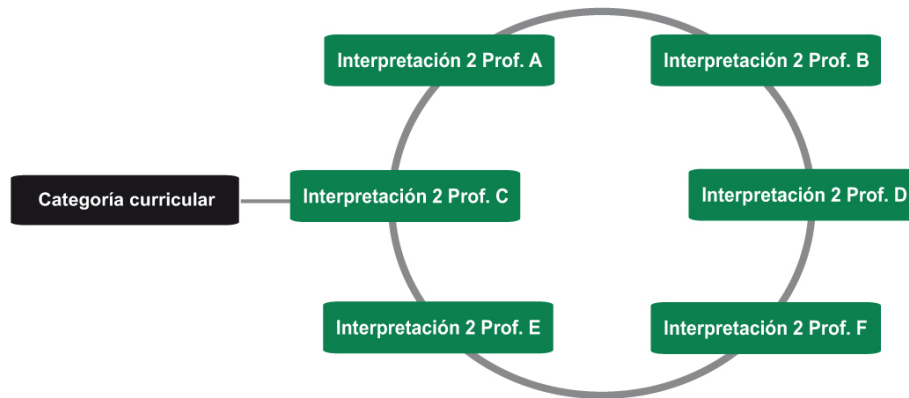


Cabe señalar que el conjunto de interpretaciones que derivan de este segundo nivel de análisis compondrán la descripción de cada perfil docente.

3.4.4.3. Tercera fase

En esta última etapa, compararé las interpretaciones derivadas de la fase de análisis previa, que sean afines temáticamente a las categorías curriculares y que provengan de diferentes profesores. Es en este punto donde podré, en alguna medida, construir el panorama de la situación del plan curricular:

Figura 17. Tercera fase de análisis



La siguiente tabla muestra, a grandes rasgos, la estructura del diseño de investigación, a manera de resumen de este capítulo 3.

Cuadro 17: Diseño de la investigación

Objetivo	Evaluar la implementación del plan curricular de italiano en el aula, desde la perspectiva de profesores y estudiantes.
Muestra	Compuesta por 6 docentes y 12 estudiantes (dos por cada docente, uno con desempeño alto y otro con desempeño bajo en sus cursos), con base en un muestreo teórico, gestionado con criterios de muestreo deliberado. Criterio de la muestra: variabilidad máxima.
Obtención de información	Por medio de entrevistas episódicas y fuentes documentales.
Fases del análisis	<i>Primera fase:</i> Establecimiento de lo que hace cada docente y por qué lo hace por medio de categorías emergentes. <i>Segunda fase:</i> Comparación de las categorías emergentes docentes (individuales) con las categorías curriculares. <i>Tercera fase:</i> Comparación entre las categorías emergentes de todos los profesores, clasificadas por categorías curriculares.
Perspectiva de análisis	Validez de datos por medio de triangulación. Validez del proceso de investigación por medio de la triangulación de perspectivas (información derivada de la triangulación de datos vs. la información disponible del currículo). Sin fines de generalización.
Tipo de estudio	Estudio de caso.

La opinión triunfante, el pensamiento único, el consenso fabricado obturan el campo del significado, restringen las alternativas, apagan la memoria, niegan el pasado, cosifican el presente y secuestran el futuro.

Tomaz Tadeu Da Silva, 1998

4

Análisis

Conforme al diseño de investigación planteado en el capítulo 3, la muestra de sujetos entrevistados estuvo constituida por 6 profesores y 12 estudiantes, a quienes entrevisté entre los meses de octubre y noviembre de 2010. El contexto de entrevista fue, en la mayoría de los casos, una cafetería cercana al CELE C.U., para matizar (en lo posible) la percepción del cargo administrativo del investigador, en un espacio fuera de su campo de acción. Sólo en el caso de los profesores B y D, por cuestiones de tiempo, la entrevista tuvo que ser realizada en la oficina del investigador.

El material grabado tiene una duración de siete horas y 59 minutos, y fue transcrito en su totalidad para su lectura completa y posterior análisis por categorías. En este capítulo, presento el análisis derivado de este material, de acuerdo con las fases previstas en el marco metodológico de este estudio.

4.1. Primera fase

Esta fase consistió en la organización del material en *categorías emergentes*; es decir, las entrevistas se segmentaron, en su totalidad, en los tópicos sobre los cuales se desarrollaron las entrevistas. Algunos tópicos estuvieron ligados por las líneas señaladas en las guías de entrevista y, en los casos restantes, se derivaron del interés espontáneo de los entrevistados por expresar aspectos que, a su juicio, fueron relevantes en su experiencia durante los cursos de italiano. En total, establecí 50 categorías emergentes, distribuidas de la siguiente manera:

Cuadro 18: Categorías emergentes

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Percepción del cambio	Presentación del programa	Percepción del cambio y uso de programas	Novedades del curso	Percepción del cambio e información a los estudiantes	Gramática
Materiales	Autonomía	Gramática	Comprensión del plan curricular	Concepto de aprendizaje	Percepción del cambio
Italiano, lengua próxima	Actividades frecuentes	Materiales y cultura	Percepción del cambio	Actividades frecuentes	Características de los cursos y concepto de lengua
Aprendizaje de la gramática	Interacción del profesor con los estudiantes	Percepción sobre la evaluación	Enseñanza del italiano	Actividades no frecuentes	Tratamiento de la cultura
Temas transversales	Uso de los materiales	Percepción sobre el aprendizaje en el curso	Materiales	Características del curso	Evaluación
Concepto de lengua y aprendizaje	Evaluación	Autonomía	Evaluación y concepto de lengua	Gramática	Información sobre el curso a los estudiantes
Rol del profesor	Cultura	Concepto de lengua y aprendizaje	Programa	Instrumentos de evaluación	Uso de los programas
Autonomía	Italiano, lengua próxima	Novedades del nuevo plan		Quién evalúa	
Competencias y evaluación				Percepción sobre la evaluación	
				Materiales	
				Cultura	

El orden de presentación de las categorías en cada columna corresponde al proceso de identificación de éstas.

Organicé cada una de las categorías emergentes conforme al apartado 3.4.4.1. de este trabajo; es decir, cada una en tres campos: *interés etnometodológico*, *interés etnográfico* e *interpretación*. El campo **interés etnometodológico**, centrado en las actividades, fue estructurado en dos rubros: *informaciones de los actores* y *anotaciones*. En relación con el primero rubro, conjunté datos proporcionados por el docente y los dos alumnos relacionados, con base en el análisis lingüístico propuesto en el apartado mencionado. En muy pocas categorías (4) no fue posible conjuntar todas las perspectivas, pero las mantuve pues ofrecían información interesante para el análisis. El rubro *anotaciones* fue

estructurado en tres criterios: *divergencias*, *convergencias* y *silencios* al triangular los datos ofrecidos.

El campo **interés etnográfico**, centrado en los significados subyacentes a las actividades, fue estructurado en dos rubros: *conocimiento semántico* (relacionado con los conocimientos, creencias y representaciones del docente) y *conocimiento episódico* (derivado de la acción del docente en interacción con su conocimiento semántico). Cada uno de estos rubros se compuso por datos que ofrecieron los docentes.

El campo **interpretación** fue organizado con base en los siguientes criterios: *Lo que hace el docente, por qué lo hace, lo que no hace el docente y por qué no lo hace*. En este campo, traté de describir y explicar, la información que compone la categoría emergente, la acción docente asociada a ésta. Es importante señalar que en algunos casos mi ejercicio de interpretación tomó en cuenta no sólo las informaciones derivadas del análisis lingüístico, sino los datos de otras categorías emergentes que podían apoyar mis explicaciones. Desde esta perspectiva, consideré que la naturaleza del discurso es orgánica y, aunque se la pretenda seccionar con fines analíticos, su comprensión no puede lograrse con una parcelación de los datos, artificial y pretendidamente absoluta.

Una vez conformadas las categorías emergentes, éstas fueron etiquetadas con las *categorías curriculares* predeterminadas, con el fin de facilitar el análisis en las siguientes fases. Las etiquetas obedecen a la información obtenida de los informantes y fueron colocadas junto a los enunciados o unidades textuales que aludían a ellas, así como junto al encabezado principal de la categoría emergente, para su mejor identificación.

En el anexo 2, presento el desarrollo de una categoría emergente, de acuerdo con lo planteado en este apartado.

4.2. Segunda fase

En esta fase, construí el perfil de los docentes entrevistados en relación con el cambio, para lo cual confronté su práctica y sus percepciones (contenidas en las categorías emergentes) con las categorías de análisis preestablecidas. Cada descripción está constituida por las interpretaciones derivadas de la segunda fase de análisis y, para

facilitar su lectura, construí los perfiles de modo orgánico y no esquemático, en consonancia con la naturaleza discursiva de las entrevistas.

4.2.1. Perfil A³³

El profesor A es un profesional joven y bien preparado, con estudios superiores en la enseñanza del italiano, cursados tanto en México como en Italia. Colabora con el Departamento de Italiano desde hace casi una década y ha participado de manera activa en prácticamente todos los proyectos que componen el plan de renovación curricular del área académica. Esta situación marca en gran medida la práctica del profesor, quien conoce a fondo la propuesta curricular y narra su experiencia en términos de ventajas y desventajas cuya comprensión conducirá a la mejora de los nuevos planteamientos curriculares. El profesor es propositivo y logra ver oportunidades de optimización de la propuesta que los profesores “nuevos” en ella no logran ver aún, pues se encuentran en una fase de cuestionamiento y familiarización con los proyectos. Por ejemplo, en relación con el uso de las fichas de trabajo autónomo, el profesor A menciona:

Pues creo que las fichas de trabajo autónomo sí son una cosa muy novedosa y creo que se necesitaría una como guía para aprender a usarlas [...] **yo me pondría en el lugar del profesor que no tiene todo el bagaje de autonomía y tal vez no sabría cómo integrarlas a los cursos.** [Profesor A]

La percepción sobre el cambio es positivo en el profesor, quien trata de llevar a la práctica la mayor parte de los presupuestos del plan. Este docente informa a los estudiantes del programa de estudios de manera pormenorizada y, a lo largo de los cursos, enfatiza el carácter particular de la propuesta, estructurada en competencias. El comentario de uno de sus estudiantes ilustra este aspecto:

Soy geógrafo en el Posgrado de Geografía Ambiental y el proyecto en el que estoy trabajando es la elaboración de un libro para la SEP, donde precisamente **ya empiezan con competencias**, entonces yo nada más lo había leído en la teoría de la SEP, pero **nunca lo había visto aplicado y ahorita que entré con este profesor dije: “¡pero si es esto, esto es lo que necesito!”** Entonces vivirlo es mejor, porque ya tienes la experiencia y no te quedas con la teoría... [Estudiante 2, profesor A]

³³ En adelante, las transcripciones incluidas contendrán proposiciones en negritas, con las cuales se enfatizarán las ideas que apoyan la interpretación.

El profesor A ofrece a los estudiantes una visión integral de la lengua, en la cual considera por igual los aspectos estructurales, interactivos y socioculturales. Por lo que toca a la gramática, concientiza a los estudiantes sobre las dificultades que implica estudiar una lengua próxima y les ofrece recursos, como la fichas de trabajo autónomo, para afrontar eventuales dilemas en el aprendizaje del italiano. Además, sus estudiantes refieren que el profesor utiliza estrategias de aprendizaje diversas y efectivas para abordar aspectos gramaticales complejos. Por ejemplo:

El profesor... nos pidió una tarjetita de cómo estábamos viendo el *passato prossimo*, donde anotábamos el verbo y su participio ¿no? Entonces así más o menos te los ibas aprendiendo y ya después te va sonando, por ejemplo, porque luego las terminaciones... Pues un verbo termina en tal, y su participio pasado es determinado, entonces dices: “ah, este verbo se parece al que ya me sabía, entonces éste seguramente se conjuga igual” y sí, según las terminaciones te vas fijando [...] **yo de mi primer semestre no sé conjugar muy bien en presente, porque no, yo siento que no me enseñaron como debería de ser los verbos en presente, en pasado sí, me los sé muy bien, sé aplicar muy bien el *passato prossimo*, pero el presente no, por eso... sí me gustó el método de este profesor.** [Estudiante 1, profesor A].

Pero los estudiantes entrevistados no sólo hablan de gramática cuando refieren su aprendizaje: también hablan de sus progresos en la competencia comunicativa y cómo el docente propuso estrategias para ello, aún cuando esté trabajando en los módulos básicos de los cursos:

[...] nos daba ejercicios para hacer y nos pedía que escribiéramos o sea como por ejemplo: júntense en parejas o en tríos para poder no sé, redactar algo redáctenme una historia y recuerdo que alguna vez nos dijo: “y que pasaría si...” No sé... nos puso un supuesto, a ver que harían ustedes, le daban ideas y con esa lluvia de ideas tenías que hacer una historia, entonces estaba padre **porque aparte de desarrollar el idioma, la creatividad, la imaginación era bueno...** Ese método, a mí me gustó. [Estudiante 1, profesor A].

Creo que [en el curso] se aprende lo básico, lo indispensable para entablar una conversación, por lo menos de cubrir necesidades básicas, cómo llevo, qué, cómo, cuánto cuesta, a veces me acuerdo de la película de la India María que no sabía decir *coffee and donas*, ya pasamos esa parte, ya podemos decir, sí, ya no te mueres de hambre por ejemplo estando en un país extranjero. [Estudiante 2, profesor A].

Las opiniones de los estudiantes llevan a suponer que el profesor no sólo focaliza el análisis contrastivo, sino que lo incorpora en el *hacer* de los alumnos. Al parecer, ha promovido así una visión integral y compleja de la lengua, acorde con el enfoque por

competencias, y, además, ha resuelto en la práctica el abordaje de la expresión y la interacción, que en el plan curricular anterior no se tocaba en los cursos “porque requería más tiempo del que dispone el docente en el aula”. Desde mi punto de vista, el tratamiento acertado del docente en la aplicación de la propuesta se debe a que la considera suya, la ha interiorizado y ha profundizado en ella teórica y prácticamente.

En relación con su práctica, el profesor refiere que no le fue fácil iniciar con la aplicación de la propuesta, sobre todo no fue fácil comunicárselas a los estudiantes:

Bueno creo que sí hubo ambas experiencias, positivas y negativas, ¿no? Positivas, bueno yo me sentí con más libertad también, en el ámbito de dar clases me sentí como más libre, pero esa misma libertad **sentí que causó choque en algunos alumnos, ¿no? Todavía muchos tienen la representación del profesor que les da lo que tienen que hacer a fuerzas y no experimentan esta misma libertad que ellos pueden tener, a pesar de que se los haces saber desde el inicio, como que no se atreven a ir más allá,** entonces hubo las actitudes positivas por parte de los alumnos de aceptar la propuesta y sentirse también ellos con la capacidad de proponer dentro del aula y también hubo los que no estaban de acuerdo.

El profesor indica que modificó su papel de autoridad en el aula por el de interlocutor con los estudiantes, para lo cual pide de ellos su participación en los procesos. Esto ha hecho posible que el grupo tienda a constituirse en una comunidad de aprendizaje que delibera sobre los materiales y la evaluación. Con respecto a los recursos de aprendizaje, el profesor trabaja con las fichas de trabajo autónomo y también con las fichas de temas transversales, las cuales lo estimulan en su práctica, pues fomentan el sentido crítico del estudiante frente a la cultura de la lengua meta.

En lo que se refiere a la evaluación, el profesor incentiva el cumplimiento de los principios institucionales, ya que la aborda con sentido formativo, explorando sus diferentes modalidades (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación) e integrando diferentes instrumentos (portafolio, rúbricas, listas de cotejo, exámenes formativos) que se vinculan efectivamente al proceso de aprendizaje. El docente refiere que el abordaje de la evaluación tal vez fue el que más dificultades le representó, pero que pudo salvarlas, precisamente, por el ambiente de diálogo instaurado en el aula y, por supuesto, por el esfuerzo inicial que realizó para la búsqueda y definición de estrategias que hicieran más comprensible para los estudiantes la nueva perspectiva de la evaluación. Así, el profesor fue proactivo, no se limitó a seguir las indicaciones presentes en los instrumentos sino

que reflexionó sobre los mecanismos que los pudieran contextualizar y armonizar con su estilo de enseñanza. A este respecto, siguió el itinerario didáctico propuesto en la guía de recursos pero pronto se dio cuenta de que debía flexibilizarlo y ajustarlo a la circunstancia de su grupo en particular y, en la actualidad, ha dejado de seguir el itinerario para crear recorridos didácticos propios, flexibles y emergentes, basados en los procesos del aula.

Finalmente, con respecto al perfil A, concluyo que corresponde a un profesor bien preparado, participante de los procesos, comprometido con su profesión y con una gran motivación para aportar a sus estudiantes una visión integral del aprendizaje del italiano, lo suficientemente clara como para hacerlos sentir seguros en los procesos. Estos factores son indispensables para una realización adecuada de la propuesta curricular, pues como señala Frida Díaz Barriga (2010: 148), al referirse a algunos currículos universitarios evaluados en la acción, “los factores asociados al innovador, es decir, al profesor, juegan el papel más significativo. Si los profesores estaban bien capacitados y convencidos, era más probable que los proyectos didácticos fueran exitosos”.

Los comentarios de los estudiantes del profesor A corroboran la acción inclusiva que este docente promovió durante el curso. Particularmente, en lo que respecta a la evaluación, pues al mismo tiempo que el alumno menos aventajado asumió su responsabilidad en la reprobación y, lejos de atacar al profesor, subrayó los aspectos positivos de su curso, el alumno que aprobó con buenos resultados realizó un breve comentario que sintetiza, coloquialmente, mucho del espíritu de la nueva propuesta curricular:

La calificación es importante para la facultad... Pero si vas a Italia de qué te sirve sacar 10 si no te sabes comunicar... **Lo importante entonces es aprender.** [Estudiante 1, profesor A].

4.2.2. Perfil B

El docente B es un profesional joven, con casi 20 años de experiencia en el Departamento de Italiano. Cursó estudios de licenciatura en el área, en México. Aunque en un principio no participó en la conformación de los proyectos, desde que inició la implementación

demonstró interés y voluntad para participar en ellos. Así, el profesor juzga positivamente el cambio curricular, aunque no era lo que esperaba:

La propuesta... no me la imaginé tan innovadora sobre todo en la evaluación, la verdad, **pensé que iba a ser un trabajo sobre todo para 4º, 5º y 6º que eran los niveles más débiles en cuanto a material, estructura y cohesión**, y que nos iban a presentar precisamente que ya habían logrado armar un buen 4º, un buen 5º y un buen 6º, desde objetivos hasta actividades, pasando por programas, contenidos, evaluación, todo eso y sí, sinceramente **te digo que pensé que iban a presentar eso y que también lo iban a presentar de la manera en que estábamos acostumbrados a trabajar, es decir nuestros objetivos bien presentados con la terminología conocida**. [Profesor B].

A decir de los estudiantes entrevistados, el profesor presenta el programa al grupo, si bien a grandes líneas y dejando poco espacio para la discusión. A este respecto, el docente guarda silencio y, en cambio, se refiere en varias ocasiones al material como elemento estructurador de la acción docente. Estimo que, aunque el profesor tiene buena disposición para llevar a la práctica la propuesta, no ha desarrollado aún pericia para trabajar a partir del programa por competencias y, cabe decirlo, tal vez quienes participamos en el diseño de la propuesta no hemos compartido de manera efectiva con los demás docentes estrategias para hacerlo. Sin embargo, a su parecer los materiales vehiculan adecuadamente los presupuestos del plan curricular, por lo que su uso flexible lleva naturalmente a resultados satisfactorios en el desarrollo de la competencia comunicativa y la propia formación del estudiante.

El concepto de lengua que expresa el profesor a sus estudiantes es integral, pero se ha centrado más en el fomento a la interacción, al “hacer” con la lengua. Esto no quiere decir que en los cursos se descuiden los aspectos gramaticales, pero el docente no enfatiza en ellos, lo cual justifica al señalar que el análisis contrastivo debe profundizarse en los materiales de algunos módulos, lo cual deberá ser considerado por los diseñadores de recursos. No obstante, el profesor no se limita sólo a los materiales que provee el Departamento, realiza búsquedas en relación con los intereses de los estudiantes y, en este sentido, tal vez el tratamiento “ligero” de la gramática se deba a una decisión profesional. Por lo que toca a los aspectos socioculturales, el profesor trabaja con las fichas de temas transversales pues considera que este aspecto es fundamental en las clases de lengua. Sin embargo, guarda silencio sobre la forma en que las emplea y los alumnos tampoco profundizan al respecto, a pesar de las reiteraciones a que lo hicieran.

Esto me lleva a pensar que aunque las fichas de temas transversales forman parte de las actividades en el aula, no se las observa como un elemento demasiado relevante en los cursos.

El profesor B, como el A, ha logrado fomentar una interacción constructiva, de diálogo e intercambio, con sus estudiantes. En ello coinciden el propio docente y los entrevistados. Estos últimos expresan que éste era un aspecto que les gustaba de la clase:

Pues justo que fuera de mucha conversación, o sea que se pusiera mucho en práctica el hablar entre nosotros o con el maestro e, incluso a mitad del semestre, dividió al grupo en dos y los viernes iba algunas veces un grupo, y a veces el otro, **para que justo le diera más tiempo al profesor de platicar con cada uno, eso me gustaba bastante.**

Pues yo supongo que el profesor tenía como que su evaluación continua, porque sí nos ponía como le digo muchísimo a hablar y sí nos corregía al hablar y nos decía: “ese error lo cometes mucho” o cosas así, entonces **yo creo que él mismo tenía su evaluación continua, nos conocía a todos...** [Estudiante 1, profesor B]

Nosotros comentábamos qué habíamos hecho, aplicábamos como reglas que él nos daba en conversaciones así y ya, o sea básicamente era oral, **toda la clase conversábamos con un amigo y también con el profesor** [...] Sí, sí, estaba bastante bien y me gustaba y sí, como hablábamos mucho, él todo el tiempo te corregía, todo el tiempo, entonces estaba bastante bien.

Platicamos el profesor y yo, me dijo: “yo veo que tienes mucho interés y sí tienes facilidad por el idioma, o sea te gusta, no quiero que te deje de gustar porque te causa dificultad algún tema”. Entonces me dijo: “primero y segundo nivel son básicos, entonces sí tienes que dominarlos completamente para avanzar a un nivel más y que no te empiece a causar conflicto y empieces como a arrastrar el idioma y dejarlo, ¿no? Pues lo principal es que te guste y que sigas como intentando aprenderlo y pues avanzar y si te empieza a causar conflicto ahorita, después lo vas a terminar dejando.” **Entonces sí, decidimos que era mejor repetir el segundo nivel a que me causara conflictos después.** [Estudiante 2, profesor B]

Como se puede observar, este cambio de rol que el docente ha asumido tiene repercusiones en dos aspectos: la evaluación, que se realiza en las diferentes modalidades y de forma continua, y el fomento a la autonomía. En relación con la evaluación, además de las características que he mencionado, los participantes refieren que es criterial y negociada, y que incorpora el uso de instrumentos diversos. El consenso entre estudiantes y docentes es, entonces, fundamentado académicamente. Respecto a la autonomía, el profesor reconoce que no puede tratarse en el aula; sin embargo, dada su formación en el

tema, sabe que es posible dirigir a los estudiantes a que la desarrollen de acuerdo con sus tiempos y estilos de aprendizaje. A este respecto, refiere:

[...] en el primer nivel es un poquito difícil que se desarrolle eso, la conciencia, por que vienen de un sistema diferente, tradicional, donde hay gran dependencia de maestro-alumno y empezar a motivarlos, a explicarles y sobre todo a dejarles carta abierta para que ellos tomen decisiones... **Porque creo que lo de la motivación implica mucho la toma de decisiones personales, es una tarea que tenemos que hacer durante el semestre, durante el semestre y durante el semestre, pero sabes que ellos están dispuestos a llevar a cabo esa tarea y creo que después de un par de meses empiezan ya a tomar este, esa autonomía, esas decisiones** y creo que también lo pueden hacer, vuelvo a repetir, por el tipo de materiales y estructura del curso. [Profesor B]

Me parece que aunque el profesor B no incorpora aún todos los elementos que componen la propuesta curricular (específicamente, los relacionados al uso de los programas), tiene una formación sólida y una actitud de apertura ante el cambio que le permiten cuestionar su práctica docente y proponer en ella, consecuentemente, formas de interacción que rehuyen la frontalidad, propician el diálogo e incentivan el aprendizaje. En este caso, me encontré con un docente que no participó inicialmente en la conformación de la propuesta curricular (actualmente, se ha incorporado a las tareas de desarrollo y pilotaje), pero que quiso discernir sobre los postulados teóricos de aquella y llevarlos a la práctica, no sin dificultad pero, al final, con buenos resultados.

4.2.3. Perfil C

El docente, cuya práctica describiré en este rubro, es un profesional joven, con estudios superiores en un área diferente de la enseñanza del italiano. Su preparación en este ámbito la llevó a cabo en el Curso de Formación de Profesores, especialidad de italiano, en el CELE. Su actitud ante la propuesta es positiva, sin embargo dice que en muchos aspectos no sabe cómo afrontarla. La primera presentación del curso a sus alumnos fue, a juicio de éstos, desestructurada, y esa condición desestabilizante se presentó a lo largo del semestre en el tratamiento de los otros componentes curriculares. El docente atribuye esta situación a que, con la formación y experiencia que posee, no le es posible cambiar el rol tradicional, de control, que había asumido hasta ahora, o abandonar del todo la idea de lengua que había incorporado habitualmente a sus cursos (primordialmente, gramatical):

Tengo yo que adaptarme a un nuevo contexto que es el que ellos me están presentando y que por el nuevo plan les permite ser mas espontáneos, más abiertos, mas frontales al momento de interactuar con uno [...] **Pero sí me cuesta a veces trabajo desprenderme o desprogramarme de lo que he venido haciendo cotidianamente a partir de esas dos bases, o una función o un tema gramatical**, entonces de repente al momento de armar yo sí definitivamente empiezo: “que tienen que hacer esto, y que necesitan ver esto”, y lo veo desde el punto de vista de estas estructuras, estas funciones, estos contextos, es lo que más me cuesta trabajo. [Profesor C]

Por otra parte, es conveniente señalar que aunque el profesor demuestra una actitud positiva ante el cambio, por compromisos laborales ajenos a su trabajo en el CELE no pudo asistir a la mayoría de las reuniones de discusión y aprobación de la propuesta curricular, ni a los cursos de formación derivados de los proyectos. Presumiblemente, esta situación también llevó al profesor a mostrarse titubeante cuando presentó el plan curricular y cuando lo desarrolló a lo largo del semestre.

El profesor vive el cambio como una desestabilización, la cual enfrenta con la aplicación a ultranza de todos los aspectos que le parecen nuevos. En otras palabras, su urgencia por conocer y dominar lo nuevo, aunada a la creencia de que “lo tradicional “ ha quedado en desuso, lo llevan, por ejemplo, a enfatizar el tratamiento de aspectos interactivos en clase, que los estudiantes entrevistados consideran inadecuado:

Es bueno en el sentido de que, digamos, practicas el idioma, hablarlo, pero es digamos incorrecto desde mi perspectiva porque hablas pero hablas mal, entonces pues sigues hablando y cometiendo los mismo errores, si no hay complemento con lo gramatical... [Estudiante 2, profesor C]

El profesor abordaba los aspectos gramaticales por medio de fotocopias, que seleccionaba de textos comerciales (de tipo estructural), las cuales alternaba con sesiones de práctica conversacional. Esto provocaba, a decir de los estudiantes, un gran desconcierto y la sensación de que el curso era muy desestructurado, pues no existía una vinculación clara entre ambos aspectos. Esa falta de relación la percibían también en el uso de los materiales, pues los alojados en la interfaz *Ralit* se usaban poco, al igual que el libro de texto sugerido para el curso.

De los aspectos nuevos, tal vez el que le costó más trabajo de tratar al profesor fue el fomento a la autonomía. Cabe señalar que el docente no ha recibido una formación específica al respecto, por lo que, de acuerdo a su conocimiento semántico, liga la

autonomía a la responsabilidad de los alumnos y la autoridad disminuía del docente, y no la concibe como gestión individual del aprendizaje, que puede fomentarse en clase.

La evaluación es también un punto conflictivo para docente y estudiantes. Aunque el profesor intenta desmarcarse infructuosamente del rol central en las actividades didácticas, en lo que toca a la evaluación no existe ningún indicio de desplazamiento desde su posición de autoridad: el conocimiento semántico del enseñante indica que quien observa y juzga de manera certera sólo puede ser él mismo:

Por ejemplo, el portafolio traté de hacerlo lo más práctico posible y **tengo un ojo de scanner para encontrar qué corregir**, yo sé que hay compañeros que son excesivamente metódicos y que están checando hasta el puntito y la coma, la verdad a mí me da mucha flojera y **hasta el momento he visto que la forma en que yo lo hago ha funcionado, yo veo, aparentemente nada más estoy hojeando pero en cuanto encuentro algo digo: “a ver, aquí qué quieres decir, aquí te pide que hagas esto y no corresponde, aquí esta estructura la trabajamos y estas volviendo a caer en el error y ya te lo corregimos anteriormente, en la ficha de acá ya lo habíamos hecho y aquí nuevamente lo mismo”**, [las cursivas son mías] o sea tengo esa habilidad lamentable o afortunadamente la tengo, pero sé que hay colegas que se entregan... Yo sí tengo vida personal. [Profesor C].

Este comentario es particularmente interesante, pues no sólo revela una necesidad de control sino que asocia esta condición a la practicidad, lo cual lo lleva a suponer que el tratamiento realmente formativo de la evaluación, en el que el profesor dé pie al diálogo y a la negociación fundamentada, con miras a acompañar a los estudiantes en su aprendizaje, puede significar demasiado tiempo y esfuerzo. ¿Realmente es así? Depende de la perspectiva de cada docente. Sin embargo, en las reuniones pedagógicas del Departamento se han propuesto una serie de estrategias creativas que, sin perder de vista el espíritu de la evaluación, lleven al docente a realizarla sin esfuerzos particularmente agotadores. Por otra parte, la evaluación con portafolio, mencionada en el comentario, en este caso es un ejemplo claro de cómo un instrumento con el que se busca informar al estudiante de su aprendizaje, puede ser abordado de una manera sumativa en la que no intervienen los alumnos. Atribuyo, en alguna medida, esta contradicción al hecho de que el docente asiste poco a las reuniones departamentales, lo que puede influir en su toma de decisiones poco afortunadas en el aula. Estas decisiones constituyen un conocimiento episódico marcado por la prevalencia de viejas prácticas, desinformación y falta de

comprensión, y necesidad de ponerse al día con las nuevas propuestas. En esta perspectiva, los estudiantes manifiestan también su descontento por la evaluación:

Es que el sistema, la verdad, a mí todavía aún no me queda muy claro, como no hay exámenes... **Este, eso como que a mí no me permite saber cuánto avancé o si no avancé o lo poco que avancé, o sea, al final la verdad es que es un caos**, porque pues se vienen todas las actividades juntas, es un copiadero, uno hace las cosas y se basa en algún un libro pero ... [Estudiante 1, Profesor C]

Para este alumno, la intención informativa de la evaluación es importante, pero no se ve reflejada en la evaluación que promueve el profesor, la cual se centra en los juicios de éste. A su parecer, la evaluación sigue procedimientos demasiado laxos, poco claros en su finalidad, desestructurados. Ésta es la confirmación, una vez más, de que el uso de instrumentos formativos no implica evaluación formativa. A este respecto, otro estudiante declara en relación con el uso de exámenes formativos:

Aquí vienes a estudiar, digamos, para aprender a hablar y a leer, no vienes a estudiar gramática, para eso esta la escuela de filosofía, vas ahí y vas a estudiar letras italianas, letras, no sé, antiguas, ahí definitivamente a las personas les va interesar sobremanera cómo responder las preguntas sobre gramática, **pero a las personas comunes y corrientes que vamos a utilizar el lenguaje con fines comunicativos... O sea, ahí va a ser cómo lo puedes dominar, pero si no lo sabes explicar como los maestros lo quieren, entonces qué hacer... Nada más lo voy a hablar: ¿sí me explico?** [Estudiante 2, profesor C].

Es posible notar que estos exámenes, que buscan la reflexión metalingüística, fueron aplicados sin un andamiaje cognitivo previo y, dado que tienen la forma de pruebas estructuradas, fue posible proporcionarlos a los estudiantes con un sentido sumativo. Asimismo, el estudiante parece tener una concepción sobre la lengua no estrictamente gramatical, dirigida a la actuación, pero esta condición favorable para el aprendizaje se ve desaprovechada por la falta de claridad sobre el peso que debería tener la gramática en los cursos: como elemento que se integra al conocimiento lingüístico con fines comunicativos, no como meta final del curso. Creo que, en parte, la parcelación que el profesor hace de sus saberes, evidente en las actividades que propone y en el uso de materiales, desalienta en los alumnos la construcción de una visión compleja de la lengua. El docente tiene esa visión pero la comparte sólo como una declaración conceptual, no la articula en propuestas de enseñanza y aprendizaje significativas que se

dirijan a la integración efectiva de los conocimientos que se ponen en juego en el aula, como se persigue en el enfoque por competencias.

Sin duda, una buena actitud frente al cambio a veces no basta. Por un lado, la actitud no propicia por sí misma el abandono de creencias y prácticas y, en cambio, puede llevar a aplicaciones extremas de las nuevas propuestas. Tal vez, el profesor vive la propuesta curricular como eso, como un cambio abrupto y radical que, después de todo, “no va” con su estilo de enseñanza ni con el rol que, tradicionalmente, ha ejercido. Esta interpretación, insisto, puede estar relacionada con la poca participación que el docente ha tenido en los cambios. Desafortunadamente, una acción docente como la descrita provoca en los alumnos inseguridad, rechazo e intolerancia.

4.2.4. Perfil D

El profesor D enseña italiano en el CELE desde hace casi tres décadas. Aunque no cuenta con estudios profesionales en el área, ha cursado múltiples programas de formación en México e Italia. No participó en los proyectos de renovación curricular y recibió las propuestas con cierta reserva, como él mismo explica:

No lo reflexioné mucho [el porqué del cambio] **pero las pocas ideas que tenía eran: es la moda, es lo que se está usando, es lo que viene, es lo que se está presentando quizá en los textos o así se está trabajando un área del planeta que puede ser la Unión Europea, no lo sé... Llegue a pensar: ¿qué tan válido es para nosotros? ¿Cuáles características toma en cuenta de nosotros latinos, *hispanófonos*, en específico de México y en específico de la Ciudad de México?** Pensé un poco con desconfianza: es la moda y como tal se está adecuando un poco el CELE, pero sé que fue una petición desde Rectoría, desde el Dr. Narro que pedía, no sé, como una revisión digamos o desempolvar un poco, un poco modernizarnos o actualizarnos, no sé... ¿Era una petición, no? [Profesor D]

Esta reserva ante lo nuevo explica, en buena medida, el proceder del enseñante al implementar los cambios. A diferencia del profesor C, este docente no intentó cambiar sus prácticas inmediatamente: incorporó algunos elementos del plan curricular, otros los dejó de lado, deliberadamente, por considerar que no obedecían a su estilo de enseñanza.

Como ejemplo de los cambios que el profesor sí incorporó, menciono la adopción del programa como un apoyo a la acción docente no prescriptivo, que podía usarse de manera flexible. Este docente siempre ha demostrado interés y habilidad para orientar su práctica

sobre los intereses de los estudiantes, por lo que un modelo como el propuesto le resultó idóneo. Sin embargo, esa misma premisa le impide negociar con los alumnos y expresar su punto de vista, pues considera que son ellos los que marcan el rumbo de los procesos. En este sentido, propone actividades que considera del interés de los estudiantes, la mayoría de índole cultural y con fines de interacción oral. Para realizar las actividades, selecciona materiales que considera “suficientemente probados”, dejando de lado los materiales generados dentro de la propuesta curricular. En su decir, prefiere esos materiales porque le dan seguridad; de hecho, considera que ésta es una función de los recursos, dar piso y estructura a los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Los materiales son fundamentales, sí, porque son lo que todavía da certeza al alumno, me parecen importantísimos, todavía fundamentales para cualquiera que cubra las cuatro habilidades de los cursos. [Profesor D]

Por lo que toca a los recursos generados en la propuesta curricular, el profesor los usa poco, trata primero de analizarlos y los aplica sólo cuando le parece que los puede explotar de manera fructífera. Considero que este modo de proceder es del todo comprensible, pues el profesor necesita usar los materiales contando con suficiente conocimiento sobre ellos: en lo que se hace de él, procede como su experiencia le indica.

Los estudiantes afirman, por su parte, que los materiales seleccionados eran adecuados y estimulantes para la realización de las actividades en el aula, las cuales eran culturalmente relevantes: la principal, que duró varias semanas e implicaba trabajo colaborativo, versaba sobre las ciudades italianas, sus tradiciones y costumbres.

Llama la atención, sin embargo, que el docente D considere los materiales como fuente de certeza para el estudiante. A ese respecto, señala que deben serlo, sobre todo, si se desea que el profesor pierda centralidad y el estudiante la gane:

Aunque hacemos esfuerzos, como decía al inicio, de descentralizar la figura del profesor, todavía nos ven como como una figura central y les desconcierta un poco... Como que viene un poco de desconcierto y, no sé cómo decir, por mi presencia periférica, un poco de lado, pensaban, no sé, alguno me llegó a decir un poco que si no tenía ganas de dar clase, pero no, no era así sino sencillamente era un poco dejarlos hacer a ellos, o sea, sienten como que, **parece ser un doble sentimiento, un poco que la presencia del profesor la quisieran todavía, y por otro lado que se está relegando, replegando al profesor, pero creo que va a ser paulatinamente, repito los materiales son siempre punto de referencia importantísimo, hay que remitirse a ellos, cuando hay alguna**

duda puede estar ahí la respuesta, en los materiales. Si el material es bueno y es completo, qué mejor. [Profesor D]

Como mencioné en el capítulo 2, el plan curricular pretende un diálogo entre estudiantes y docente, sobre el cual se conformen los cursos, no la prevalencia del rol de uno por encima del otro. No es adecuado, desde mi punto de vista, que sea un único componente curricular el que tenga la función estructurante de los procesos, y mucho menos que ese componente curricular sustituya la acción docente o pretenda ser el apoyo principal en el fomento de la autonomía. En estas opiniones percibo una suerte de interacción entre conocimientos nuevos (de los cuales destaca para el profesor el nuevo rol a asumir en el aula) y conocimientos enraizados a través de la práctica docente tradicional en el CELE, que favorece el uso de materiales con una secuencia que *garantice el logro de objetivos*. En este sentido, me pregunto si la selección de recursos tuvo como base principal el programa o un conocimiento profundo de los intereses de los estudiantes, o bien si el profesor consideró sólo los que, en su experiencia, frecuentemente son de interés para diferentes públicos, sin importar sus motivaciones específicas.

El docente trata de incorporar los nuevos instrumentos de evaluación en su práctica, en parte por considerarlo “obligatorio”. Con respecto a este tema, declara sin resquemores que aún le falta comprender más el diseño de la evaluación y que, por lo mismo, sigue todavía pautas tradicionales, como el uso exclusivo de la modalidad de heteroevaluación. Uno de los estudiantes dice al respecto:

No, no hubo ese espacio de retroalimentación, bueno lo único que recuerdo que el maestro dijo, con cierta razón, fue... Bueno, que cada uno sabía lo que iba a sacar y sí, sí, yo esperaba más o menos algo así, yo allí no tuve pues ninguna objeción **pero sí considero que hubiera sido mejor que se hubiera dado ese espacio ¿no?** De retroalimentación o simplemente para que nos explicara el porqué, donde estaban las fallas o no sé, que escuchara a los alumnos si es que algo le tenían que decir al respecto. [Estudiante 2, profesor D]

En esta forma de evaluar, el profesor toma la decisión última pero parece otorgar parte de la responsabilidad al estudiante quien, individualmente, debiera juzgar su desempeño. Queda por determinar si esta forma de proceder en la evaluación obedece a un proceso de adecuación en el quehacer docente, de una visión sumativa a una formativa, o si es una práctica habitual en los cursos del profesor.

Como cierre de la descripción del perfil D, puedo decir que se trata de un profesor preparado que toma las innovaciones curriculares con reserva, pero sin descartarlas del todo. Afirma que tiene un estilo de enseñanza que debe relacionar y adecuar con lo nuevo. A diferencia del perfil C, éste se caracteriza no por la desestabilización, sino por una transición, de manera consciente, entre lo conocido y lo nuevo. En esta transición, el enseñante defiende su forma de hacer las cosas y la confronta, críticamente, con las nuevas propuestas. Creo que tanto el perfil C como D se encuentran en semejanza de condiciones frente al cambio, en cuanto no participaron en el desarrollo de los proyectos sino hasta su implementación, pero lo han afrontado de manera diferente, no porque posean un conocimiento semántico absolutamente dispar, sino por factores de experiencia y estilo de enseñanza. El profesor D tiene más tiempo de impartir clase y su estilo de enseñanza no se ha caracterizado por la frontalidad:

Para mí, lo importante es lo que es importante para los alumnos, no lo que es importante para mí, pienso que si se pueden identificar esos o si se puede jerarquizar esos deseos, o demandas lingüísticas por decirlo así... El interés del alumno que viene a estudiar italiano hacia la lengua es vista de modos distintos, quien quiere leer, quien quiere aprobar un curso aun estando en posesión, quien quiere aprobar un curso de requisito de facultad. [Profesor D]

El docente C, en cambio, tiene menos experiencia en la enseñanza y su desempeño se ha centrado, más bien, por el control de los procesos del aula:

La dificultad principal y que confieso que todavía sigo luchando con eso es tener una nueva mentalidad de cómo presentar mi clase, pues ocurre que en los otros lugares [donde trabaja] me tengo que ir a un modelo tradicional en el que se sigue bien rigurosamente... Hasta cierto punto, rigurosamente, un libro de texto propuesto para seguir las clases, entonces **mi mentalidad ha estado muy encuadrada, no precisamente cuadrada, sino encuadrada a: ésta es mi función y esto es lo que tengo que checar, porque voy a evaluar tal cosa al final.** [Profesor C]

4.2.5. Perfil E

Este profesor ha impartido clases desde hace casi tres décadas. Cuenta con estudios profesionales en letras italianas y cursó una maestría en lingüística aplicada, en México. Se ha desempeñado profesionalmente en diferentes cargos académicos y administrativos en la institución y fuera de ella, relacionados con la formación docente en la didáctica del

italiano. El profesor no participó en el diseño del plan curricular y éste parece ser uno de los factores que lo hacen rechazar la propuesta:

Pues mi impresión fue de que me hicieron olímpicamente a un lado, que nunca me preguntaron “oye, mira, esto, esto, y éste es el libro que se va a usar” y bueno, ya viste que yo les dije, les hice mis comentarios al respecto, sabes que este libro no, no sé, porque como que entró muy drásticamente, muy bruscamente, como que teníamos que haber hecho, tal vez, como un seminario todos los profesores: “saben qué, miren pasa esto, vamos en este camino, ésta es la cosa”... No sé, como un adiestramiento. [Profesor E]

De acuerdo con las bitácoras del plan curricular, es posible afirmar que la invitación a participar en su discusión y elaboración fue abierta a todos los docentes; sin embargo, pocos pudieron o quisieron incorporarse a los trabajos. Cabe mencionar que el anuncio de un posible cambio curricular fue recibido con escepticismo, pues el Departamento de Italiano, poco antes, había abandonado un proyecto de diseño de materiales que no había tenido un desarrollo afortunado. Posiblemente, por esta razón, profesores como E no se adhirieron al diseño de la propuesta y la conocieron en una versión preliminar que, es necesario señalar, fue sometida a discusión en varias reuniones pedagógicas. Existieron, en ese sentido, sesiones de (in) formación, que el docente E ignora al expresar su opinión.

Nos parece que, en este caso, a pesar de las condiciones de preparación al cambio que el equipo departamental propuso, el profesor tomó cabal consciencia de la propuesta sólo cuando la vio formulada y se dispuso a implementarla. Su conocimiento episódico, en este aspecto, denota que su acción docente surge, principalmente, del conocimiento conformado durante su experiencia docente, el cual no se modificó tras las sesiones de discusión sobre la propuesta curricular. Esto es evidente en el hecho de considerar el cambio curricular como la simple propuesta de un nuevo libro de texto, lo cual es contrario a los principios curriculares correspondientes a los materiales. ¿Por qué ignora la información generada en las sesiones departamentales? Muchas pueden ser las causas: por escepticismo, como ya se dijo; por rechazo, que justifica con la coartada de la exclusión; por agobio, pues se trata de un profesor sumamente ocupado, con una carga laboral considerable en el CELE y otras instituciones.

El rechazo me parece una causa importante ya que, a decir de los estudiantes entrevistados, el docente expresó su desacuerdo ante la propuesta, sobre todo en lo que se

refería al libro de texto propuesto y a la evaluación. La diversidad de materiales que ofrece el sitio *Ralit* al docente le parecían sólo de refuerzo, pues la estructuración del curso tendría que basarse en el texto didáctico propuesto que, a su juicio, no era válido porque estaba “muy ligero de gramática” [Estudiante 1, profesor E]. En lo referente a la evaluación, los estudiantes declaran que, para el profesor, la aplicación de exámenes “fuerzan a aprender”, por lo que los nuevos instrumentos formativos no eran efectivos para ese fin, pues no vehiculan estrategias de control. Uno de los estudiantes comparte lo siguiente:

Tampoco muchos las hacían [las actividades de evaluación], entonces decía que ésa tampoco era la manera [de evaluar], **que por eso los exámenes forzaban al estudiante, ahora sí que había estudiar para el examen y así aprendía, ése era su argumento.** [Estudiante 2, Profesor E]

De hecho, a lo largo de la entrevista el profesor señala la evaluación como un aspecto insuficientemente tratado en la propuesta curricular. Por ejemplo, dice:

Te digo, hice mi... sí, el portafolio, lo que quieras, pero hice mi examen tradicional y casi me llevé un susto porque dije: “es que no puede ser”... O sea, ¿cómo pasas a un alumno que no te sabe lo elemental del curso de gramática, que sí es importante? [Profesor E]

A partir de esta crítica a la evaluación, que concuerda con la crítica al libro de texto, aflora la fuerte tendencia del docente a abordar los aspectos lingüístico-estructurales como los principales constituyentes del curso. La concepción parcial, “tradicional”, de lengua que el profesor promueve, alcanza también a los estudiantes. El alumno más aventajado, que se refiere positivamente al desempeño del profesor, define así su aprendizaje:

Yo diría que se aprende... **Bueno, que aprendes cómo es la estructura gramatical del italiano, a escribir, creo que es a lo que a mí más me ha ayudado,** también a cómo se pronuncia, tal vez en hablar, **la cuestión de la comunicación no se desarrolla tanto siento yo, tal vez porque somos muchos o algo así, pero sí en cuestiones de gramática creo que aprendes bien,** los tiempos, su conjugación, las preposiciones, toda la estructura gramatical, le va dando como seguimiento de lo básico a lo complejo... [Estudiante 1, profesor E]

Aunque el profesor habla de la importancia de tratar la cultura, o de fomentar la interacción (porque, reconoce, son del interés de los estudiantes), el énfasis que da a la gramática desalienta la realización de actividades relacionadas con esos otros aspectos, como se esperaría en el trabajo por competencias. Asimismo, al ser cuestionado sobre cómo aplica las innovaciones del nuevo plan, no menciona aspectos culturales o relacionados con la actuación; de hecho, le parece que la tipología de materiales no presenta novedades, por lo que los usa como usaría habitualmente otros recursos, “por habilidades”:

Yo digo que tengo que hacer estas actividades porque están en el plan y todo, pero la verdad es que las he sentido como una imposición, o sea, como algo extraño a mí, **en ese sentido sí, claro, son lo mismo, habilidades...** trabajas esto, aquello y, claro, yo también he tenido que escoger... [Profesor E]

La selección de materiales que el profesor E ha realizado, huelga decirlo, se compone exclusivamente de ejercicios estructurales. En ocasiones, el profesor recupera los aspectos culturales presentes en esos materiales y los trata de manera ilustrativa, es decir, aborda ese aspecto como conocimiento declarativo. En este tratamiento, la cultura se “informa”, no se adquiere ni se pone en práctica.

Con base en los testimonios de los estudiantes y la entrevista con el profesor, me parece que, en el curso abordado, el docente ocupó un papel central: como juez y aplicador de los planes y programas, que dice haber seguido “a rajatabla”; como proveedor de materiales que no se sometían a deliberación sobre su uso; como evaluador único de los procesos de aprendizaje que, además, decidía cuáles eran los mejores criterios y procedimientos para evaluar, sin tomar en cuenta a los estudiantes ni los presupuestos del plan curricular. La frase de un estudiante, respecto a la actuación del docente, sintetiza esta situación: “Él dirige, él habla, él lo hace todo”. [Estudiante 2, Profesor E]

La forma en la que se expresa el protagonismo del docente en el desarrollo de los cursos, en el uso de los componentes curriculares y en sus opiniones sobre el cambio, me lleva a considerar este perfil como el arquetipo del quehacer docente de tipo técnico, donde el profesor se concibe como ejecutor (a su pesar) de las prescripciones curriculares; a pesar de que, en las reuniones pedagógicas, se haya insistido en considerar

al profesor como constructor del currículo. Sin embargo, esa “fidelidad” a los programas que dice seguir, se pone en entredicho cuando se examinan con cuidado sus propios testimonios y los de sus estudiantes: en realidad, el profesor sigue procediendo como sabe hacerlo (hecho que, reitero, es comprensible en un primer momento de implementación), pero no muestra ningún interés en comprender y adoptar, aunque sea parcialmente, el nuevo currículo. Para el enseñante, el plan curricular no es coherente, no encuentra ningún tipo de afinidad con él y, por ello, lo vive y aplica como una imposición a la que contesta con la adaptación de recursos y evaluación al modo técnico, tradicional, que lo hace sentirse seguro, capaz de controlar las situaciones. En relación con la evaluación, es elocuente el modo en que abordó los instrumentos: con fines sumativos y, cuando la propia estructura de los instrumentos le impidió ese tratamiento, procedió a modificarlos:

Dijo que a su criterio [las rúbricas en las actividades de evaluación] **no eran como las adecuadas, y entonces elaboró otra hoja igual, pero con sus criterios.** [Estudiante 1, Profesor E]

Pues su manera de calificar, fue como que muy arbitraria pero, a la vez, como que muy selectiva, bueno, al menos yo lo sentí así, porque a la mera hora **como que no entendí bien y he platicado con otros compañeros y creo que tampoco, cómo fue su evaluación al final, porque decía que con la carpeta, más el examen que hacíamos y los trabajos podía evaluar.** [Estudiante 2, Profesor E]

Considero que es deseable que los instrumentos formativos no se usen al pie de la letra, sino que sufran adaptaciones y adecuaciones. Sin embargo, en este caso, esas modificaciones fueron unilaterales, del profesor a los estudiantes, sin deliberación de por medio. No busco censurar la práctica docente del profesor E, quien toma decisiones a partir de su experiencia y saberes, con plena atención de su estilo de enseñanza (como sucede con D, quien es también un profesor con amplia experiencia). Sin embargo, creo que la actitud de rechazo del profesor ante la propuesta (actitud fuertemente relacionada con su representación técnica de la educación) lo lleva a vivir el cambio como una pesada carga y, en respuesta a esta situación, parece elaborar modificaciones ajenas a la comprensión del currículo, con lo cual restringe su horizonte de conocimiento y, por añadidura, el de sus estudiantes. Justamente, éste es el aspecto considerado un límite de la perspectiva técnica en el aula:

Cuando la práctica educativa aparenta en la superficie seguir los patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica, es quizá porque el profesor ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida en el aula y actúa con la representación mental unívoca que, de manera falsa, se construye de la realidad. En este caso, el profesor/a no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre docentes y estudiantes está provocando, se limita a gobernar el flujo de los acontecimientos. (Gimeno y Pérez, 2008: 408).

4.2.6. Perfil F

El profesor F ha impartido clases de italiano desde hace 30 años. Durante buena parte de ellos, colaboró en el diseño de materiales, que fueron usados a lo largo de varias generaciones de estudiantes. Aunque fue invitado a participar en los proyectos, declinó hacerlo por razones personales. Si bien reconoce que los presupuestos teóricos del plan curricular son consistentes, plausibles, al igual que el docente E mantiene una percepción negativa de la nueva propuesta. Esta percepción la comparte, sin cortapisas, con sus estudiantes. En parte, el profesor y uno de los estudiantes explican esa actitud por motivos generacionales. El estudiante más aventajado, quien ya tiene la experiencia de haber trabajado con el profesor A, refiere:

Es que siempre va a ser diferente porque él [el profesor F] ya es un maestro ya grande y en cambio el otro profesor [A] es un maestro joven y digamos que tiene más dinámicas, busca muchos modos de enseñar el idioma para que lo captemos los alumnos de algún modo y en cambio el maestro anterior [F] como que era más como con un reglamento, como: “a mí me dijeron que les enseñara esto y se los voy a enseñar así” y el profesor joven no, éste busca modos de captar nuestra atención en un solo tema, para que lo comprendamos bien para poder pasar a otro nivel. [Estudiante 1, Profesor F]

Pero yo me esfuerzo a aceptar todo lo nuevo que viene, pero si creo que me produce resultados, donde no me produce resultados, digo: “bueno, esto no me funcionó”, quizá sea mi culpa que no logro hacerlo, pero lo consigo usando algunos viejos materiales y esquemas que siempre me han dado resultado, lo confieso es como, quizá, como un defecto mío, **pero creo que la nueva generación de maestros está mas abierta a todo eso**. Ahora, yo no me considero un experto en la enseñanza, pero yo creo que 30 años de enseñar italiano algo me han dejado y he visto los resultados y yo me baso mucho en los resultados. [Profesor F]

Me parece comprensible que el profesor atienda a su experiencia y que, en ese sentido, como el profesor D, tome con reservas el nuevo plan. Sin embargo, al igual que en el caso del profesor E, hay también rechazo a la nueva propuesta que no deriva, creo, del logro de resultados, sino de la inconformidad ante los cambios. Para hacer esta suposición, tomo en cuenta los siguientes factores:

- a) Los estudiantes se refieren al primer semestre en el que fue implementado el plan, por lo que la expresión de rechazo del docente al nuevo currículo frente al grupo fue *a priori*, se presentó antes del pilotaje.
- b) Cuando el profesor usó los nuevos recursos didácticos, no lo hizo con el ánimo de probar o no su idoneidad, sino con un sentido prescriptivo, que hizo notar a los propios estudiantes, como refiere el alumno 1.
- c) En la declaración del profesor F, antes presentada, y en otros momentos de la entrevista, sugiere sentimientos de inconformidad y exclusión, asociados a la no valoración de su experiencia, “injustamente” si se consideran los muchos años de quehacer docente y de desarrollo de materiales. Conviene señalar que, como se indicó al inicio de este apartado, el profesor fue invitado a participar en los proyectos, pero se rehusó a hacerlo en diferentes momentos de los procesos y, aún hoy, cuando se procuran los espacios de diálogo, el docente rehuye participar activamente en ellos.

El profesor F realiza cuestionamientos al nuevo plan curricular, que se refieren al poco tratamiento contrastivo de la gramática y a la imposibilidad de conducir a los estudiantes al fomento de la autonomía y a la asunción del sentido crítico frente a múltiples aspectos de la propuesta.

En relación con el abordaje de la gramática, en efecto, los estudiantes confirman que fue poco profundizado; sin embargo, no atribuyen este hecho a los materiales, sino al interés del docente por compartir con ellos, sobre todo, aspectos socioculturales (a través de materiales que él recababa, no por el uso de las fichas de temas transversales). Es de hacer notar, en relación con la enseñanza de la gramática, que el enseñante alude a un tratamiento superficial del tema en la propuesta curricular, cuando el programa incorpora ese aspecto, con una intención fuertemente contrastiva, en varios elementos de competencia. Asimismo, en recursos como las actividades didácticas elaboradas *ex profeso*, las fichas de trabajo autónomo y las rúbricas de evaluación, se enfatiza el tratamiento contrastivo de la gramática.

La observación del profesor se explica, en parte, por el uso nulo que hace del programa y porque, en efecto, el libro de texto propuesto no considera la gramática a

profundidad. Reconozco aquí la fuerte tendencia al uso del libro de texto como elemento estructurante de los cursos. Me llama la atención, sin embargo, que el profesor declare que usó materiales con “resultados probados” y, aun así, no haya abordado los aspectos gramaticales presentes tanto en el programa “impuesto” como en los propios textos que seleccionó. ¿Decidió, deliberadamente, dar menos peso a la gramática en su clase? No puedo responder a esta pregunta, pero su formulación me resulta pertinente. Desgraciadamente, este aspecto de la práctica del profesor F tuvo consecuencias en el desempeño de los estudiantes y de otros profesores, como señala el alumno 1:

–Por ejemplo, cuando entré con este profesor [A], en el siguiente semestre, **los que venían conmigo, que venían tomando el mismo horario por cuestiones de las facultades [con el profesor F], nos fallaron algunas de los... este... de los usos de los tiempos, con los verbos, nos fallaron un poco y el nuevo profesor [A] nos corrigió errores y nos quitó las dudas.**

–*Ah, muy bien, digamos que algunas cosas se subsanaron, digamos...* [Entrevistador]

–Digamos que el profesor [A] complementó el trabajo del otro [F], o sea, que hizo el paso de que: “ya terminaron el nivel, pero les faltó esto. Bueno, lo terminamos”. [Estudiante 1, Profesor F]

Por su parte, el alumno menos aventajado señala, respecto al abordaje “ligero” de la gramática:

¡Es un gran problema! ¡Bastante! Porque, por ejemplo, me he dado cuenta que los maestros preguntan cosas [de gramática] que yo ya debería de saber y entonces como que me atrasé mucho, ¿no? [Estudiante 2, Profesor F]

Cabe señalar que el profesor F aprobó a todos sus estudiantes con excelentes calificaciones (9 y 10), como consta en el sitio de control escolar del CELE.³⁴ En el caso del estudiante 1, éste refiere que el curso siguiente, con otro profesor, le representó un reto, pues tuvo que subsanar vacíos, al parecer con éxito debido a su constancia y al apoyo de su nuevo profesor. En el caso del estudiante 2, la base adquirida en el curso con el docente F fue insuficiente, por lo que no acreditó el curso posterior y, en el momento de la entrevista, estaba repitiéndolo. De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes y los datos recabados del sitio de control escolar, la situación del alumno 2

³⁴ <http://escolar.cele.unam.mx/departamentos/sesion-inicio.php> (Este sitio es de uso restringido).

se repitió en la mayoría de los estudiantes que tomaron clase con F.

Por lo que toca al fomento de la autonomía y al desarrollo del sentido crítico, el profesor cuestiona su pertinencia en los cursos, pues dice que la mayoría de los estudiantes está acostumbrada a estudiar en un sistema donde la autoridad es la que manda y dirige los procesos (como lo considera el profesor B, quien propone estrategias para cambiar esta situación). Es por ello que, cuando usa los recursos didácticos asociados a esos principios, lo hace con escepticismo y de manera técnica; en otras palabras, se limita a seguir las instrucciones presentes en los instrumentos sin que medie, en esa aplicación, ninguna estrategia de ajuste contextualizado. Tal vez, por ello, a los estudiantes no les parece que los cursos tengan otro rasgo distintivo que no sea el tratamiento de aspectos culturales (aunque uno de ellos los ubique en México y el otro en Italia), en los que el profesor abunda:

Pero sí tenía vasto conocimiento de temas culturales, los más que se planteaban en cuanto a temas culturales, eran de aquí de México, de las tradiciones, de eso y **nos platicaba** cuando le tocó una guerra allá en Italia. [Estudiante 1, Profesor F]

[...] **nos hablaba**, no sé, de situaciones que pasan en Italia, y recuerdo y nos decía la geografía, siempre que hablaba de un lugar nuevo, pues nos señalaba y nos decía... ¡ah! pues cómo es allí, porque creo que Italia está como fragmentada, así como diferentes modos de vida **y nos platicaba más bien** [las cursivas son mías] **de todo lo que había en Italia...** [Estudiante 2, Profesor F]

Por eso yo, **quizá sea un defecto mío pero pierdo, no pierdo, digamos empleo muchísimo tiempo en contarles** [las cursivas son mías] **cosas de la cultura** y ellos están muy interesados, me lo piden y me hacen muchas preguntas específicas sobre los aspectos culturales de Italia... [Profesor F]

El tratamiento de la cultura por parte del profesor parece adquirir una forma narrativa, ilustrativa, como en el caso del docente E. Esto me lleva a pensar que es necesaria, al interior del Departamento de Italiano, una mayor discusión y formación sobre el concepto de cultura y su didactización en el aula de lengua.

En relación con la evaluación, y como ya se mencionara antes, el profesor únicamente sigue las indicaciones presentes en los instrumentos. No propicia las modalidades de autoevaluación y coevaluación, ni la discusión de los criterios sobre los cuales evaluar. No obstante, los alumnos no se quejan respecto de la evaluación: a final de cuentas, todos “pasaron”. Esta opinión de los estudiantes me permite entrever que, en los cursos, la

evaluación siguió abordándose de manera sumativa, no en función del aprendizaje, sino de la acreditación.

En resumen, puedo decir que el profesor F es reticente a adoptar el plan curricular y, aunque por “obligatoriedad” (infundada) usa, parcialmente, los recursos didácticos relacionados con la propuesta, no parece dispuesto a comprenderla y llevarla a su práctica docente. No existe, en esta actitud, un fundamento argumentado (de hecho, el profesor considera que los programas están bien formulados, que son consistentes), sino una resistencia ante el cambio que obedece a factores, supongo, esencialmente personales, vinculados con: la antigüedad docente; el interés por el tratamiento de aspectos socioculturales que, aunque se encuentra incorporado en el nuevo plan, no es el eje de todos los procesos; la innovación “extrema” de la propuesta curricular, que puede ser considerada así por los profesores acostumbrados a trabajar de una forma más o menos homogénea durante años, con base en una formación profesional que obedece, además, a paradigmas opuestos, aparentemente, a los que la innovación vehicula. Reconozco, en un ejercicio de autocrítica, que estos factores sólo fueron considerados de manera parcial al aplicar la nueva propuesta, por lo que no contemplaron un plan integral de implementación curricular que previera, con un mayor margen de efectividad, los diferentes escenarios en los que se insertaría el currículo.

4.3. Tercera fase

En esta etapa, traté de conformar el panorama del nuevo currículo de italiano con base en sus conceptos fundamentales, para lo cual contrasté el quehacer de los docentes en relación con estos conceptos.

4.3.1. Lengua

En el siguiente cuadro, presento la perspectiva de los docentes entrevistados con respecto a la lengua. Debo precisar que no describiré este concepto en términos del conocimiento semántico (pues, en este rubro, todos los docentes tienen un concepto integral de lengua), sino del conocimiento episódico; es decir, presentaré cómo los profesores abordan, en la práctica, el fenómeno de la lengua.

Cuadro 19. Concepto de lengua de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Concepto integral, considera las dimensiones de la lengua, los aspectos interactivos e interculturales.	Concepto integral, como en el perfil A, con mayor énfasis en la interacción.	Concepto parcial, considera principalmente los aspectos gramaticales y, por separado, los interactivos.	Concepto parcial, considera principalmente aspectos interactivos y culturales.	Concepto parcial, centrado en la gramática.	Concepto parcial, centrado en la sociocultura.

Como se puede observar, la mayoría de los profesores promueve en el aula un concepto parcial de la lengua, el cual no deriva de la propuesta curricular, sino de decisiones relacionadas con su formación, estilo de enseñanza e intereses personales.

4.3.2. Aprendizaje

Los profesores entrevistados promueven las siguientes situaciones de aprendizaje:

Cuadro 20. El aprendizaje que fomentan los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Aprendizaje complejo, estratégico, apoyado en el diálogo entre docente y profesor. Los principios y procedimientos para fomentar el aprendizaje son de índole constructivista, el docente los conoce bien y los comunica de forma efectiva a los estudiantes.	Aprendizaje complejo, estratégico, basado en el diálogo entre docente y profesor, así como en la movilización de saberes y, en alguna medida, en los principios y procedimientos de tipo constructivista que el docente conoce parcialmente.	Aprendizaje fragmentado, poco estratégico, en el cual se tiende a abordar por separado y parcialmente los saberes. Los estudiantes se ven ante la necesidad impuesta de tomar en sus manos los procesos, cuyos principios y procedimientos les resultan extraños.	Aprendizaje parcialmente estratégico, centrado principalmente en la interacción entre estudiantes, los cuales echan en falta el andamiaje cognitivo, por un lado, y el abordaje de saberes que consideran relevantes (como el gramatical), por otro lado.	Aprendizaje poco estratégico, de tipo memorístico, centrado en la gramática.	Aprendizaje poco estratégico, centrado en el profesor como transmisor de conocimientos. El docente desarrolla su práctica sólo sobre uno de sus saberes, el sociocultural.

Se puede notar que los profesores que promueven un concepto integral de lengua fomentan, también, un aprendizaje estratégico, relacionado con la perspectiva constructivista. Los otros profesores, en cambio, tienden a crear condiciones de

aprendizaje poco estratégico. En el caso de los docentes C y D, se delega en los estudiantes la responsabilidad sobre su aprendizaje, sin proporcionarles un conocimiento previo para afrontarlo y, en lo que respecta a los docentes E y F, los procesos se centran en los mismos profesores: es decir, el proceso de enseñanza prevalece sobre el de aprendizaje. Es de hacer notar cómo el profesor E promueve las prácticas de memorización, en consonancia con el abordaje exclusivo de temas gramaticales, lo cual me hace suponer que existe una relación directa entre concepto de lengua y concepto de aprendizaje, como también es notorio en los perfiles A y B. Hay que preguntarse si el concepto de lengua, que los profesores ponen en práctica en el aula, incide de alguna manera en el aprendizaje que ahí se fomenta; o si, por el contrario, son las situaciones de aprendizaje que promueve el enseñante las que llevan a un tratamiento parcial de los fenómenos lingüísticos. O, tal vez, ambos aspectos interactúan y se modelan en términos dialécticos. Abordaré este aspecto, en mayor profundidad, en el siguiente capítulo, en el cual formularé propuestas de mejora con base en este análisis.

4.3.3. Principios curriculares

Procedo en este punto a describir cómo se incorporan los principios curriculares a la práctica docente de los profesores de italiano. Por lo que toca al principio de **flexibilidad**, la situación de la práctica docente se prefigura de la siguiente manera:

Cuadro 21. La flexibilidad en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Propone rutas didácticas claras, promueve la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta el uso de mediaciones fuera del aula.	Propone rutas didácticas claras, promueve la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta el uso de mediaciones fuera del aula.	Propone rutas didácticas poco claras, que los estudiantes perciben como desestructuradas. No fomenta la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta poco el uso de mediaciones fuera del aula.	Propone rutas de interés de los estudiantes. Moldea la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta poco el uso de mediaciones en el aula.	Propone rutas didácticas centradas en el conocimiento gramatical. No promueve la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta poco, y con desacuerdo, el uso de mediaciones fuera del aula.	Propone rutas didácticas poco claras, centradas en la sociocultura. No promueve la participación de los estudiantes al decidir los tiempos y contenidos del aprendizaje. Fomenta poco, y con desacuerdo, el uso de mediaciones fuera del aula.

A excepción de los perfiles A y B, el principio de flexibilidad se implementa con grandes dificultades (perfiles C y D) en el aula, o bien, simplemente no se implementa (perfiles E y F). En el primer caso, la implementación “fallida” tiene que ver con vacíos formativos sobre el tema, asociados al papel que, generalmente, adoptan en clase los docentes C y D. Mientras C ha detentado siempre el rol de autoridad, D ha buscado la centralidad del estudiante. Para ambos, llegar a un “término medio” en su actuación, apoyado en el diálogo con los estudiantes, resulta sumamente difícil.

Por otra parte, ese diálogo, que permitiría a los estudiantes opinar sobre la materia de estudio y el modo de abordarla, puede resultar difícil de asumir para los docentes, quienes están acostumbrados a determinar unilateralmente lo que “conviene” a los estudiantes. En este tenor, E y F expresan lo siguiente (en negritas):

Creo que los maestros somos los que tenemos que elegir nuestros materiales, crear nuestros materiales, adaptar nuestros materiales a **lo que nosotros pensamos que es mejor para nuestro público** porque siempre cambias, los alumnos cambian y hay actividades y materiales que tú ya sabes que le encantan a un cierto tipo de alumnos y luego a otros que no...

Ahora, la cuestión ya no es corregir errores sino prevenirlos y mucho es el apoyo del material extra que tú das fuera de clase, naturalmente, **tienen ellos que pedírtelos porque si tú se los das o se los impones no lo hacen**, yo ya lo vi, ya lo viví y más por nuestra idiosincrasia, que es el mínimo esfuerzo según el mexicano... [Profesor E]

Ellos se sintieron muy inseguros [los alumnos] por no tener una base a la cual referirse [la gramática], esto y la parte de la evaluación también para ellos era nueva y yo traté de adaptarme **porque yo sabía que había un criterio, pero para ellos era toda una novedad, entonces muchas veces los vi perplejos, inseguros, y yo traté de decirles que era una forma de renovar el sistema de aprendizaje-enseñanza y que los iba a llevar a resultados positivos.** [Profesor F]

Para E, es necesario prever “lo que es mejor” para el estudiante y evitar que éste cometa errores, lo cual hace pensar en una necesidad de control que es contraria al diálogo con los estudiantes. Ese mismo diálogo, es obviado cuando el docente E afirma que sólo proporcionaría materiales fuera del aula si el estudiante lo pide, pues, aunque el comentario lleva a pensar que el profesor está abierto a lo que el estudiante solicita y no busca “imponer”, bien podría “proponer” a sus estudiantes mediaciones significativas, basadas en su observación del desempeño del alumnado, la cual, ciertamente, podría poner a discusión. Por lo que toca al perfil F, es relevante que, aun conociendo el criterio

teórico de los componentes curriculares, evitara discutirlo y optara sólo por tratar de infundir seguridad a los estudiantes con la promesa de “buenos resultados”. Me parece que la discusión y el consiguiente tratamiento de todos los aspectos que hacían sentir inseguros a los estudiantes habría abonado, de entrada, a un ambiente de aprendizaje mucho más fructífero.

Es claro que el principio de flexibilidad se encuentra relacionado, de manera importante, con el rol que el docente asume en el aula y el concepto que tiene de su quehacer. Este aspecto es particularmente significativo para el **fomento a la autonomía**, principio que fue afrontado, en la práctica de los profesores entrevistados, de la siguiente manera:

Cuadro 22. El fomento a la autonomía en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Ofrece información y recursos suficientes para que el estudiante empiece a gestionar su aprendizaje.	Ofrece información y recursos suficientes para que el estudiante empiece a gestionar su aprendizaje.	Lleva al estudiante a asumir su responsabilidad en los procesos, sin que use estrategias para lograrlo.	Lleva al estudiante a asumir la centralidad en los procesos, por lo que el docente <i>se desdibuja</i> .	No fomenta la autonomía, la cual es <i>una condición personal de algunos estudiantes</i> .	No fomenta la autonomía.

La mayoría de los profesores no fomenta la autonomía o bien se vale, para ello, de su conocimiento semántico. En el caso de A y B, el conocimiento semántico parte de la formación en autonomía, adquirida en programas *ex profeso*. En el caso de C y D, parte de sus representaciones. Mientras que los resultados para el primer par de profesores dan cuenta de un mayor fomento a la autonomía (y se reflejan en la opinión de los estudiantes, que dicen sentirse más seguros para gestionar su propio aprendizaje), en el caso de los perfiles C y D, las opiniones de sus estudiantes son encontradas y no reflejan, en ningún caso, siquiera un viso de autogestión del aprendizaje. En el caso de los perfiles E y F, no ha existido ningún intento de promover la autonomía, a causa, en buena medida, del rol central que asumen en el aula, prefigurado en las opiniones presentadas en la página anterior. Por consiguiente, en cuanto al principio de fomento a la autonomía, se necesita recimentar las representaciones que varios docentes tienen al respecto, para lo

cual hay que incentivar la formación en el área (cursos, talleres, seminarios) y discusión, insisto, sobre los roles de estudiantes y docentes en un paradigma crítico.

En congruencia con el modelo mencionado, el desarrollo del **pensamiento crítico** representa otro principio curricular, el cual ha tenido una aplicación irregular en la implementación de los nuevos cursos de italiano, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 23. El pensamiento crítico en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Fomenta procesos reflexivos en los estudiantes, tanto en relación con la enseñanza y el aprendizaje como en los contenidos de los cursos.	Fomenta procesos reflexivos en los estudiantes, tanto en relación con la enseñanza y el aprendizaje como en los contenidos de los cursos.	Trata de fomentar los procesos reflexivos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos, pero lo hace de forma errática, que los estudiantes perciben como impositiva.	Fomenta muy poco los procesos reflexivos y, cuando lo hace, se centra en los contenidos culturales.	Fomenta muy poco los procesos reflexivos y, cuando lo hace, se centra exclusivamente en los contenidos gramaticales.	Fomenta muy poco los procesos reflexivos y, cuando lo hace, se centra en los contenidos culturales.

Aunque todos los docentes han promovido, en algún momento de sus cursos, espacios para la reflexión, la mayoría no lo hizo en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; en otras palabras, no se discute en el aula el programa de estudios, ni la elección de determinados materiales o la forma de evaluar, ni la secuencia de las actividades con los temas que se vehiculan. En algunas ocasiones, el contenido (de índole gramatical o cultural) que los profesores seleccionan para los estudiantes logra activar la reflexión entre ellos. Sin embargo, en esas oportunidades, la orientación docente no tiende a clarificar los procesos cognitivos que los aprendientes ponen en juego; o bien, el profesor propicia una deliberación espontánea que prescinde en muchos casos de recursos argumentativos (que bien pueden desarrollarse en español, cuando algunos temas se insertan en cursos básicos de lengua).

La idea, casi generalizada (sólo el docente A no la comparte), de que “los estudiantes no disponen de recursos para el pensamiento crítico, pues provienen de ambientes

escolares autoritarios”, al mismo tiempo que impide un mayor desarrollo del principio curricular en cuestión, parece ser la coartada para no iniciar siquiera su tratamiento. A diferencia del profesor B que, a pesar de compartir esa idea, fomentó espacios y estrategias para el pensamiento crítico, los profesores C, D, E y F no pretenden incursionar en un mayor desarrollo de esta premisa educativa. En el caso de C y D, este elemento no es relevante (lo cual se puede deducir, no de sus aseveraciones sino de sus silencios). En el caso de E y F, algunas percepciones sobre los intereses de los estudiantes determinan su intención de incorporar el pensamiento crítico en su práctica:

[...] porque si tú ves, tenemos afortunadamente un buen número de alumnos, pero el hecho... no lo sé, de exigirles una cosa así como muy académica, como que los espanta, yo perdí ahorita como 4 alumnos de primero, por ese sentido, que me dijeron: “maestro, sabe que la verdad no me la esperaba así tan exigente la cosa”, no sé cómo hacer para que ellos lo quieran tomar, no digo de relax o de juego, pero así como muy, no digo *light* tampoco, quiero decir... **¿cómo hacer que esto sea muy amigable para ellos?** [Profesor E]

[...] **desde chicos [los estudiantes] fueron educados a depender de la palabra del maestro y de ser no sujetos sino objetos de la enseñanza y eso es una cuestión muy difícil**, porque las clases como tú sabes no son parejas, la personalidad de los alumnos, el tipo de enseñanza que tuvieron... Es muy disparate, entonces **algunos aceptaron enseguida las novedades y otros fueron muy reacios y no solamente no aceptaron, sino que ni siquiera entendieron lo que se quería de nosotros**, entonces esa disparidad de situación nos crea problemas, yo creo que a ti también te habrá tocado. [Profesor F]

En el caso de la primera opinión, sería necesario discutir con el docente si el pensamiento crítico implica exigencia y en qué medida. Por otra parte, es cuestionable asociar los procesos reflexivos sólo con tareas demandantes, pues deben ser desarrollados de manera estimulante y este requerimiento no depende exclusivamente de un plan curricular, sino, y sobre todo, de las habilidades docentes. En esta línea, me parece que las preguntas que se hace el profesor son muy necesarias de formular, lo mismo individualmente que en foros de discusión, ya que, en efecto, tenemos que fomentar el aprendizaje de manera creativa, atrayente, no impositiva ni agobiante. En el caso del docente F, la heterogeneidad del estudiantado le significa un reto para llevar a cabo estrategias de pensamiento reflexivo, y a esa condición se añade, en mi opinión, las limitaciones que el docente tiene para ofrecer un andamiaje cognitivo sólido para los estudiantes. Estas limitaciones derivan de la incompreensión de la propuesta, asociada al rechazo del docente

ante la **innovación**, otro de los principios curriculares. ¿Cómo han interpretado los profesores los aspectos innovadores del programa? En el siguiente cuadro expongo algunas claves para responder a esa cuestión:

Cuadro 24. La innovación en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Incorpora los aspectos innovadores de programas, materiales y evaluación, con base en el diálogo con los estudiantes, su conocimiento profesional y las condiciones que rodean su práctica docente.	Incorpora la mayor parte de aspectos innovadores de materiales y evaluación, con base en el diálogo con los estudiantes, su conocimiento profesional y las condiciones que rodean su práctica docente.	Trata de incorporar la mayor parte de aspectos innovadores de materiales y evaluación de manera unilateral y poco fundada en su formación, sin considerar el contexto.	Incorpora paulatinamente los aspectos innovadores de materiales y evaluación, privilegiando aquellos que le parecen más manejables, más cercanos a su experiencia personal.	Ajusta los materiales y la evaluación a su modo habitual de proceder, por lo que no incorpora plenamente las innovaciones derivadas.	Ajusta los materiales y la evaluación a su modo habitual de proceder, por lo que no incorpora plenamente las innovaciones derivadas.

La diversidad de materiales, tanto en tipología como en soportes físicos o virtuales; la evaluación formativa, con sus diferentes instrumentos y modalidades de aplicación, son las principales innovaciones que llaman la atención de los docentes. Para la mayoría, el uso de un programa para estructurar los cursos no parece ser una innovación relevante, pues sus silencios respecto a su uso denota que, en realidad, es un elemento que se considera muy poco para la acción docente, por lo que prevalece aún la atención a los materiales como eje de los cursos. En lo concerniente a la evaluación, la propuesta es sumamente innovadora para gran parte de los profesores: para algunos representa un mayor estímulo para su práctica docente y, para otros, un impacto difícil de asimilar, por lo que se prefiere ajustar (como en el caso de E y F) lo nuevo a lo ya conocido. En el caso de D, se manifiesta un ánimo de transición hacia la innovación, que no sólo atiende a los componentes curriculares sino a sus principios subyacentes de éstos, mientras que A, B y C adoptan los aspectos innovadores de lleno, algunos con más éxito que otros, como ya se ha descrito en los cuadros anteriores.

Realizaré una reflexión más profunda con respecto a cómo se implementaron las innovaciones sobre los componentes curriculares más adelante, cuando aborde, de manera específica, cada uno de ellos y sus principios asociados.

En relación con el **holismo**, principio que se refiere a la armonía epistemológica y accional entre documentos curriculares, materiales y evaluación, me encontré con las siguientes situaciones:

Cuadro 25. El holismo en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
A partir del plan y los programas de estudio, dispone rutas didácticas en las cuales los materiales y la evaluación tienen un uso congruente con los postulados de los documentos curriculares.	Integra de manera efectiva (en términos de principios, funciones, procedimientos y contenidos) los materiales con la evaluación. Para la integración, prescinde en cierta medida del plan y los programas de estudio.	Integra de manera poco efectiva (en términos de principios, funciones, procedimientos y contenidos) los materiales con la evaluación, los aborda como elementos ajenos uno de otro en la secuencia de actividades. Toma poco en cuenta el plan y los programas de estudio.	Integra los materiales con la evaluación en términos de contenido, los aborda como elementos separados, toma poco en cuenta el plan y los programas de estudio.	Integra con dificultades los materiales con la evaluación, para lo cual realiza ajustes. Alinea los recursos con la evaluación sólo en términos de contenido.	Integra con dificultades los materiales con la evaluación, para lo cual realiza ajustes. Alinea los recursos con la evaluación sólo en términos de contenido.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los profesores usa poco los programas en su práctica cotidiana. Estos docentes centran su atención, entonces, en los recursos didácticos y la evaluación, elementos que son integrados, generalmente, de manera discontinua, es decir, se trabaja principalmente con los materiales y sólo al final de determinados ciclos, consensuados o no con los estudiantes, se trabaja con la evaluación. Sólo los perfiles A y B integran los aspectos evaluativos en su práctica cotidiana, y esto puede deberse a que tienen una formación sólida en evaluación formativa. Los otros docentes han desarrollado su trabajo en el marco de una *tradicón* que asocia materiales con evaluación sólo en términos de contenido: por ejemplo, si durante cierto periodo se había trabajado con un aspecto gramatical, la evaluación

correspondiente a ese ciclo debía presentar el elemento estructural tratado, independientemente de que el aprendizaje hubiera sido procesual y la evaluación, en cambio, se diseñara como un producto. Las contradicciones de uso, de funciones y de principios, se minimizaban en ese marco que, creo, representa aún una fuerte influencia para los profesores. Esta influencia, sobra decirlo, es también un obstáculo para la integración idónea de los componentes curriculares mencionados.

La **interculturalidad** es uno de los principios que, a nuestro juicio, aparece de manera tímida en el quehacer de los docentes. El siguiente cuadro expone esta situación:

Cuadro 26. La interculturalidad en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Aborda la cultura con un fuerte sentido crítico, que haga reflexionar al estudiante sobre su representación de Italia. Para ello, se apoya en las fichas de temas transversales.	Aborda la cultura de forma declarativa, es decir, ilustra tradiciones y costumbres. Eventualmente, recurre a documentos (como las fichas de temas transversales) que abordan críticamente aspectos socioculturales.	Existe poca información sobre su abordaje de la interculturalidad o de la cultura.	Se interesa por presentar aspectos culturales de interés de los estudiantes, como las tradiciones y costumbres. Invita a los estudiantes a ahondar en esos aspectos.	Toca algunas veces los aspectos culturales, de manera declarativa.	Enfatiza frecuentemente aspectos culturales de su interés, relacionados con su historia de vida.

En ninguno de los casos, es posible hablar del abordaje intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de la LE. Los docentes, de hecho, no se refirieron nunca al término ‘interculturalidad’, sino exclusivamente al término ‘cultura’, lo cual deja ver, en un primer vistazo, que la conceptualización del principio curricular, por parte de los docentes, es aproximativa y no se nutre de la discusión teórica.

Para comprender un poco mejor la situación del principio que ahora se trata, estimo útil ofrecer (si bien sucintamente) una perspectiva actual sobre el tema abordado.

El MCERL aborda la dimensión intercultural desde una perspectiva, a mi juicio, adecuada en términos metodológicos: por competencias y saberes. En este tenor, la interculturalidad es una competencia general, que propicia el diálogo y la comprensión entre individuos y sociedades. Esta competencia involucra **conocimientos declarativos**

(el *saber*), referidos al conocimiento del mundo (datos de los países de la LE, como historia y demografía) y al saber sociocultural (el conocimiento de las sociedades de la LE, en el cual intervienen representaciones, estereotipos y toma de conciencia de éstos). Asimismo, implica **destrezas y habilidades** (el *saber hacer* y, en cierta medida, el *saber aprender*) para establecer relaciones entre la cultura propia y la(s) vinculada(s) a la LE y fungir, en este sentido, como intermediario entre ambas (Paricio, 2004: 6-7). Observo que los profesores entrevistados se centran en determinados saberes y, en la mayoría de los casos, éstos son de tipo declarativo. ¿Por qué lo hacen de esa manera? Por un lado, se puede aludir al todavía común tratamiento de la cultura como descripción de tradiciones y costumbres, en un nivel que aún no alcanza la elaboración conceptual de los datos culturales como base para la acción, en un sentido constructivista. También, podría suponerse que los programas de los módulos iniciales, cuya composición se sustenta más en conocimientos declarativos que procedimentales, no han llevado a los docentes, naturalmente, a adoptar una perspectiva de la cultura centrada en el “hacer”. Sin embargo, y dado que los profesores usan poco el programa, creo que el abordaje “ilustrativo” de la cultura proviene de una preparación escasa en este tema y, particularmente, en interculturalidad. Cabe recordar que la incorporación abrupta de este argumento al quehacer de los profesores de LE ha derivado en “un término de moda carente de sentido” (Weindenhiller *apud* Serra Borneto, 1998: 209), implementado sólo recientemente en los programas de formación docente.

Tanto los materiales como la evaluación (la basada en las rúbricas) recuperan, en alguna medida, el “hacer” en la lengua con sustento pragmático. Sin embargo, es menester reflexionar aún más con los docentes sobre cómo los instrumentos disponibles observan la interculturalidad en términos de competencias y saberes, elementos ya establecidos en los programas y que, gradualmente, cobran importancia en ellos. Esta relevancia se concreta en el plan curricular al punto de que, en el último módulo de los cursos, el “hacer intercultural” ocupa un espacio importante de los procesos. Por otro lado, es importante hacer notar que el tratamiento de aspectos interculturales no puede prescindir de procesos reflexivos y, en ese sentido, las fichas de temas transversales (usadas sobre todo por el profesor A) apuntalan este aspecto que, ya es sabido, es propio del programa curricular de italiano en el contexto del CELE. Preveo que este sentido

crítico de la cultura no será bien recibido por todos los docentes, especialmente por aquellos quienes no desean abandonar, tras asimilarse a la cultura italiana, la imagen ideal de ésta.

Las fichas de temas transversales apoyan el principio curricular de **transversalidad** en su vertiente ética, relacionada con el tratamiento de contenidos relevantes para la sociedad. La transversalidad también se refiere a la recuperación de conocimientos lingüísticos del estudiante, para su aprendizaje de LE. Éste es el principio al que menos se refieren tanto estudiantes como docentes, por lo que no puedo describirlo con un cuadro. En relación con la deliberación, propuesta por las fichas, pocos docentes hablan de ellas y, por lo que se refiere a la recuperación de conocimientos previos, si bien es de esperarse que los profesores más avezados en el aprendizaje constructivista promuevan esa recuperación (la cual está contemplada tanto en programas como en recursos didácticos y evaluativos), no queda claro el énfasis que ponen en ello, sobre todo si se considera la “recimentación del bagaje cognitivo” de un hablante del español que aprende italiano, ineludible como he sostenido en el apartado 2.2.2. de este trabajo. Esta idea implica varias preguntas, que me hacen prever un trabajo de investigación amplio sobre el aprendizaje de una lengua próxima, necesario para optimizar el plan curricular.

Hasta este momento he descrito el quehacer docente de los entrevistados en función de los principios curriculares generales. Procedo a hacer un ejercicio semejante, en relación con los principios asociados a los recursos didácticos y la evaluación.

4.3.4. Recursos didácticos

Aunque la estructura de los recursos propuestos en el plan curricular busca orientar al docente en la realización de los principios curriculares, ciertamente el estilo de enseñanza de cada profesor determina el logro de esa finalidad. Así, en relación con la **promoción del sentido crítico**, los materiales no son usados necesariamente en función de este principio, sino del conocimiento semántico de los docentes. El siguiente cuadro expone este panorama en el que, como se verá, existen diferentes modos de observar los nuevos recursos didácticos.

Cuadro 27. Los recursos didácticos y la promoción del sentido crítico, en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Usa tanto los materiales propios de la propuesta como los comerciales para fomentar los procesos reflexivos de los estudiantes, no sólo sobre su aprendizaje, sino sobre el tratamiento de los contenidos en los textos.	Usa tanto los materiales propios de la propuesta como los comerciales para fomentar los procesos reflexivos de los estudiantes sobre su aprendizaje.	Usa los materiales (de la nueva propuesta o de textos comerciales) sólo con base en las indicaciones que éstos contienen, sin reflexionar críticamente sobre su estructura, temática y eventual aplicación.	Usa sólo materiales “probados”. Para juzgarlos así, se basa en el interés que, considera, despiertan en los estudiantes, desde una perspectiva más bien práctica, no crítica.	Usa los materiales de la nueva propuesta sólo con base en las indicaciones, sin reflexionar críticamente sobre su estructura, temática y eventual aplicación.	Usa los materiales de la nueva propuesta sólo con base en las indicaciones. Para juzgarlos, sólo toma en cuenta sus contenidos. Como D, prefiere usar materiales “probados”.

En este punto, es claro que los profesores más cercanos a la propuesta, sea por formación o por su participación directa en el diseño del plan curricular, usan los recursos emanados de éste para promover el sentido crítico, tanto en los procesos de aprendizaje como en los aspectos temáticos que los materiales vehiculan. Hay que reiterar que este tratamiento no puede derivar “naturalmente” de los propios materiales; es decir, el uso que el profesor haga de ellos determina, en gran medida, que los procesos reflexivos realmente tengan lugar. En este sentido, expongo parte de la experiencia del profesor A y uno de sus estudiantes:

[...] con las actividades creo que aprenden de la cultura, ellos también escogen lo que les interesa, tú puedes proponer las actividades de manera que haya una parte lingüística, una sociocultural, y bueno los estudiantes se han sentido contentos. [Profesor A]

[...] lo importante es el maestro, porque me he topado con maestros que por más que nos pongan ejercicios, yo no salí aprendiendo tanto... El profesor [A] es muy riguroso, te hace entender muy bien las cosas, te hace estudiar y al final que sepas lo que tienes que saber, entonces eso está bien, eso me gustaba, y también por ejemplo, los ejercicios, si haces bien los ejercicios vas a aprender, pero dependiendo cómo los aplique el maestro. Eso me gustaba, también lo de redactar, porque te avientas, para... no sé... seguir practicando y te familiarices más con el italiano. [Estudiante 1, profesor A]

En el caso de otros profesores, que no participaron directamente en el diseño de la propuesta, los recursos didácticos no son vistos no como textos a ser leídos a la luz de los principios curriculares o del propio programa, sino como unidades autónomas que, por sí solas, deberían promover los aprendizajes deseados:

Habría algunas actividades que me parece están enfocadas como un producto, como la valoración de un producto, por ejemplo, te decía yo, de la lectura, bueno algunas actividades han mejorado, como que das estrategias a los alumnos, les das estrategias y eso es lo que tienes que trabajar en el aula, pero en otras es nada más el producto, “dame el producto”. [Profesor E]

Es de hacer notar, sin embargo, que en la opinión de este profesor y en la del profesor B (la cual presenté en el apartado 4.2.2.), la estructura de algunos materiales propician la presentación y desarrollo de estrategias. Se referían, específicamente, a las fichas de trabajo autónomo y a las actividades didácticas originales. Creo que estas opiniones significan, en alguna medida, el aval al diseño de las actividades en su estructura metodológica. Sin embargo, las actividades no fueron planeadas para su ejecución directa, sino para su contextualización en el aula, premisa que no adoptaron la mayoría de los profesores quienes, a la manera tradicional, usan los recursos siguiendo exclusivamente las indicaciones presentes en ellos.

Si bien algunos profesores promueven los procesos reflexivos a través de los recursos, la gran mayoría guarda silencio con respecto al fomento el sentido crítico con el que se abordan algunos temas. Sólo uno de ellos, el profesor C, expresa su rechazo hacia este abordaje:

[...] en los temas transversales, hójole, ahí de repente sí tengo mis conflictos, porque sí te lo confieso, a veces me guío por mis gustos, en el sentido de que en segundo tratamos el tema del fascismo y mira, cuando yo estuve aquí de alumna vimos mucho ese tema, la época de la Segunda Guerra Mundial, y a mí esos temas me súper aburren. [Profesor C]

Al parecer tanto esta opinión como los silencios de los profesores B, D, E y F con respecto del tema, se relacionan con una suerte de desconcierto por la posibilidad de abordar en clase los temas sociales bajo una propuesta metodológica cuyo fin último no es el aprendizaje lingüístico, sino integrar éste a un perfil formativo amplio. El tratar esos temas, además, era considerado como una opción que en el plan anterior no formaba parte importante del currículo, conformado por contenidos esencialmente estructurales.

Contar con materiales que suponen el tratamiento específico de los temas sociales, es un hecho que, creo, ha sido soslayado por varios profesores que buscan, en los recursos, contenidos de aprendizaje que puedan ser tratados y evaluados sobre criterios de aprendizaje lingüístico-estructural, de manera que se “justifique” su abordaje en el aula. Esta misma necesidad de justificación priva en el uso de los recursos de **fomento a la autonomía**, los cuales, al retomar de manera importante los contenidos lingüísticos, son usados de manera obligatoria y en su totalidad por algunos profesores. Conviene recordar que las fichas de trabajo autónomo, por ejemplo, son instrumentos que pueden ser sugeridos por el profesor y, de manera idónea, deben ser seleccionados por los estudiantes tomando en cuenta sus necesidades de aprendizaje, para ser utilizados fuera del aula. Sin embargo, el uso que se da a estos recursos, aunado al fomento de mediaciones fuera del aula, se perfila de la siguiente manera:

Cuadro 28. Los recursos didácticos y su apoyo a la autonomía, en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Propicia el uso de las fichas de trabajo autónomo basado en los intereses de los estudiantes y propone mediaciones fuera del aula.	En ocasiones, impone el uso de las fichas de trabajo autónomo.	Impone el uso de las fichas de trabajo autónomo. El uso de los materiales depende de sus decisiones.	Promueve poco el uso de las fichas de trabajo autónomo, pero propone mediaciones fuera del aula.	El uso de los materiales depende de sus decisiones. No se mencionan las fichas de trabajo autónomo.	El uso de los materiales depende de sus decisiones. No se mencionan las fichas de trabajo autónomo.

En el caso del profesor A, parece ser el único que usa a cabalidad los recursos para apoyar la autonomía. Uno de sus estudiantes refiere:

Los materiales estaban bien, dependiendo también de tu voluntad de aprender, porque, por ejemplo: quieres hacerlo, tienes la voluntad de aprender, vas a la página Web, te metes, haces tu ejercicio como debe de ser y sale todo súper bien. Claro, también se te pueden hacer como mañas, de hacerlo rápido, o hacerlo mal, pero sí, a mi me parece que estaban bien. [Estudiante 1, Profesor A]

Tomando en cuenta su experiencia, el mismo profesor A sugiere mayor apoyo a los demás docentes para usar este tipo de recursos, pues es necesario contar con un andamiaje cognitivo suficiente para trabajarlos con los estudiantes y, hay que decirlo, esa plataforma no fue proporcionada de manera suficiente a todos los docentes. Así, algunos profesores han tendido a imponer el uso de las fichas, lo cual ha llevado a opiniones como ésta:

Las fichas de trabajo autónomo son como... un poco tediosas, me parece, o sea no es tanto que el material no tenga buenos resultados o que no ayude, sino que por lo mismo del nivel en que estamos en la carrera, pues se cruza mucho... No es tanto que la actividad esté mal diseñada, o algo así, sino que quita tiempo [Estudiante 1, profesor B]

Otros profesores, simplemente, no sugieren el uso de las fichas a los estudiantes. Estos profesores son los mismos que optan por no usar los nuevos recursos disponibles, a favor de los que ya conocen, para construir sus cursos. Sin embargo esta construcción, de carácter emergente (como es esperable), se ciñe poco al programa. En contraparte, otros profesores usan casi todos los recursos, pero prefieren disponerlos de manera lineal, en recorridos didácticos poco flexibles. Sólo A y B trabajan con la mayoría de los recursos, apoyados en la observación de las condiciones del aula. Este panorama puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 29. Los recursos didácticos y su contribución a la flexibilidad del currículo, en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Usa todos los recursos disponibles, los integra para construir itinerarios didácticos contextualizados.	Usa todos los recursos disponibles, aunque ha tenido dificultades para integrarlos en itinerarios didácticos en contexto.	Usa todos los recursos pero no los integra. Los itinerarios didácticos son arbitrarios, no flexibles.	Usa los recursos de su elección (los <i>ya probados</i>) para construir itinerarios didácticos emergentes, no por fuerza vinculados al programa.	Usa los materiales de forma tradicional, en secuencias preestablecidas que dan poco margen a cambios y adecuaciones en los procesos.	Usa los recursos de su elección (los <i>ya probados</i>) para construir itinerarios didácticos emergentes, no necesariamente vinculados al programa.

El **tratamiento flexible de los recursos** supone claridad en las metas de aprendizaje por parte de los estudiantes y del docente, para lo cual es útil la variedad de materiales. Sin embargo, en la práctica, existe la tendencia de usar todos los materiales disponibles con

un sentido prescriptivo (pues se piensa que, en su conjunto, los recursos representan el currículo), independientemente de los objetivos de enseñanza, por lo que la amplitud de materiales, lejos de ser una ventaja, parece ser lo contrario:

Me causa un poco de ansia dejar de lado algunas actividades, pero creo que podríamos obviarlas, o que yo tengo un documento mejor, una actividad mejor, incluso propia, o tomada de otra fuente, que yo pueda incorporar sin tener que reportarlo, bueno, creo que no lo tenemos que reportar, ¿verdad? **Es eso, un poco la inquietud de no cubrir el 100% de las actividades, eso sí como que me puede un poco, pero trato de equilibrarlo para no sentime *in colpa*.** [Profesor D]

Creo que el material es demasiado amplio para que se pueda tratar todo, entonces habría que escoger las partes más esenciales para que los alumnos puedan enfocarse sobre las partes que les permitan realmente leer, escribir, y no perderse en otros aspectos. [Profesor F]

En la última opinión, es interesante cómo la variedad de recursos es considerada negativamente, pues parece que ofrece múltiples contenidos ajenos al interés central de los cursos. Como ya he dicho, algunos puntos del nuevo plan curricular resultan “no significativos” o “poco útiles” para los profesores, quienes piensan que un estudiante de lengua aprende (o debería aprender) sólo eso, lengua, desde la perspectiva que, sobre el concepto, tenga cada uno de los docentes. Así, si el concepto docente de lengua es estructural, el estudiante debe aprender sólo gramática; si, por el contrario, el concepto se centra en lo sociocultural, el estudiante debería enfocarse en las tradiciones, costumbres y eventos históricos del país de la lengua meta. Los materiales, que proponen lo mismo un concepto integral de lengua que de su enseñanza, resultan entonces demasiado amplios, sobrados, pues vehiculan aspectos que no son de interés de todos los docentes. Pero, como ya he sostenido en otros momentos de este trabajo, la variedad de materiales constituye la base sobre la cual construir itinerarios contextualizados y no se pretende con ello, evidentemente, su uso completo y prescriptivo.

La flexibilidad no es sólo una condición que se pretende alcanzar con el uso de los recursos, su uso implica también flexibilidad, a través de la cual el profesor decide, de manera fundamentada, qué materiales usar. Al referirme a la necesidad de fundamentar las decisiones entiendo que, para hacerlo, se deben recuperar las metas de enseñanza previstas en el programa y replanteadas en la acción en el aula. Cuando el profesor F dice que los materiales se deberían centrar en desarrollar el habla y la escritura, cabría

preguntar: ¿cómo definió esas metas? ¿Y por qué, por lo que parece, esas metas no orientan la acción de algunos docentes? ¿Además, por qué los demás aspectos, relacionados con la cultura, la autonomía o el sentido crítico, resultan accesorios, aunque el currículo los prevea? Esta forma parcial de proceder ante los recursos me lleva a confirmar que el principio de **integración de aspectos curriculares con base en los recursos** se realiza de manera sesgada, como ya señalé en el apartado de *holismo* (Cuadro 25, p. 146)³⁵. La fuerte representación de contenidos y actividades didácticas en una configuración lineal, aunada a la práctica habitual de dejar la evaluación hacia el final de cada proceso de aprendizaje o, incluso, hacia el término del ciclo escolar, lleva en cuatro de los seis perfiles planteados a no integrar los componentes curriculares entre sí. Por otra parte, el desconocimiento de los principios que hacen coincidir, tanto teórica como procedimentalmente, los planes y programas con los recursos y la evaluación, lleva a su tratamiento aislado.

Causa desconcierto que una forma de enseñar, por medio de actividades dispuestas de manera flexible, no corresponda a un determinado modo de evaluación. Tal vez, por esa razón, algunos estudiantes descalificaron los recursos evaluativos. Sin embargo, trataré este aspecto, con detenimiento, en el siguiente apartado.

4.3.5. Evaluación

De acuerdo con lo planteado por los profesores y estudiantes entrevistados, el **fin de la evaluación**, para cada caso, se podría observar como sigue:

Cuadro 30. El principio *¿para qué evaluamos?* en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Para mejorar los procesos de aprendizaje, con sentido (in)formativo.	Para mejorar los procesos de aprendizaje, con sentido (in)formativo.	Para controlar los procesos de aprendizaje, con sentido objetivo.	Para cumplir con un trámite, ajeno a los procesos de aprendizaje.	Para controlar, para forzar al estudiante a que estudie y, en consecuencia, aprenda.	Para cumplir con un trámite, ajeno a los procesos de aprendizaje.

³⁵ Considero que este cuadro ilustra también la situación del principio marcado en negritas, por lo que no realicé un nuevo cuadro que sería, sin duda, repetitivo.

Aunque el conocimiento semántico de la mayoría de los docentes enfatiza la función formativa de la evaluación, su conocimiento episódico revela dos escenarios:

- a) La mitad de los docentes (A, B y E) apuesta, en los hechos, por la evaluación para el aprendizaje. De este grupo, dos profesores (A y B), conocedores de la evaluación formativa, tratan de desarrollarla de acuerdo con sus principios subyacentes a lo largo de los cursos. El profesor E, en cambio, piensa que la evaluación objetiva, sumativa, es la que influye directamente en el aprendizaje, por lo que la promueve en sus cursos. Se puede ver, en este escenario, cómo dos formas de evaluar, básicamente opuestas, pueden ser justificadas con un mismo fin, a pesar de las contradicciones conceptuales y accionales que esta coincidencia (forzada, por parte del profesor E) implica.
- b) Los profesores C, D y F no contemplan la evaluación como un aspecto que incida directa o indirectamente en el aprendizaje. Para C, es la ocasión de controlar las situaciones del aula y, para D y F, es simplemente un requisito a cubrir hacia el final de los procesos, del cual podrían prescindir si les fuera posible. Es relevante, en este tenor, que tanto D como F aprobaron a todos sus alumnos con buenas calificaciones.

La aparición de la evaluación formativa en el currículo de italiano ha sido observada de dos formas, análogas a la situación apenas expuesta: en sentido semántico “pleno”, cuyo traslado a la acción ha mantenido congruencia epistemológica y procedimental, únicamente en el aula de los profesores mejor formados en el tema; en sentido semántico “parcial” o, incluso, “vacío de significado”, para el resto de los docentes, quienes proceden a evaluar sin plantearse propósitos para esta tarea, que no sean el control o la acreditación. En este punto, se perfila como necesario un proceso más intenso de sensibilización y formación sobre la evaluación, a partir de las representaciones de los propios docentes.

Por otra parte, por lo que toca a la representación del **objeto de la evaluación**, ésta guarda, en gran medida, relación con el concepto de lengua que la mayoría de los docentes promueve:

Cuadro 31. El principio *¿qué evaluamos?* en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
La integración de saberes (ser, hacer, aprender) relacionados con las dimensiones de la lengua.	La integración de saberes (ser, hacer, aprender) relacionados con las dimensiones de la lengua.	La gramática y la actuación, los dos elementos por separado.	La actuación.	La gramática.	Evalúa <i>lo que buscan evaluar los instrumentos.</i>

Los primeros cinco perfiles presentan una coincidencia entre concepto de lengua y objeto de la evaluación. Sólo en el caso de F la situación parece ser diferente: el objeto de la evaluación es aquél que dicten los instrumentos. No obstante, hay que recordar que, para este profesor, el concepto de lengua se centra en aspectos socioculturales que los instrumentos incorporan mas no privilegian, por lo que el enseñante no encuentra (ni propone) procedimientos que valoren los temas que a él le interesa tratar y, en consecuencia, adopta los nuevos instrumentos de forma prescriptiva, aceptando sus contenidos y procedimientos con un sentido de imposición y no de significatividad.

El rol del profesor en la evaluación es otro aspecto en el que confluyen el conocimiento semántico de los docentes sobre la lengua y cómo se valora su aprendizaje. A diferencias de los perfiles A y B, que promueven diferentes modalidades de evaluación, el resto sigue considerando al enseñante como el único actor calificado para observar y sancionar el conocimiento lingüístico de sus estudiantes:

Cuadro 32. El principio *¿quiénes evaluamos?* en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
El profesor y los alumnos	El profesor y los alumnos	El profesor	El profesor	El profesor	El profesor

Este conocimiento semántico se nutre, sin duda, más de la experiencia personal que del conocimiento declarativo; en otras palabras, aunque los profesores se han aproximado las modalidades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, a través de cursos diseñados *ex profeso*, aún pugnan por la centralidad del docente y, con ello, inhiben la participación de los estudiantes al momento de usar instrumentos formativos. ¿Lo hacen conscientemente, por una posición de rechazo? ¿O no perciben siquiera la necesidad de cambiar roles en los procesos de evaluación, porque no es “naturalmente” posible? Con la

información resultante de las entrevistas no podría contestar a cabalidad esas cuestiones; sin embargo, existen algunos indicios que me hacen recuperar la segunda:

Porque... qué caso tiene que me mate yo, trabajando con 50 mil portafolios, si los chicos *me copian* [las cursivas son mías], **copian las cosas, se lo copian al compañero, o sea para ellos es entregar no trabajar, entonces yo creo que ahí hay que darle una svolta** [un giro, un cambio completo]... [Profesor E]

Este profesor considera que los estudiantes no pueden tener el control sobre las actividades que realizan, pues tienden a no asumir la responsabilidad que ello implica y como consecuencia copian. A juicio del docente, las revisiones del trabajo se hacen sobre evidencias poco fiables, por lo que es necesario dar un “cambio radical” a este modo de proceder. También, es necesario preguntarse si el profesor compartió adecuadamente los fines y procesos de la evaluación formativa a sus estudiantes o si, simplemente, les pidió realizar trabajos a integrar en el portafolio de manera obligatoria, en un entorno *extra clase* que alienta, en efecto, el plagio por parte del estudiante poco motivado, que sólo busca cumplir con un requisito. Algunos profesores consideran que es difícil que los estudiantes puedan asumir un rol más participativo en los procesos de evaluación:

[...] he visto que los alumnos... algunos se sobreevalúan creyendo que si se dan una evaluación alta, van a tener una mejor calificación, **no toman en cuenta que el resultado debe de ser su aprendizaje de la lengua y no la calificación final, muchos están atados a este concepto, que quieren 10**, que quieren la evaluación más alta y otros he notado que tienden a subevaluarse, quizá son los más modestos, los más retraídos, entonces esos todavía no están bien preparados, tienen que hacer un esfuerzo paulatino... [Profesor F]

Sin duda, las situaciones de ‘subevaluación’ y ‘sobrevaluación’, a todas luces carentes de rigor, son esperables en un contexto en el que docente y estudiantes no cuentan con criterios comunes y espacios de diálogo donde discutir las decisiones sobre la evaluación. Es por esto que las modalidades de evaluación no deben ser observadas como intrínsecamente separadas: la integración de la autoevaluación con la coevaluación y la heteroevaluación supone, precisamente, las condiciones para el diálogo y la consiguiente observación ética y justa de los procesos. La desconfianza hacia la capacidad del alumno para autoevaluarse o evaluar a otros, aunada a la prevalencia de la heteroevaluación, propicia que, al final, el profesor opte por ser el único juez de los desempeños: después

de todo, “siempre lo ha sido” y “la realidad” muestra que otras dinámicas “no funcionan”. Cabe enfatizar, entonces, que esa realidad (de la que se extrae la incapacidad de los estudiantes de participar en la evaluación) surge, la mayoría de las veces, de un abordaje parcial de la evaluación formativa, resultante de la escasa atención a sus principios subyacentes. La aproximación poco asertiva a estos elementos se manifiesta en **cómo se evalúa el aprendizaje**:

Cuadro 33. El principio *¿cómo evaluamos?* en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Con base en criterios discutidos y consensuados.	Con base en criterios discutidos y consensuados.	Con base en criterios poco entendidos por los actores, ejecutados unilateralmente por el profesor.	Con base en criterios no sometidos a discusión	Con base en los criterios del profesor y por medio de la comparación entre estudiantes.	Con base en criterios poco entendidos por los actores, ejecutados unilateralmente por el profesor.

La evaluación fundamentada en criterios no es nueva; de hecho, puede incorporarse a la evaluación sumativa con exámenes y puntajes. Pero, por lo general, en esta última circunstancia los criterios son obviados, es decir, se considera que su realización es plena con la sola aplicación de los exámenes.³⁶ El trabajo explícito con criterios, en el diálogo del aula y por medio de los instrumentos, es nuevo para varios docentes y representa, por ello, no pocas dificultades de comunicación y comprensión:

Ay, pues no sé, honestamente, no sé en qué se basó el profesor para evaluar, a lo mejor en que, por ejemplo, esto de que, al final, las actividades. [Estudiante 2, profesor C]

Es que allá [en otro centro de lenguas] todo lo tenía más claro, el curso estaba como más organizado... **y aquí es que la falta de exámenes... Yo creo que me deja como inseguro...** [Estudiante 1, Profesor C]

O bien, el trabajo con criterios es soslayado, a lo cual abona el rol protagónico del profesor, “quien es el que sabe”:

No, **de hecho él no nos daba las calificaciones**, nos dijo que pasáramos una semana después para ver las listas, que iban a estar pegadas. Después, si había algún error o

³⁶ Como en el caso de los materiales, cuando su uso técnico “implica” la puesta en práctica de principios metodológicos e, incluso, el logro del aprendizaje.

inconformidad, que se lo dijéramos, pero **yo no tenía tiempo de venir, así que lo dejaba al criterio del profesor.** [Estudiante 1, profesor F]

La creencia en el uso “directo” de los instrumentos de la evaluación, como garante de la aplicación de principios y técnicas efectivas de valoración, está arraigada en varios profesores y, por lo tanto, influye en el uso de los recursos evaluativos. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 34. El principio *¿con qué evaluamos?* en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
Con instrumentos varios, principalmente portafolio, exámenes con uso formativo, listas de cotejo, actividades de evaluación. La comprensión del uso de los instrumentos es notable.	Con instrumentos varios, principalmente portafolio, exámenes con uso formativo, listas de cotejo, actividades de evaluación. La comprensión del uso de los instrumentos es notable.	Con instrumentos varios, principalmente portafolio, exámenes con uso formativo, y actividades de evaluación; sin embargo, los actores no han comprendido a cabalidad su uso.	Con instrumentos varios, principalmente portafolio y actividades de evaluación; sin embargo, los actores no han comprendido a cabalidad su uso.	Con portafolio, actividades de evaluación y pruebas estructurales <i>objetivas</i> . El profesor rechaza el uso de los instrumentos propuestos, apuesta por los exámenes tradicionales.	Con instrumentos varios, principalmente portafolio y actividades de evaluación; sin embargo, los actores no han comprendido a cabalidad su uso.

Como podemos ver, el uso de **los instrumentos de evaluación** es generalizado en su variedad, mas no en su complejidad conceptual. Algunos docentes, como D, E y F, optan por usar también exámenes estructurales, *objetivos*, pues consideran que la evaluación formativa es poco efectiva para discernir sobre el aprendizaje de algunos elementos lingüísticos, como (y sobre todo) la gramática. Dice el docente E:

No tiene caso que yo me mate trabajando con 50 mil portafolios si los chicos copian, copian las cosas, o sea para ellos es entregar, no trabajar [...] **Y yo hice mi examen tradicional de gramática, mi examen objetivo y resulta que... sí me entregaron los trabajos pero no saben nada de gramática.** [Profesor E]

¿Por qué el portafolio no da cuenta de los progresos en el campo gramatical, a juicio de algunos docentes? Si este instrumento representa una colección de ejercicios estructurales, “copiados”, no puede indicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Un portafolio que, en cambio, ofrezca evidencias de la adquisición de conceptos y

esquemas gramaticales, basado en ejercicios personales, reflexivos (como los mapas mentales o las problematizaciones planteadas en los exámenes formativos), puede dar cuenta del aprendizaje del sistema de la lengua, de manera mucho más rigurosa y elocuente que un examen con función sumativa, que lo mismo puede manifestar conocimiento gramatical que una buena habilidad memorística cuyos efectos son, casi siempre, de corta duración.

Por otra parte, deseo evidenciar cómo un determinado concepto de lengua implica una forma de evaluar, independientemente del propio objeto de la evaluación. Por ejemplo, el concepto gramatical de lengua se asocia generalmente a la evaluación sumativa. Es tan fuerte el vínculo construido entre los dos elementos que, como en el caso de E, no se prevé que la gramática sea evaluada en la actuación, o sea, cuando el estudiante interactúa y realiza actividades en la lengua. Para este docente, como para otros, el conocimiento gramatical sólo se manifiesta a través de ejercicios estructurales. Paradójicamente, en situaciones auténticas, la corrección formal en los intercambios orales o escritos del estudiante no será evaluada por medio de pruebas estructuradas, sino en el juicio de sus eventuales interlocutores quienes considerarán, además, el uso pertinente de las estructuras lingüísticas (aspecto rara vez abordado en los exámenes tradicionales).

Una valoración compleja del aprendizaje no puede reducirse a la aplicación de instrumentos que abordan parcialmente los fenómenos lingüísticos. Asimismo, una evaluación compleja debe ser continua, si realmente aspira al conocimiento y comprensión de cómo aprenden los estudiantes (a qué ritmo, con qué recursos y estrategias y a partir de cuáles intereses, entre otros factores). Esta **evaluación continua**, desafortunadamente, no se presenta en todos los perfiles:

Cuadro 35. El principio ¿cuándo evaluamos? en la práctica de los docentes entrevistados

Perfil A	Perfil B	Perfil C	Perfil D	Perfil E	Perfil F
A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, conforme a los estadios del mismo.	A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, conforme a los estadios del mismo.	En momentos específicos del proceso, al final de un ciclo.	En momentos específicos del proceso, al final de un ciclo.	Periódicamente, con fines de control.	Al final del curso.

El hábito, arraigado por años en el Departamento de Italiano, de evaluar sólo hacia el final de los procesos, forma parte importante del conocimiento episódico de algunos profesores, por lo que desalienta la asunción del principio que nos ocupa. Esa costumbre se refuerza en la propia experiencia de los estudiantes, quienes consideran normal que se evalúe sólo hacia el final del semestre. Por supuesto, muchos de los alumnos entrevistados no formulan así su representación sobre los momentos de la evaluación pero es interesante que, al preguntarles sobre la evaluación en sus cursos, construyeran sus relatos tomando, como punto de partida, las actividades finales de evaluación y, específicamente, las calificaciones, sin expresar ningún comentario crítico al respecto. La evaluación continua, entonces, no implica sólo la valoración constante de los procesos, sino la formación de docentes y estudiantes para la mejor comprensión de esta premisa.

Concluyo aquí la descripción del análisis cualitativo sobre la implementación del currículo de italiano en el CELE. En el siguiente capítulo, discutiré los hallazgos aquí referidos, con miras a comprender la situación del plan curricular y proponer acciones para su mejora.

Creo que ya no habrá nadie que, considerando en todos sus aspectos la importancia de esta causa, deje de reconocer lo dichosa que sería la situación de los reinos cristianos y de las Repúblicas si se organizaran las escuelas en la forma en que nosotros deseamos. No hará falta añadir que es de todo punto necesario el procurar que estas especulaciones no lo sean siempre sino que alguna vez se puedan convertir en realidad.

Juan Amós Comenio, S.XVII

5

Discusión

Tras haber realizado el análisis, y en congruencia con la finalidad de esta tesis, recupero la información recabada para proponer una serie de estrategias de mejora y consolidación del plan curricular de italiano del CELE, UNAM, campus C.U.

La mayoría de las estrategias que se van a proponer se basarán en la reunión y formación de los profesores del Departamento de Italiano para optimizar la implementación del currículo. Canales (2007: 133-134) reflexiona sobre las modalidades de trabajo docente y señala que el concurso de los enseñantes es esencial, en cuanto fomenta la interacción que es, en resumidas cuentas, un criterio de aprendizaje. Esta idea implica que los mecanismos para la adopción del currículo deberían considerarlo no sólo en sus temas, sino también en su tratamiento. Las estrategias que se van a formular, entonces, deberían ubicarse en la esfera educativa.

En la psicología educativa, el término ‘estrategia’ ha sido definido como un plan de acción para realizar una tarea, la cual implica una actividad cognitiva y, en consecuencia, aprendizaje (Esteban, 2003: 1). La enseñanza, por su parte, también cuenta con estrategias, entendidas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 118). Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, las estrategias son observadas como procedimientos flexibles, adaptativos, no rígidos (*ibid*).

Para efectos de la formación docente, se tendrá que hablar tanto de *estrategias de enseñanza*, cuya conformación recaerá en el equipo que promueve el plan curricular,

como de *estrategias de aprendizaje*, de las cuales se valdrán los propios docentes para gestionar e incrementar su aprendizaje en relación con la nueva propuesta curricular de italiano. Por otra parte, el análisis señala, a grandes líneas, la necesidad de una nueva valoración y configuración de la acción docente, lo cual implica aprendizajes no sólo declarativos o procedimentales sino de actitud; en este sentido, las estrategias deberán contemplar también, en alguna medida, el *saber ser*.

En los siguientes cuadros, se presentan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje sobre las cuales se apoyará nuestro plan de mejora.

Cuadro 36. Estrategias de enseñanza, clasificación de Díaz Barriga y Hernández (2010: 126-174)

Tipos de estrategias de enseñanza	Estrategia	Descripción
Para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas	<i>Actividad focal introductoria</i>	Busca atraer la atención, activar conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Puede partir de situaciones sorprendentes o discrepantes.
	<i>Discusiones guiadas</i>	Procedimiento interactivo para hablar de un tema determinado. Debe tener objetivos claros, poner en relación el tema con conocimientos previos y llevar a conclusiones significativas.
	<i>Actividad generada de información previa</i>	Consiste en recuperar lo que los discentes ³⁷ saben de un tema propuesto.
	<i>Explicitar objetivos o intenciones</i>	La explicitación y formulación de las intenciones educativas, de manera clara.
Para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos	<i>Organizadores previos</i>	Un organizador supone un conjunto de conceptos y proposiciones relacionados con la nueva información, para contextualizarla. Pueden ser <i>expositivos</i> , si el tema implica pocos conocimientos previos, o <i>comparativos</i> , para poner en relación el conocimiento previo de los discentes con el nuevo tema.
	<i>Analogías</i>	Comparación intencionada que indica semejanza y da pie a nuevas proposiciones. Es un recurso muy usado en la práctica docente, en general.
Estrategias discursivas	<i>Para obtener conocimiento relevante de los discentes</i>	Pueden basarse en preguntas directas o indirectas (“por medio de pistas”) sobre algún tema en particular.
	<i>Para responder a lo que dicen los discentes</i>	Por medio de <i>confirmaciones</i> , <i>repeticiones</i> o <i>reformulaciones</i> de lo que dicen los discentes. El docente puede abundar en lo que dicen (realizando así una <i>elaboración</i> de lo dicho por los discentes).

³⁷ Para evitar confusiones, opto, únicamente en este cuadro, por el término *discente* –“persona que recibe enseñanza” según el diccionario de la Real Academia Española (2011)– en lugar de *alumno* o *estudiante*, para referirme a los docentes del Departamento de Italiano del CELE en el ámbito de la formación en el nuevo currículo de lengua. Los docentes son, aquí, los diseñadores del plan curricular.

Tipos de estrategias de enseñanza	Estrategia	Descripción
Estrategias discursivas	<i>Para describir las experiencias de formación que se comparten con los discentes</i>	Por medio de <i>exhortaciones</i> o <i>reformulaciones</i> de lo que dicen los discentes. Es importante que el docente se involucre y, para ello, opte por usar la primera persona de plural (<i>nosotros</i>) al dirigirse a los discentes.
Para ayudar a organizar la información nueva por aprender	<i>Mapas conceptuales</i>	Representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. Son estructuras jerarquizadas formadas por conceptos, proposiciones y palabras de enlace, referidas a temas específicos.
	<i>Cuadros sinópticos, diagramas</i>	Los cuadros son una representación gráfica de las relaciones que conforman un tema. Se encuentran estructurados por columnas y filas. Los diagramas, además de presentar relaciones conceptuales, pueden dirigirse a la representación de conocimientos procedimentales.

Tipos de estrategias de enseñanza	Estrategia	Descripción
Para promover una enseñanza situada	<i>Aprendizaje basado en problemas</i>	Organización de la enseñanza y aprendizaje alrededor de temas complejos y relevantes. Los discentes son los protagonistas de las situaciones planteadas. Implica una fuerte actividad cognitiva y colaborativa. Conlleva planificación y establecimiento de una situación problemática, así como su solución.
	<i>Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos</i>	Se propone a los discentes un caso de estudio, en el que tendrán que profundizar a través del diálogo y la argumentación. Implica preparación, análisis y discusión al interior del grupo.
	<i>Aprendizaje mediante proyectos</i>	Los proyectos son actividades propositivas que suponen libertad de acción para los discentes, pues toman en cuenta sus necesidades e intereses. Para realizarlos deben existir: un propósito claro y motivante, las fuentes bibliográficas, la realización final del proyecto con la respectiva evaluación.

Cuadro 37. Estrategias de aprendizaje, clasificación adaptada a partir de la propuesta de Díaz Barriga y Hernández sobre el conocimiento metacognitivo (referente a lo que se ha aprendido) y la regulación del conocimiento o autorregulación (2010: 174-193)

Tipos de estrategias de aprendizaje	Estrategia (metacognitiva)	Descripción
Para trabajar la <i>variable tarea</i> , o los conocimientos que el discente tiene de las tareas a realizar en relación consigo mismo	<i>Analizar la tarea</i>	El análisis implica la identificación de lo que se espera aprender, su grado de complejidad y si es parte de una tarea mayor.
	<i>Diseñar estrategias adecuadas vinculadas con la tarea</i>	Implica el diseño de un plan general de realización de la tarea.

Tipos de estrategias de aprendizaje	Estrategia (metacognitiva)	Descripción
Para trabajar la <i>variable persona</i> , o los conocimientos que el discente tiene sobre sus propios conocimientos, sus capacidades o limitaciones como aprendiz en diversos temas y dominios	<i>Valorar factores clave</i>	Para ello, tendrán que hacerse preguntas como: <i>¿estoy motivado para hacer bien la tarea? ¿Tengo una buena actitud ante ella? ¿Tengo interés o curiosidad?</i>
	<i>Valorar la existencia de estrategias compensatorias</i>	Al no existir factores motivacionales o de convencimiento necesarios para hacer la tarea, el discente puede buscar apoyo, en el docente u otros compañeros, para gestionar su interés y reconocer el valor de la tarea propuesta.
Para trabajar la <i>variable estrategia</i> , o los conocimientos que el discente tiene sobre las estrategias o técnicas necesarias para abordar la tarea	<i>Identificar estrategias</i>	La identificación de estrategias o técnicas que harían posible el cumplimiento de la tarea.
	<i>Solicitar orientación</i>	Cuando se requiera consultar a una persona de mayor conocimiento sobre la forma estratégica de actuar para cumplir con la tarea.
Para trabajar la <i>variable contexto</i> , o los conocimientos que el discente tiene sobre las condiciones propicias para la realización de la tarea.	<i>Evaluar el entorno físico</i>	Conocer las condiciones físicas, materiales, en las cuales se desenvolverá la tarea.
	<i>Realizar una programación de actividades</i>	Es la organización, por pasos y tiempos, de las actividades necesarias para el cumplimiento de la tarea.
	<i>Valorar si se cuenta con los materiales necesarios</i>	Se refiere a los recursos disponibles para realizar la tarea, así como a la identificación de aquéllos que son necesarios pero de los cuales no se dispone.

Estrategias (de autorregulación)	Descripción
<i>Planificación y aplicación del conocimiento</i>	Se refiere a la disposición, en fases o pasos, en la que el discente estructura la adquisición y puesta en práctica del conocimiento.
<i>Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación)</i>	Se refiere a la regulación, el seguimiento y la comprobación de lo adquirido tanto en términos de conocimiento declarativo como procedimental.
<i>Evaluación</i>	La evaluación del aprendizaje en relación con las variables metacognitivas de persona, tarea y estrategia.
<i>Valoración</i>	La valoración del aprendizaje, de manera integral, que puede dar pie al ajuste o establecimiento de nuevas metas.

5.1. Estrategias

A continuación, presento las estrategias que, con base en el análisis, me parecen necesarias para el mejor desarrollo del cambio curricular entre los docentes de italiano del CELE *campus* C.U. Realicé esta propuesta que se estructuró en cinco rubros o

núcleos temáticos, derivados de la propia configuración del análisis: lengua, aprendizaje, documentos y principios curriculares, recursos didácticos y evaluación.

5.1.1. Sobre el concepto de lengua

La mayoría de los profesores entrevistados promueven en el aula un concepto de lengua parcial, que se centra ya sea en el sistema lingüístico (gramática, morfosintaxis, léxico), ya sea en aspectos interactivos o culturales. En términos de aprendizaje, un concepto de lengua parcial, creo, representa el riesgo de la disgregación o el poco desarrollo de procesos didácticos significativos: así, una concepción estructuralista de la LE tenderá a enfatizar la adquisición de conocimientos declarativos, sin que éstos sean aprovechados para llevar a cabo actuaciones y desempeños. Por otra parte, un enfoque centrado exclusivamente en la actuación, con el cimiento exclusivo de la exposición a muestras auténticas de lengua (en una lógica krasheniana), lleva a considerar los procesos didácticos en sus fases finales, sin contemplar las frases previas sobre las cuales se construye el conocimiento procedimental. Asimismo, una concepción de la lengua como equivalente de cultura (a la que, como se ha hecho notar, subyacen lagunas formativas sobre la didáctica cultural) generalmente se desarrollará en términos declarativos, que no abonarán en una actuación efectiva del estudiante en la LE.³⁸

Ante este panorama, se debe promover una visión integral de lengua que permeee efectivamente los procesos didácticos. Para ello, propongo ciclos formativos sobre lengua, entre los profesores de italiano, que podrían desarrollarse en dos líneas: *para activar y usar los conocimientos previos sobre la lengua*; y *para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos sobre la lengua y la nueva información al respecto*.

En relación con la primera línea, *la activación y uso de conocimientos previos*, propongo estrategias para explicitar la necesidad de desarrollar un concepto integral de lengua, que pueden incluir una *actividad focal introductoria*, en la cual: se motive a la planta docente; se planteen situaciones específicas, emanadas del análisis aquí realizado, que hacen necesaria la reflexión sobre el concepto de lengua; se pongan los

³⁸ Las dos definiciones tradicionales (e influyentes) de *cultura* en la didáctica de la lengua: la *cultura formal* –historia, arte– y la *profunda* –tradiciones y costumbres– (Trujillo, 2005: 5) no han remontado, en la práctica, la dimensión declarativa de la didáctica cultural.

conocimientos previos en la mesa de discusión. Esta actividad debería ir acompañada de la estrategia *explicitación de los objetivos de formación en lengua*. El objetivo central sería, justamente, la conceptualización integral y profunda de la lengua.

Por lo que toca a la segunda línea, *la mejora de la integración entre los conocimientos previos sobre la lengua y la nueva información*, se puede solicitar a los profesores de italiano la *elaboración de organizadores previos*, estrategia por medio de la cual se establecerían los conceptos individuales de lengua y su desarrollo en el aula, para luego compararlos con la nueva conceptualización del tema, más integral.

5.1.2. La lengua y su aprendizaje

A excepción de los profesores A y B, el aprendizaje de la lengua es, para el resto de los docentes entrevistados, un concepto que no vehicula conocimiento estratégico complejo. En algunos de los casos (docentes E y F), es un proceso que se desarrolla a través de la memorización, estrategia que el profesor promueve desde su papel de *transmisor de conocimientos y controlador del aprendizaje*.

Es interesante, en este punto, que el concepto de lengua de ambos profesores (para E, gramatical; para F, cultural) focaliza la adquisición de conocimientos declarativos, lo cual parece tener relación con su concepto de aprendizaje de la lengua. La relación *concepto de lengua-concepto de aprendizaje* parece repetirse en el caso del docente D, quien focaliza el *hacer en la lengua* y, en ese sentido, propone estrategias de realización, pero parece no abundar en los conocimientos declarativos de base (como los gramaticales) necesarios para las actividades y los desempeños complejos subyacentes a la actuación. El caso del docente C también hace plausible la relación *lengua-aprendizaje* porque este profesor, al no poseer conocimiento estratégico para abordar el nuevo plan curricular (pero con la intención consciente de realizarlo) incorporó a su práctica estrategias acordes a su concepto de lengua previo, sustentado en lo gramatical (ver perfil C, páginas 122-126). En el caso del perfil B, y sobre todo en el perfil A, el concepto integral de lengua se realiza en la promoción del aprendizaje significativo y estratégico. Ante este panorama, establezco que la relación entre lengua y aprendizaje, en la práctica, parece ser una variable constante.

En atención a lo anterior, la formación en aprendizaje estratégico tendría que sobrevenir tras el trabajo con la conceptualización de lengua. Además del trabajo con *organizadores* o pasajes *expositivos de conceptos y proposiciones*, para iniciar en la formación de aprendizaje significativo y estratégico, el equipo de trabajo podría enfatizar la relación *lengua-aprendizaje* con el uso de las estrategias de *organizadores comparativos*, desarrollados por los docentes a nivel individual, y de *analogías*, las cuales se podrían derivar de los propios perfiles analizados. En las dos últimas estrategias, los docentes de italiano pondrían en relación los conceptos de lengua posibles con su tratamiento correspondiente para el aprendizaje. En este punto, sería posible sensibilizar al docente respecto de cómo las asociaciones entre lengua y aprendizaje han resultado, generalmente, de representaciones que no son inamovibles, que pueden modificarse. Por ejemplo, aunque un concepto gramatical de lengua se ha asociado tradicionalmente a las estrategias de memorización (con lo que se considera a la gramática como un conocimiento declarativo-fáctico), existen estrategias de aprendizaje como los *mapas mentales* que, al integrar unidades de conocimiento gramatical basadas en proposiciones y palabras clave, abordan los aspectos lingüístico-estructurales como conocimientos declarativos, sí, pero en su dimensión conceptual, compleja.

Por otra parte, se puede llevar a cabo la estrategia *discusiones guiadas* para relacionar lo trabajado hasta este momento con la enseñanza del italiano, cuya condición de lengua afín al español ha llevado a enfatizar el tratamiento gramatical-contrastivo, en detrimento de otros aspectos pragmáticos y sociolingüísticos relevantes para actuar en la lengua. Las discusiones también pueden versar sobre el bagaje de conocimiento que representa el español para el estudiante de italiano del CELE; particularmente, es menester discutir cómo debe ser tratado ese bagaje para que los nuevos conocimientos del italiano sean discernidos e incorporados eficazmente a la estructura cognitiva del estudiante.

El equipo de trabajo también podría compartir estrategias de aprendizaje, relacionadas con la *variable persona*; es decir, con los conocimientos que los profesores de italiano tienen de la lengua, del aprendizaje y de cómo se realizan estos conceptos en el aula. Una estrategia relevante, en este ámbito, es *la valoración individual de factores* como la actitud, el estilo de enseñanza y el grado de involucramiento con los conceptos tratados.

5.1.3. La práctica docente y los conceptos curriculares

Como se estableció en el capítulo 1 de este trabajo, la práctica docente en el ámbito de LE se ha apoyado más en el libro de texto que en los programas de estudio. Las entrevistas a los docentes nos confirmaron que esta situación está presente en las aulas de italiano del CELE.

El uso de los programas de estudio para la práctica en el aula implica una reflexión de fondo sobre la figura profesional del docente de LE, pues, como se anotó en el apartado 1.3.4, la prevalencia del libro de texto como único elemento estructurante de los procesos didácticos desestima el rol crítico, reflexivo y propositivo del profesor.

La estrategia de *discusión guiada* puede ser de utilidad para motivar el intercambio de experiencias y conocimientos sobre el papel del docente de LE, entre los profesores de italiano. Esta discusión puede realizarse sobre los siguientes ejes³⁹:

- a) La figura del docente de LE y lo institucional. *¿Qué relación perciben los docentes entre ellos y los planes institucionales? ¿Qué factores intervienen en esa relación?*
- b) La figura del docente de LE y lo social. *¿Cómo es percibido el docente de LE en la sociedad? ¿Qué condiciones contribuyen a forjar una imagen determinada del docente de LE y, particularmente, de italiano?*
- c) La figura de LE y lo laboral. *¿Qué posición ocupa el docente de LE en el panorama laboral? ¿A qué se debe?*

La *discusión guiada*, conforme se marca para esta estrategia, debe llevar a conclusiones. El equipo de trabajo debería poner en relación, acto seguido, las conclusiones con el quehacer en el aula, a través del uso de estrategias discursivas (como la *reformulación* y la *elaboración*). Este ejercicio señalaría cómo los factores que construyen la figura del profesor de LE pueden reflejarse en (o, incluso, pueden partir de) una práctica docente alienada, a la cual contribuye el uso poco crítico de los recursos didácticos asociado a la falta de claridad o ausencia de un plan de formación, que debería ser explicitado en los programas de estudio.

³⁹ Establecí estos ejes a partir de las condiciones que Meléndez Ferrer (2004, 2006) señala como relevantes para la formación de representaciones y actitudes sobre la figura docente.

Tras la reflexión sobre la conveniencia de usar los programas de estudio en la práctica docente, que puede apoyarse en la estrategia de *analogías*, el equipo de trabajo podría proveer a los docentes de italiano de un andamiaje cognitivo para el aprovechamiento de los programas, en dos sentidos: *expositivo*, o sea, por medio de proposiciones y conceptos sobre el programa, su estructura por competencias y sus funciones; *procedimental*, para lo cual los docentes podrían expresar los problemas que encuentran al manipular los programas. En este último caso, el equipo de trabajo podría proponer una actividad de uso de los documentos en la que se usara la estrategia de *aprendizaje basado en problemas*. La actividad plantearía el uso de los programas por competencias como problemático y se colocaría a los docentes como protagonistas de esta situación, que se resolvería con el apoyo del trabajo cognitivo y colaborativo. El ejercicio podría terminar con una reflexión sobre las dificultades encontradas en los programas y el modo de superarlas, para lo cual las *estrategias de organización de información nueva* (*mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas*) ofrecen utilidad.

El principio de **flexibilidad curricular** tiene una relación estrecha con los programas y su uso, en cuanto a que estos elementos hacen posible la configuración diversa y contextualizada de recursos didácticos. Las dificultades identificadas y superadas en la actividad anterior podrían dar pie a la estrategia de *discusión guiada*, centrada en cómo el uso inadecuado (o el no uso) de los programas influye en la pérdida de flexibilidad curricular y propicia un trabajo didáctico lineal y descontextualizado, que no alienta aprendizajes significativos. En relación con la flexibilidad que subyace a la promoción de mediaciones pedagógicas fuera del aula y a la discusión con los estudiantes sobre los tiempos y contenidos de aprendizaje, se podría sugerir a los docentes la estrategia de aprendizaje de *valoración de factores clave*. Específicamente, se podría proponer el autoanálisis del desempeño docente, referido al rol que el docente asume en el aula, y su convencimiento o no de incentivar el diálogo y el uso de mediaciones con los estudiantes, en fomento de una mayor flexibilidad curricular. Se prevé que algunos docentes atribuyan la escasa contribución a la flexibilidad a la poca experiencia en el plan curricular, para lo cual el equipo de trabajo podría proponer la estrategia de aprendizaje (variable *persona*) de *compensación*; es decir, el equipo debería ofrecer apoyo a los docentes que lo requieran para gestionar el uso de los programas. Esta estrategia de

aprendizaje se asocia a otra, que es *solicitar orientación estratégica* ante las dificultades. En este último punto, el equipo de trabajo debería explicitar y motivar la necesidad del diálogo entre ellos y sus pares, los docentes de italiano.

El principio de **fomento a la autonomía**, al igual que la **interculturalidad** y la **transversalidad**, es realizado por la mayoría de los docentes entrevistados de una manera aproximativa, que parte de las propias representaciones. Algunos profesores interpretan el fomento a la autonomía como el traslado de la autoridad y responsabilidad docentes a los estudiantes, los cuales deberían gestionar la mayoría de los procesos de aprendizaje. A raíz de esta representación, los docentes optan por los siguiente: tratar de implementar la autonomía de manera plena (lo cual conlleva grandes dificultades de interacción en el aula, como en el caso del docente D) o, simplemente, rehuir su tratamiento, como en el caso de E y F (ver p. 142 de este trabajo). Se tiene, pues, que desalentar esa representación con información nueva, que represente un andamiaje cognitivo consistente y permita, posteriormente, una acción en el aula más eficaz y conceptualmente cercana al principio de fomento a la autonomía.

Esa misma necesidad se hace evidente en el tratamiento de la interculturalidad que, como se ha visto, es interpretada por todos los docentes entrevistados como *cultura*, término cuya indefinición teórico-práctica ha llevado al abordaje parcial, fragmentario, de conocimientos declarativos relacionados con la sociocultura, con la historia, con las tradiciones y las costumbres.

Por lo que toca a la transversalidad, es el principio menos aludido por los entrevistados, por lo que no podría decir que exista siquiera una representación al respecto por parte de la mayoría de los docentes. La formación en transversalidad partiría, entonces, casi de cero.

Los vacíos formativos antes señalados conllevan el uso de estrategias para el trabajo con conocimiento declarativo, el cual debería constituirse en una plataforma formativa común a todos los docentes, con cierta independencia de sus representaciones actuales. Por ello, recupero la estrategia *actividad focal introductoria* (por medio de la cual se expondrían las problemáticas detectadas ante una formación escasa en autonomía, interculturalidad y transversalidad) y la estrategia *organizadores previos* (los cuales presentarían conceptos y proposiciones subyacentes a los principios mencionados, para

dar pie a nuevos conocimientos). En un momento posterior, la información nueva, que serviría para la acción en el aula, podría organizarse en *mapas conceptuales* o *cuadros sinópticos*.

Por otro lado, es necesaria la formación que el docente lleve a cabo, de manera independiente, sobre los principios curriculares de los que tiene menos conocimiento. Específicamente, el tratamiento del principio *fomento a la autonomía* podría ser la ocasión de compartir con los docentes las estrategias cognitivas y de autorregulación pertinentes, no sólo para su trabajo en el aula, sino para su propia preparación académica, de acuerdo con los temas que les resulten más necesarios o interesantes de profundizar y estudiar.

Por lo que toca a los principios de **holismo** e **innovación**, creo que su adopción efectiva depende del tratamiento dado a los principios antes mencionados. Desarrollo esta premisa como sigue:

Las condiciones del holismo, tales como la integración de elementos curriculares y el desplazamiento de los roles tradicionales en el aula, a favor del diálogo entre los actores, tendrían como consecuencia la “innovación efectiva”; o sea, la puesta en marcha de los diferentes aspectos novedosos de la propuesta de italiano. Pero, para cumplir con esas condiciones, se necesita:

- a) El debate y la eventual asunción del principio de flexibilidad, para el desarrollo del diálogo y las premisas prácticas de integración entre componentes curriculares.
- b) El conocimiento suficiente de los principios de fomento a la autonomía, interculturalidad y transversalidad, que apoye la práctica docente en integración con los componentes curriculares.
- c) La profundización teórico-práctica de las premisas innovadoras en los esquemas de recursos y evaluación. Para esta profundización, se propondrán estrategias específicas en los respectivos apartados.

Por último, en lo que toca a los principios curriculares, me parece que el **desarrollo del pensamiento crítico** en la acción de los docentes tiene un fuerte vínculo con sus representaciones de lengua y, particularmente, de aprendizaje. Si el profesor adopta, con el apoyo de las estrategias planteadas en 5.1.2., formas de enseñanza que privilegien los procesos reflexivos, entonces estará ampliando paralelamente su horizonte de conocimiento sobre su práctica y, eventualmente, sobre su figura profesional. En este tenor, la estrategia de *discusión guiada* que se plantea para el uso de los programas (ver p. 170) participa directamente en el desarrollo del sentido crítico del profesor.

Es importante decir que las estrategias de enseñanza y aprendizaje aquí planteadas, en su fundamento constructivista, también coadyuvarían, en su conjunto, a un mayor desarrollo del pensamiento crítico del docente, que se reflejaría en su quehacer cotidiano en el aula. A este respecto, Gimeno Sacristán (2008: 165) subraya que nuestra relación con los procesos del aula siempre se ve marcada por las ideas que desarrollamos respecto a la enseñanza y la mejor forma en la que aprenden los estudiantes.

5.1.4. Una nueva relación con los recursos didácticos

Los principios que subyacen al esquema de los recursos didácticos derivan de los principios curriculares y guardan, naturalmente, un vínculo con las estrategias propuestas para la formación docente en el ámbito del currículo. Así, por ejemplo, el uso de los programas, referido en 5.1.3., guarda una estrecha relación con **la integración de los aspectos curriculares** a través de los materiales, así como con la **flexibilidad** y la **autonomía** que fomentan los recursos. De igual manera, el **uso crítico de los materiales** sólo podrá resultar del fomento al pensamiento crítico que surja desde los principios curriculares.

Por lo anterior, se propone la observación del esquema de recursos didácticos después del trabajo formativo sobre los principios curriculares. Ese trabajo podría sentar las bases de un taller de análisis de materiales, en el cual se discutirían los diferentes recursos didácticos disponibles y cómo contribuyen a los principios mencionados. Dado que el abordaje de los recursos tiene un interés más procedimental que declarativo (lo cual no desestima la necesidad de conocer a fondo la estructura conceptual de los materiales), el taller de análisis puede partir de la estrategia de *aprendizaje situado* que se basa en el

análisis y discusión de casos. Por medio de esta estrategia, se podría tratar la diversidad de recursos segmentándola en casos particulares, cada uno de los cuales podría ser analizado por un grupo determinado de profesores. La formación de los grupos podría considerar que, entre los integrantes, se encontrarán docentes que consideraran difícil o poco necesario el uso de un recurso, así como enseñantes que juzgaran especialmente interesante o fructífero el uso de ese mismo recurso. Por ejemplo, el profesor A, que fomenta las fichas de trabajo autónomo con convencimiento, podría trabajar con el docente F, quien al parecer no las aborda. La preparación del caso, por cada material, podría considerar:

- a) Su relación con el currículo (en atención al principio de *integración de aspectos curriculares*).
- b) Su estructura, en términos metodológico-conceptuales (en atención a los principios de *fomento a la autonomía, flexibilidad y promoción al sentido crítico*).
- c) Sus contenidos y a qué aspecto(s) de la lengua atienden (en atención al principio de *integración de aspectos curriculares*).
- d) Su uso en el aula (en atención a los principios de *flexibilidad y promoción al sentido crítico*).
- e) Sus resultados en el aprendizaje, si a juicio de los docentes se han registrado o no.

Una vez presentados los casos, se podrían fomentar *discusiones guiadas*, entre todos los docentes, sobre cuestiones que el análisis de esta investigación ha revelado como necesarias de abordar: por ejemplo, la poca pertinencia del *uso directo* de los materiales, sin la comprensión previa de su estructura conceptual y metodológica.

En apoyo al principio de contribución a la flexibilidad, se podría plantear, posteriormente, la estrategia de *aprendizaje situado a partir de problemas*. Por ejemplo, en relación con un módulo de los cursos, se podría plantear un problema de aprendizaje recurrente y solicitar el diseño de un recorrido didáctico, basado en los materiales disponibles, para abordarlo. Este ejercicio podría mostrar, de ser el caso, la necesidad de nuevos materiales que los profesores podrían buscar o elaborar con criterios mucho más

claros. O bien, el ejercicio podría llevar a nuevos criterios de uso y alimentación de la interfaz *Ralit*, en apoyo a la resolución de problemas específicos de aprendizaje.

En fin, con respecto a los materiales, interesa promover una nueva relación entre ellos y los docentes, una relación atenta a los principios curriculares e innovadora, con lo cual se pretende discutir el uso del libro de texto como único elemento estructurante de los cursos.

5.1.5. Hacia una evaluación diferente

Los fines de la evaluación determinan su realización práctica, como ya se ha visto en el apartado 1.2.3. de este trabajo. Esos fines, a su vez, son determinados por la visión de los profesores respecto a la lengua y su aprendizaje. Considero, entonces, que el tratamiento de la evaluación en la formación de la planta docente de italiano deberá ser desarrollado tras el abordaje de los principios curriculares, para mostrar, por medio de la estrategia de *organizadores comparativos*, cómo esos elementos encuentran consonancia con uno u otro de los paradigmas de la evaluación y, en especial, con las funciones que los docentes entrevistados han dado a la evaluación: aprendizaje (docentes A y B), control (docentes C y E) y cumplimiento institucional (docentes D y F). De esta forma, el principio **¿para qué evaluamos?** constituiría la base de las reuniones docentes sobre el tema. En esa plataforma se enlazaría la discusión del currículo con la evaluación y sus desarrollos para, en un momento posterior, construir sobre este fundamento la reflexión sobre los demás principios evaluativos.

La mayoría de los docentes entrevistados sigue llevando a cabo una evaluación unidireccional, que parte de ellos mismos (heteroevaluación docente-alumnos). El principio **¿quiénes evaluamos?**, entonces, ha logrado sólo un desarrollo parcial, desalentado por la escasa confianza de algunos profesores hacia la capacidad de los estudiantes de observar su propio aprendizaje (como en el caso de los docentes C, D, E y F). Era de esperarse esta desconfianza en un primer momento de la implementación, como ha sido ya referido por autores como Fernández Pérez (1986: 110-113): algunos docentes creen que “la capacidad de evaluación de los estudiantes es una utopía pues ¿quién dice que los estudiantes pueden y quieren evaluarse? Además, una evaluación que incorpora la perspectiva del alumno no es fiable, pues éste no sabe medir el logro y puede

abusar de su libertad al intentar hacerlo”⁴⁰. A este respecto, Fernández Pérez argumenta que la evaluación formativa implica la preparación del estudiante a la misma, por medio de la reflexión y la eventual comprensión de los fines evaluativos, así como de las consecuencias de no llevarlos a cabo. Estas consecuencias, por supuesto, no se relacionan con la reprobación, sino con un aprendizaje inadecuado, deficiente. Los alumnos, además, hacen un ejercicio cognitivo constante de evaluación, hacia sí mismos y hacia los otros, por lo que poseen la capacidad de realizar esa actividad sobre aspectos específicos de su aprendizaje.

En primera instancia, las objeciones a la evaluación por parte del alumno deberían ser puestas sobre la mesa para su discusión entre los propios profesores que llevan a cabo la evaluación formativa. El trabajo con la estrategia de *discusiones guiadas*, al respecto, tendría que acompañarse de un uso eficiente de *estrategias discursivas* por parte del equipo de trabajo, en las que se planteen aspectos polémicos y se les *de aire* por medio de reformulaciones y confirmaciones. Preguntas como *¿qué implica que un estudiante no pueda evaluarse?*, o *¿por qué no es fiable la evaluación de los estudiantes?* Pueden llevar a un intercambio intenso de representaciones y conceptos cuyo debate, terminado en conclusiones, puede constituir una base de conocimiento útil para la adopción de nuevas actitudes respecto al rol de los estudiantes en los procesos del aula. Cabría reflexionar, asimismo, sobre el nuevo rol que el profesor adopta en la evaluación, el cual no podría serle impuesto y, deseablemente, debería surgir de un acuerdo colegiado de principios o actitudes (*ibid*: 130).

A la información y diálogo con los estudiantes, implícitos en la evaluación formativa, los docentes deben aparejar un conocimiento adecuado de los instrumentos de evaluación, en su forma y en sus intenciones. El principio **¿con qué evaluamos?** parecería cubierto en la práctica de casi todos los docentes entrevistados, quienes usan la variedad de instrumentos de evaluación diseñados para el nuevo plan curricular. No obstante, el uso de los instrumentos referido por varios estudiantes y docentes entrevistados revela incompreensión en cuanto a sus fines (como en el caso de los EUF y el portafolio). En relación con este aspecto, el *aprendizaje situado con base en casos* y

⁴⁰ Los docentes E y F, en sus respectivas entrevistas (ver apartado 4.3.5.) formulan comentarios afines a lo expuesto por Fernández Pérez.

problemas, propuesto para los materiales, puede ser de utilidad también para abordar los instrumentos de evaluación. El procedimiento de aplicación de la estrategia sería el mismo: conformación de grupos, integrados tanto por docentes convencidos como por docentes escépticos del uso de un determinado instrumento, para analizarlo y dilucidar pros, contras y posibilidades de mejora en su aplicación; formulación de problemas para evaluar un determinado aspecto lingüístico, y determinación de los instrumentos idóneos para cada caso. A diferencia del análisis planteado para los recursos, el de los instrumentos puede tener como ejes los propios principios de evaluación, fundamentados en los desarrollos del apartado 2.5. de este trabajo. De esta forma, el principio **¿cómo evaluamos?** podría ser abordado de una forma más detenida, que contribuyera a la sensibilización sobre el uso de criterios para la evaluación. Asimismo, el principio **¿cuándo evaluamos?** podría ser discutido a la luz de los instrumentos que promueven, cada uno, la evaluación *continua*, entendida más en términos de su *pertinencia con el proceso de aprendizaje* que en los de su *frecuencia de aplicación*. Por lo que toca al principio **¿qué evaluamos?**, los fines de cada instrumento podrían ser establecidos dentro del concepto integral de lengua. Para ello, se podría analizar si los aspectos focalizados en cada instrumento atienden parcial o totalmente ese concepto de lengua y en qué modo ese tratamiento podría incorporarse a un itinerario didáctico dirigido a la valoración integral de un desempeño lingüístico.

5.1.6. El plan estratégico

En el siguiente cuadro, resumo el plan estratégico expuesto:

Cuadro 38. El plan estratégico propuesto

Elemento curricular (en orden de tratamiento)	Objetivos	Estrategias docentes
<i>1.- Lengua</i>	Desarrollar un concepto integral de lengua entre la planta docente.	<p>Actividad focal introductoria y explicitación de objetivos, para motivar a la planta docente por medio de reflexiones y premisas de análisis al abordaje del concepto integral de lengua.</p> <p>Elaboración de organizadores previos, para establecer conceptos individuales de los docentes de italiano y cómo los desarrollan en el aula, para confrontarlos después con el concepto integral de lengua.</p>

Elemento curricular (en orden de tratamiento)	Objetivos	Estrategias docentes
2.- Aprendizaje	Fomentar la formación docente en aprendizaje estratégico.	Organizadores expositivos de conceptos , para iniciar en la formación de aprendizaje significativo y estratégico de los docentes.
	Relacionar el concepto de lengua con el de aprendizaje.	Organizadores comparativos de conceptos y analogías , para comparar y relacionar conceptos de lengua con conceptos de aprendizaje. Discusiones guiadas , para establecer los problemas de aprendizaje de una lengua afín al español.
	Relacionar el concepto de lengua con el de aprendizaje.	Comunicación de estrategias de aprendizaje , como la valoración de factores individuales ante los temas tratados.
3.- Currículo	Incentivar el uso y la discusión de los programas de estudio.	Discusión guiada sobre la figura profesional del docente de LE. Conclusiones a partir de estrategias discursivas de reformulación y elaboración . Discusión guiada sobre la práctica docente, los materiales y los programas. Exposición sobre las características de los programas. Ejemplificaciones del uso de los programas. Aprendizaje situado a partir de problemas de uso de los programas, a ser resueltos de manera auténtica.
	Promover la flexibilidad curricular en la práctica docente.	Discusión guiada sobre la influencia del uso de los programas en la flexibilidad curricular. Comunicación de estrategias de aprendizaje , como la valoración de factores clave para el autoanálisis del desempeño docente (rol docente, fomento de mediaciones, fomento del diálogo), la compensación de factores individuales y la solicitud de orientación estratégica al equipo de trabajo para asumir la flexibilidad curricular.
	Colmar vacíos formativos en relación con la autonomía, la interculturalidad y la transversalidad.	Actividad focal introductoria , por medio de la cual se expondrían las dificultades resultantes de la falta de formación en las áreas mencionadas. Organizadores de la nueva información. Analogías para comparar las representaciones existentes con los nuevos conceptos sobre los temas. Organización de la información nueva en mapas mentales o cuadros sinópticos.

Elemento curricular (en orden de tratamiento)	Objetivos	Estrategias docentes
3.- Currículo	Colmar vacíos formativos en relación con la autonomía, la interculturalidad y la transversalidad.	Tratamiento de las estrategias de aprendizaje, cognitivas y de autorregulación , útiles también para la apropiación del nuevo currículo de italiano. Con base en el trabajo con el concepto 'autonomía'.
	Fomento de los principios de holismo, innovación y pensamiento crítico.	Estos principios son transversales a los elementos curriculares, por lo que su desarrollo depende del tratamiento integral de las estrategias de este plan.
4.- Recursos didácticos	Promoción del uso de los materiales conforme a los principios del plan curricular de italiano.	<p>Aprendizaje situado a partir de análisis de casos, para discutir la relación de los recursos con el currículo, la estructura metodológico-conceptual de los recursos, sus contenidos, su uso en el aula y sus resultados de aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje situado a partir de problemas de aprendizaje del italiano, a resolver por medio de la selección y uso de los materiales.</p>
5.- Evaluación	Definición de los fines y actores de la evaluación.	<p>Organizadores comparativos, de los principios curriculares, los paradigmas de la evaluación y las representaciones de los docentes en su práctica de la evaluación, para resolver la cuestión <i>¿para qué evaluamos?</i> en nuestro contexto.</p> <p>Discusiones guiadas y estrategias discursivas para desarrollar el debate sobre el papel de estudiantes y docentes en la evaluación (<i>¿quiénes evaluamos?</i>)</p>
	Promoción de la evaluación del aprendizaje del italiano conforme con los principios institucionales.	<p>Aprendizaje situado a partir de análisis de casos, para discutir la relación de los instrumentos de evaluación (<i>¿con qué evaluamos?</i>) con los principios <i>institucionales</i> <i>¿qué evaluamos?</i>, <i>¿cómo evaluamos?</i>, <i>¿cuándo evaluamos?</i>, <i>¿quiénes evaluamos?</i>, <i>¿para qué evaluamos?</i></p> <p>Aprendizaje situado a partir de problemas de evaluación de determinados aspectos lingüísticos.</p>

5.2. Consideraciones finales

Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, señala algunos escollos esperables en la implementación de una propuesta de formación. De entre esas dificultades recupero dos, por considerarlas relevantes tras el análisis de la implementación curricular y la respectiva propuesta de mejora: *la falta de personas formadas en el método y la falta de cuerpos colegiados de doctos* (Comenio, 1628: 189-190, 1970). Estas dos condiciones no se desarrollan de manera independiente, antes bien se influyen mutuamente.

En relación con el primer punto, *la falta de personas formadas en el método*, se trata de una situación esperable en cualquier plan de formación innovador. Específicamente, la propuesta abordada en este trabajo es tan innovadora que puede resultar demasiado novedosa para algunos docentes, hasta el punto de ser observada como ajena e inabordable. A otros docentes, como ya se ha anotado, la propuesta les parece teóricamente sólida, pero no la llevan a cabo de manera plena, en un primer momento. Para estos docentes, la implementación es la oportunidad de conocer de manera significativa el currículo, con el fin de incorporar, paulatinamente, las premisas del plan de formación que les resulten aceptables en la práctica.

Tanto los profesores que observan la propuesta como ajena, como aquellos que la incorporan a su práctica con reservas, cuentan con amplia experiencia en las aulas. Las reacciones que han expresado ante el cambio curricular encuentran resonancia en algunas situaciones que Frida Díaz Barriga (2010: 145) identifica entre los profesores con mayor experiencia: la percepción de que lo innovador desplaza por completo lo conocido. Es la razón por la cual las nuevas propuestas son rechazadas o adoptadas con escepticismo. Aunque la implementación inicial del plan curricular recogió este aspecto y promovió la recuperación de aspectos *conocidos* sobre los cuales cimentar lo nuevo, el análisis revela que son necesarias más acciones que vinculen los conocimientos previos de los profesores con las actuales propuestas de formación.

Evidentemente, los documentos curriculares no constituyen en sí mismos formas efectivas de difusión y apropiación de las propuestas. Es por ello que el equipo de diseño de la propuesta previó fases de formación antes y durante la implementación curricular, así como espacios para la discusión. Este último aspecto se relaciona con *la falta de cuerpos colegiados de doctos*, una de las condiciones que Comenio identifica como un obstáculo para la implementación de un plan educativo.

La transformación de la planta docente del Departamento de Italiano en un cuerpo realmente colegiado enfrenta varios escollos, revelados por: la inconsistencia de la participación en el cambio por parte de algunos profesores, su ausencia en reuniones de discusión importantes, su rechazo ante la innovación (expresado en algunas entrevistas realizadas). Me pregunto si estas circunstancias, en lo que toca a su dimensión institucional, pueden ser modificadas. Cuestiones como la remuneración económica, el

reconocimiento institucional, la necesidad de que el cambio surja de la práctica en el aula y no del ámbito político, aún son aspectos irresueltos que la implementación curricular para italiano ha abordado parcialmente y que, en el futuro inmediato, debería afrontar de manera mucho más explícita, si es que se busca que más profesores se formen en la nueva propuesta y la asuman de manera idónea.

La formación es un aspecto fundamental para la adopción de cualquier currículo por parte de una planta docente. Pero la formación debe ser anticipada, acompañada y promovida por condiciones de consenso que impliquen a los docentes en el reto del cambio curricular. Ese consenso, por lo que toca a lo institucional, puede llamar al cambio de ciertas condiciones de trabajo o, simplemente, a su esclarecimiento para algunos docentes que durante su práctica han procedido sin vincular conscientemente sus actividades al marco institucional en el que se desenvuelven.

Creo que tanto la integración de comités de valoración del currículo como el desarrollo de reuniones pedagógicas, cursos y talleres (antes y durante la implementación) fueron acciones acertadas para promover condiciones de trabajo colegiado. Cabe señalar que la formación docente es también un aspecto necesario para la existencia de cuerpos colegiados, justamente, *de doctos*, de *personas formadas en el método*. En este momento, la planta docente de italiano presenta aún diferentes grados de formación y de implicación en la propuesta curricular, la cual no significa aún, para todos los profesores, una plataforma de conocimiento teórico-práctico consensuada sobre la cual construir nuevos acuerdos y proyecciones sobre lo que deberían ser los cursos de lengua italiana en el CELE.

Debo indicar, en sentido autocrítico, que los intentos por conformar esa plataforma de conocimiento no atendieron suficientemente el vínculo entre lo curricular y lo didáctico, condición que Ángel Díaz Barriga (2010: 18) considera esencial en el desarrollo de la práctica docente. Se anticipó que, dada la experiencia y formación de los profesores en lengua, los cuerpos teóricos nuevos se incorporarían o añadirían naturalmente a las habilidades didácticas de los profesores, pero no fue así. Por ejemplo, el profesor F se refiere al plan curricular como *el nuevo método*, el cual dice no entender. Sin embargo, la propuesta curricular fue concebida no como un método de enseñanza, sino como un desarrollo conceptual y estructural de los cursos sobre el cual los profesores pudieran

usar las propias destrezas, o bien poner en interacción su conocimiento previo con el nuevo. Esta falta de claridad conceptual sobre el currículo pudo ser propiciada tanto por la impericia del equipo de trabajo para comunicarlo como por la reticencia, *a priori*, de algunos profesores a adoptarlo.

Por otra parte, la plataforma de conocimiento sobre el currículo, necesaria para conformar un cuerpo colegiado sólido, puede construirse de una manera más efectiva cuando se une la motivación al conocimiento (Díaz Barriga, 2010: 148). El docente A reúne esas condiciones; el docente B se encuentra suficientemente motivado y eso lo lleva a adentrarse en la propuesta, en lo teórico y en lo práctico; el profesor C ha expresado un propósito de enmienda, ajeno a la entrevista, en el cual reconoce la necesidad de comprender el currículo para realizarlo de la mejor manera en el aula; el docente D expresa que sigue experimentando el plan curricular, por lo que se encuentra en un proceso en el que la motivación y el convencimiento no surgen de las prescripciones, sino de una decisión personal de adoptar el plan de acuerdo con su conocimiento previo y estilo de enseñanza. En el caso de los docentes E y F, uno de los principales obstáculos para que adopten la propuesta es que no existe suficiente motivación ni convencimiento, lo cual puede deberse a la percepción de que la nueva propuesta es ajena, impuesta desde lo institucional. Se tendrá que apostar, entonces, por la motivación de esos colegas, a través de mecanismos de inclusión en los proyectos, de manera que la propuesta sufra ajustes y cambios con la participación de la mayoría de los docentes y constituya, de esta manera, la plataforma de conocimiento necesaria para la consolidación curricular de los cursos de italiano. Los mecanismos de inclusión en el desarrollo del plan curricular son esenciales y deben rodear los procesos formativos pues, como indica Gimeno Sacristán (2008: 163), “cuanto más radicales sean las innovaciones propuestas, cuanto más novedoso sea un currículum, cuanto más en profundidad se plantee una reforma afectando a la calidad de la enseñanza, tanto más depende su éxito de los mecanismos que operan en todo el proceso de concreción y desarrollo del currículum y menos del plan explicitado”.

Me parece, entonces, que **inclusión** y **formación** son los dos elementos imprescindibles para el mejor desarrollo de una propuesta curricular. Pero los mecanismos de inclusión no pueden darse sólo en términos administrativos, ni los de

formación pueden basarse sólo en contenidos temáticos, como pueden serlo los principios curriculares innovadores. Se necesita fomentar entre los profesores la expresión de actitudes y el intercambio de ideas sobre el conocimiento y su valor formativo, sobre la LE y su aprendizaje, como propongo en el plan de mejora. Este intercambio es la condición para que el cambio no sea adoptado con un sentido prescriptivo, sino para que sea problematizado, juzgado, valorado y, en consecuencia, asumido dentro de transiciones (cognitivas y prácticas) que el docente perciba como suficientemente motivadas, significativas, necesarias.

Si el currículo de italiano tiene un fuerte componente crítico, su implementación debe incorporar los postulados de ese paradigma, de manera consistente. A ello obedece el intercambio entre los docentes al que he aludido apenas. Este intercambio, implícitamente, observa también al profesor como aprendiente y no es fácil de realizar cuando la formación docente se ha llevado a cabo dentro de un paradigma técnico, en el que cada profesor *ejecuta* sus actividades de manera aislada. Creo que esta situación también condiciona la participación de los docentes de italiano en los procesos, pues hablar abiertamente de las propias experiencias de enseñanza puede resultarles embarazoso, puede suponerles el riesgo de ser expuestos y juzgados por sus pares. En este sentido, varios profesores de italiano tendrían que abandonar las representaciones que tienen de su quehacer como una actividad aislada, para concebirse a sí mismos como partícipes y profesionales de la educación, entendida como “una disciplina formada por debates, oposiciones y transacciones suscitadas entre las diversas corrientes que se dan en ella” (Pansza, 1986: 33).

La consideración de la enseñanza de LE como un campo peculiar, que se inserta en los sistemas educativos, pero no forma parte sustancial de sus procesos y desarrollos, ha llevado a que los debates teóricos en nuestro ámbito se centren en la elección del enfoque o método que funcione mejor para que un individuo (visto como tal, mas no como un estudiante) aprenda una lengua extranjera. Muchas veces, la enseñanza de la LE es justificada en razón de las necesidades prácticas, de los preceptos funcionales, sin que se consideren posturas filosóficas relacionadas con sus contextos de acción y modos de proceder. Nos encontramos entonces ante un panorama complejo donde la metodología, el asidero teórico y práctico de la mayoría de los profesores de LE, tendría que abordarse

de manera más crítica e integrarse a su campo de desarrollo, la educación, otro elemento harto complejo donde el debate teórico y procedimental es, creo, más vivo y prolijo.

Un debate crítico sobre los problemas de la enseñanza de LE, en una perspectiva epistemológica amplia, podría alentar, por ejemplo, el abandono de los libros de texto como la principal fuente de certezas para docentes y alumnos. No pretendo afirmar que el libro de texto no haya contribuido, en muchos casos con gran éxito, al aprendizaje efectivo de las lenguas extranjeras. Sin embargo, es justamente el libro de texto en el que los presupuestos teóricos se restringen y se obvian, con lo cual se limitan los espacios discursivos y de discusión que otras alternativas de enseñanza podrían generar para un mayor desarrollo de nuestra área de conocimiento. En muchos casos, la enseñanza de LE, a pesar de los últimos desarrollos sobre la centralidad del estudiante, su rol social y sus potencialidades comunicativas (presentes en documentos como el MCERL), sigue manteniendo una fuerte relación con el enfoque técnico. El uso del libro de texto es uno de los elementos que connotan aún esta relación, pero no es el único, también se encuentran: el poco uso de los programas y/o el diseño con pretensiones objetivas de la evaluación, los cuales hacen evidente la influencia del enfoque técnico en la estructuración de los cursos de LE, y esto actúa en detrimento de los postulados más innovadores de la didáctica de las lenguas, afines a los enfoques práctico o crítico. En otras palabras, sostengo que los planteamientos curriculares de la enseñanza de LE, deseables para el desarrollo de la didáctica en el área, no han servido a este fin y, paradójicamente, han obtenido poco desarrollo teórico-práctico en nuestro ámbito de estudio. La disonancia epistemológica entre *las directrices* y *la práctica* del currículo de lenguas bien puede deberse a esta situación. En el caso del plan curricular de italiano, uno de sus fines fue precisamente desplazar esa disonancia por una mayor armonía (epistemológica, conceptual, contextual) entre esos elementos que se podrían renombrar, llanamente, como el *decir* y el *hacer* en un plan de formación en lenguas.

Cárdenas y Silgado (2011: 84-85) señalan que el desarrollo poco crítico de la enseñanza de LE se puede asociar, también, a la tendencia de los estudios aplicados de lingüística a conformar principios metodológicos para tratar *en abstracto* las habilidades comunicativas, de acuerdo con los postulados de la psicolingüística y la sociolingüística (y en consonancia con el carácter funcional que se ha dado a la enseñanza de lenguas

extranjeras). Ante esta circunstancia, mantenida por la tradicional díada *enfoque y método*, estructurante de los cursos de LE, los autores proponen el desarrollo de una didáctica crítica del lenguaje, que sea dialéctica y dialógica para el desarrollo pleno de las dimensiones cognitiva, ética y estética del aprendizaje de la lengua extranjera. En este desarrollo, el docente debe apoyar su ejercicio en las condiciones de libertad, autonomía profesional, crítica y creatividad en el aula; además, su quehacer debe nutrirse de la propia experiencia de aprendiente que todo profesor ha vivido y que no tendría que ser relegada si se desea atender las dificultades y retos que ofrece un entorno áulico efectivamente crítico. A este respecto, Pérez Juárez (1986: 71) anota:

[...] una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y a la contradicción como factores de cambio para buscar, a partir de ellos, caminos de superación y transformación de la escuela. A veces los alumnos son más sensibles que los maestros, y perciben más claramente los conflictos y contradicciones de la institución, porque sobre ellos recaen directamente sus consecuencias.

Una modificación de roles en el aula, a favor del diálogo con los estudiantes, que permita aprehender los factores institucionales y docentes generadores de conflicto, no es tarea fácil para el profesor y, difícilmente, podrá desarrollarla sólo con cursos de formación. Monroy Farías (2004: 174) observa que “más que los cursos de formación académica, la experiencia y la práctica docente son las que han permitido modificar de manera positiva las relaciones con los estudiantes, sus prácticas de enseñanza y la ayuda oportuna en los procesos de aprendizaje para que el alumno *sea más reflexivo*.” Por supuesto, la experiencia y la práctica no son necesariamente elementos individuales y pueden transformarse en recursos colectivos para el aprendizaje docente, como se ha propuesto en el plan estratégico de este capítulo. El cambio de roles y prácticas en el aula puede sustentarse en un andamiaje de conocimiento experiencial, en el que los profesores más avanzados en un campo de la didáctica de la LE, en este caso del italiano, pueden compartir con sus pares hallazgos y estrategias efectivas para una mejor enseñanza, en sentido crítico. Este andamiaje podría ser conservado y desarrollado en un objeto informativo de cuya construcción colaborara la mayoría de los docentes, como un blog, una revista o un portafolio docente electrónico. En ese objeto, los profesores podrían

comunicar sus búsquedas y formas de proceder en la práctica cotidiana, con sus errores y aciertos.

Para cerrar estas consideraciones finales, deseo hacer un balance, general y sintético, del estado actual del plan curricular de italiano. Ciertamente, no podría considerarlo un proyecto terminado o exitoso. Sin embargo, tiene buenas posibilidades de serlo, siempre que los espacios de formación y discusión se mantengan abiertos y cuenten con el interés de los docentes. Los postulados del plan curricular, huelga decirlo, no son cuestionados por los profesores que participan en su implementación; sin embargo, no se podrá ver en esta situación un signo de *buena salud* del plan curricular, mientras persistan los vacíos formativos identificados en el análisis, que pudieran ser la explicación de la ausencia de crítica. Estos vacíos formativos, en gran parte, son los mismos que se enfrentan en otros contextos educativos, por lo que si sólo se privilegia la formación en temas “exclusivos” de nuestra área (como los enfoques y métodos de LE, o la “capacitación” para el uso de marcos referenciales poco comprendidos en su concepción y alcances), persistirá la incongruencia entre los lineamientos del plan de formación y lo que sucede en las aulas; es decir, la lógica del consumo del currículo seguirá mostrando un grado de distanciamiento considerable, con respecto a los lineamientos institucionales, y una consistencia externa aún endeble, en relación con el plan curricular de italiano.

No obstante, por fortuna, la pedagogía crítica se abre paso por primera vez en el CELE y la innovación, si bien fue alentada desde el ámbito institucional, ha tenido condiciones óptimas para echar raíces en el contexto y crecer a partir de él, en atención a las necesidades del aula. Estas circunstancias pueden llevar a que el plan sea congruente con su entorno, es decir, a que su grado de consistencia externa (derivado de la relación de los preceptos del plan con la forma en que es “consumido” por sus destinatarios) sea óptimo. Aunque las realidades educativas raramente se ajustan a las intenciones educativas (Stenhouse *apud* Gimeno Sacristán, 2008: 158) –y acaso este trabajo sea un ejemplo más de esto– creo que hay suficientes elementos para que, en lo futuro, el acuerdo entre intención y realidad pueda lograrse en las aulas de italiano del CELE, desde y a favor de los estudiantes y docentes.

Anexos

Anexo 1

Guías de entrevista

a) Entrevistas a docentes

Como se recomienda para la realización de la entrevista episódica (Flick, 2004:120), se tratará de iniciarla explicando su principio básico, la reiteración de formular narraciones. En esta perspectiva, el hilo temático de la entrevista parte de incentivos que lleven al docente a narrar experiencias de su práctica docente, para luego abordar sus percepciones frente al cambio curricular y motivar, acto seguido, la formulación de sus definiciones subjetivas.

Las siguientes preguntas ilustran el hilo temático que se desarrollará durante la entrevista. Ciertamente, al tratarse de una entrevista no estandarizada, es posible seguir otro orden de incentivos narrativos, siempre que no se descuide la exploración de dominios temáticos relevantes:

-Introducción: “En esta entrevista, te pediré repetidamente que cuentes situaciones en las que hayas tenido ciertas experiencias con la implementación del nuevo plan curricular de italiano.”

-Narración de experiencias/práctica docente: Desde que se puso en marcha el nuevo plan curricular, ¿recuerdas una situación en el aula que hayas vivido como completamente nueva, en tu experiencia? ¿Recuerdas alguna actividad en el aula, derivada del nuevo plan curricular, con la que te hayas sentido incómodo o en desacuerdo? ¿Cuándo fue la última vez que leíste el programa de estudios del curso que impartes? ¿Recuerdas la principal dificultad que afrontaste cuando experimentaste el plan curricular por primera vez? ¿Podrías contarla? ¿Podrías contar alguna experiencia en el aula particularmente positiva?

-Percepciones sobre el cambio curricular: ¿Recuerdas cuándo supiste de la renovación curricular en el Departamento de Italiano? ¿Qué pensaste? ¿Qué sentiste? ¿Qué avances esperarías de la renovación curricular? Por favor, trata de imaginar una situación que represente esos avances.

-Definiciones: ¿Qué es para ti un programa de estudios? ¿Qué representan los materiales en un curso? ¿Es importante la evaluación en un curso? ¿Cuál es el aspecto más importante que se debe trabajar en los cursos de italiano? ¿Qué es ese aspecto para ti?

b) Entrevistas a estudiantes

De acuerdo con Spradley (*apud* Flick, 2004:106), las entrevistas etnográficas deben considerar, en primera instancia, una petición específica para celebrar la entrevista (derivada de la pregunta de investigación) y preguntas de tres tipos: estructurales, de contraste y descriptivas. A continuación, presento esos tipos de preguntas, con una formulación que responde a los fines de este trabajo:

-Introducción: “En esta entrevista, te haré preguntas relacionadas con tu experiencia del semestre anterior en el curso de italiano. Tu participación es muy importante para implementar cambios que mejoren los cursos que ofrecemos”.

-Preguntas estructurales: ¿Sabías de la renovación de los cursos de italiano? Si sí, ¿cómo te hiciste de esa información? ¿Conoces los programas de los cursos de italiano? ¿El profesor expresó alguna opinión respecto a los programas? Si sí, ¿cuál fue?

-Preguntas de contraste: ¿Notas diferencias entre los cursos de italiano del CELE y otros de lengua? Si sí, ¿encuentras ventajas o desventajas? ¿Por qué? Si es la primera lengua extranjera que estudias, ¿encuentras diferencias entre este curso de lengua y los que has tenido a lo largo de tu vida de estudiante? ¿Cuáles son? ¿Te resulta fácil el estudio del italiano? ¿O difícil? ¿Por qué?

-Preguntas descriptivas: ¿Consideras que en clase se hacían algunas actividades más que otras? ¿Las recuerdas? ¿Y qué actividades se hacían menos? ¿Qué materiales usaba el profesor? ¿El profesor tenía alguna opinión con respecto a los materiales? ¿Y tú qué piensas de los materiales que se usaban? ¿Crees que a lo largo del curso las actividades tuvieron una secuencia benéfica para tu aprendizaje? ¿Por qué? ¿Se trataban en clase temas de cultura? ¿Cómo se abordaban? ¿Se trataba en clase la gramática? ¿Cómo se abordaba? Si se te dificultaba algún tema en clase, ¿qué hacías al respecto? ¿Cómo se evaluaba? ¿Cuánto sacaste en el curso? ¿Cómo se llegó a esa calificación? Si un amigo te

preguntara qué se aprende en el curso que concluiste, ¿qué le dirías? Si superaste el curso, ¿consideras que aprendiste lo suficiente para pasar al siguiente módulo? ¿Por qué?

Se reitera que las guías de entrevista representan lineamientos generales sobre la cual desarrollar los coloquios; sin embargo, no es aconsejable seguirlas rígidamente. Se recomienda llevar a cabo las entrevistas con tiempo suficiente y con la flexibilidad necesaria para profundizar en los puntos que el investigador considere de interés.

Anexo 2

Ejemplo del análisis de categorías emergentes (primera fase de análisis)

Los indicios sobre la identidad de los participantes han sido modificados.

Las cursivas, las negritas y las etiquetas son más.

CATEGORÍA EMERGENTE: Lo que se aprende en los cursos de italiano.	
Categorías curriculares directamente asociadas: lengua (L), aprendizaje (AP), holismo (H), interculturalidad (ICL), innovación (INN). Los criterios de acción, transformación, opinión y aseveración también se pusieron entre paréntesis.	
INTERÉS ETNOMETODOLÓGICO	
Alumno 1	“Yo le diría que se aprende... Bueno, que aprendes cómo es la estructura gramatical del italiano, a escribir, creo que es a lo que a mí más me ha ayudado, también a cómo se pronuncia, tal vez en hablar la cuestión de la comunicación no se desarrolla tanto siento yo, tal vez porque somos muchos o algo así, pero sí en cuestiones de gramática creo que aprendes bien (opinión, sí enfático), los tiempos, su conjugación, las preposiciones, toda la estructura gramatical, le van dando como seguimiento de lo básico a lo complejo (criterio de acción)... (L, H, INN) ¿Qué más? También aprendes a distinguir como los sonidos y bueno, no sé como se dice eso pero si es <i>chi</i> o <i>ki</i> y también ves aspectos de la cultura italiana, que también es importante, (ICL, en última término de la enumeración) y qué mas... Y bueno, sería básicamente, creo que ya sería eso (opinión, cierre general).”
Alumno 2	“Muy bien, Pedro, si a ti te preguntaran: <i>¿qué fue lo que aprendiste el semestre pasado... ¿Tú que le dirías a esa persona?</i> El <i>passato prossimo</i> yo creo y bueno, aparte el <i>imperfetto</i> (aseveración) (L, H). <i>¿Sólo eso?</i> Sí, pues... básicamente eso (aseveración, énfasis ante la reiteración), y por ejemplo los artículos también de: <i>él, la, los, las</i>, bueno en italiano.”
Profesor	“Te digo hice mi... sí, el portafolio, lo que quieras, pero hice mi examen tradicional y casi me llevé un susto porque dije: <i>es que no puede ser...</i> (componente de acción, secuencia de eventos) O sea, ¿cómo pasas a un alumno que no te sabe lo elemental del curso de gramática, que sí es importante? (aseveración, sí enfático) (L)” “...no podemos desligar la gramática de la cuestión de la lengua (aseveración) (L).” “yo tengo mes y medio, casi dos meses califique y califique y no puedo terminar entonces, la verdad, se me ha hecho realmente muy pesado (transformación, acción), porque aunque tú nada más lo revises así de todas maneras <i>tienes que ver</i> y si el artículo está bien, y si el adjetivo y la concordancia y cómo escribe aquello... yo soy así, de cada alumno tengo que revisarlo (aseveración) (L, AP).”


<p>Anotaciones</p>	<p>Divergencias: el alumno 1 menciona que no sólo se tratan aspectos estructurales, sino de cultura, aunque no los detalla. Expone que se trabaja poco la competencia comunicativa, atribuyendo el hecho al número de estudiantes.</p> <p>Convergencias: con fundamento en lo que expresan los tres participantes, podemos determinar que el tratamiento de los aspectos gramaticales es sumamente importante en el curso.</p> <p>Silencios: no se habla de la integración de saberes ni de conocimientos estratégicos, lo cual es la premisa fundamental del diseño curricular por competencias; en este sentido, parece ser que el curso no representó ninguna innovación para los actores.</p>
<p>INTERÉS ETNOGRÁFICO</p>	
<p>Conocimiento semántico (aseveraciones)</p>	<p>“Bueno es que no lo sé, en un curso, en una lengua tú tienes que (énfasis) afrontar todo, ahora dependiendo del tipo de público, dependiendo de los intereses de los chicos, bueno lo que yo he visto aquí que más quieren es ponerse a hablar (interpretación de intereses de los estudiantes) a la mejor menos reflexión gramatical, pero por otro lado también no los puedes hacer que no reflexionen sobre la gramática y una cosa que nos decían en Perugia este año (INN) es que nosotros les tenemos que hablar de términos gramaticales a nuestros alumnos... ¿Por qué? (la importancia de la lengua como sistema, L), porque un adulto tiene que saber (énfasis) estos conceptos, antes se decía no, no le digas, escóndele el sustantivo, no, hay que decírselo pero viene posterior, primero ok, ahora sí que estamos volviendo un poco al audiolingual que dabas capsulitas, ten, te doy la cápsula y háblalo, practícalo, bueno ya después llego a la reflexión, y ellos lo que hemos, lo que quieren es hablar, quieren conocer la cultura italiana (considera también cultura, pero en otro grado, IC), necesitan estar en contacto, qué es esa Italia que a ellos les llama tanto la atención, porque si tú ves tenemos afortunadamente un buen número de alumnos, pero el hecho no lo sé... De exigirles una cosa así como muy académica como que los espanta.”</p>
<p>Conocimiento episódico</p>	<p>Con base en lo anterior y en el rubro <i>profesor</i> del <i>interés etnometodológico</i>: aunque los estudiantes quieren hablar y abundar en aspectos culturales, el profesor trata principalmente aspectos gramaticales en el curso.</p>
<p>INTERPRETACIÓN</p>	
<p>Lo que hace el docente</p>	<p>Enfatizar el aprendizaje del sistema lingüístico por encima de otros aspectos, como la cultura y la interacción oral (la cual es muy poco tratada).</p>
<p>¿Por qué lo hace?</p>	<p>En la entrevista el profesor reitera la importancia que para él representa la gramática, un elemento controlable a partir del cual, a su vez, se pueden controlar los procesos del aula. La formación del profesor y su actitud ante ella también parecen marcar su preferencia por el abordaje gramatical. Al respecto, no parece existir una posición crítica de su parte.</p>
<p>Lo que parece que no hace el docente</p>	<p>Llevar a cabo la enseñanza de la lengua de manera integral, movilizando diversos saberes. Los alumnos equiparan el concepto de <i>lengua</i> con el de <i>gramática</i>, de manera que al referir su aprendizaje del italiano lo hacen en ese marco. Los principios de <i>holismo, innovación e interculturalidad</i> no son abordados de manera plena, ya que los cursos siguen un esquema tradicional, con un tratamiento parcial de la lengua y una visión que considera la cultura, mas no la equipara a otros componentes lingüísticos.</p>


¿Por qué no lo hace?	Aunque en el conocimiento semántico, el profesor parece tener un concepto integral de lengua, en la práctica la sigue enfrentando de manera estructural. No podría atribuir el abordaje gramatical que da a sus cursos al desconocimiento, sino a una motivación personal de control, la cual se confirma en otros momentos de la entrevista.
-----------------------------	---



Anexo 3



Fragmento de un itinerario didáctico

La lectura horizontal indica el tratamiento secuencial de recursos de aprendizaje que tratan un aspecto lingüístico o temático. La lectura vertical señala el tratamiento secuencial de habilidades y/o aspectos lingüísticos, apoyado en diferentes recursos.

CL3 Infiere significados del léxico desconocido a partir del contexto.	 Actividad 5
--	---

 Ficha de trabajo autónomo 1

CA1 Discrimina los fonemas del italiano incluidas las dobles consonantes.	 Actividad 3	 Pistas 37 y 38
---	---	--

EO3 Usa adecuadamente las preposiciones IN, DI, A y DA para referir nociones de tiempo y de espacio.	 Actividad 11	 Actividad 12
--	--	--

Documentos que apoyaron la elaboración de esta tesis

a) Bibliografía citada

- ADAM, Jean Michael y LORDA, Clara-Ubaldina (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ GAYOU, Juan Luis (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1998). La evaluación en la enseñanza de la lengua. En *Didáctica, Lengua y Literatura*, 10, 189-213. Madrid: UCM.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ANGULO RASCO, José Félix (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- AREA, Manuel (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. En *Memorias del IV Encuentro de Imagen y Pedagogía*. Xalapa: SEP.
- ARELLANO, Fernando (1979). *Historia de la lingüística, tomo II*. Caracas: UCAB.
- ARROYAVE, Dora Inés (2000). La didáctica como un sistema complejo. En *Memorias del I Congreso de Pensamiento Complejo*. Tomo II, 239-251. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- AUSTIN, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- BIZZONI, Franca, MELLO, Liony y SATTA, Anna Maria (2005). La serie *Cuadernos gramaticales complementarios a los cursos de italiano*: una propuesta de ejercicios integrativos. En *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*. México: UNAM-CELE.
- BENSON, Philip (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En Benson, P. y Voller, P. (Eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Nueva York: Longman.
- BOLÍVAR, Antonio (1999). El currículum como ámbito de estudio. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

- BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique*. París: Les Editions de Minuit.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CALVI, Maria Vittoria (1995). *Didattica di lingue affini*. Milán: Guerini.
- CALVI, Maria Vittoria (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En *RedELE*, No. 1., 1-22. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- CANALES, Emma Leticia (2007). Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico. En *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México: UNAM-IISUE.
- CÁRDENAS, Alfonso y SILGADO, Alex (2011). Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. No. 57, 83-97. Barcelona: Graó.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2011). Madrid, Instituto Cervantes, consultado el 23 de mayo de 2011 en <http://cvc.cervantes.es>
- COMENIO, Juan Amós (2010). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, No. 1, 59-76. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DA SILVA, Helena y SIGNORET, Aline (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- DE LA MORA, Gabriel (1970). Prólogo. En Comenio, J.A., *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- DELMASTRO, Ana Lucía (2005a). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. En *Investigación y postgrado*, Vol. 20 No. 2, 187-211. Caracas: UPEL.

- _____ (2005b). El uso del portafolio en la enseñanza del inglés lengua extranjera: perspectiva del docente. En *Lingua Americana*, 16, 43-68. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1991). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- _____ (1993). El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje. En *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- _____ (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós
- _____ (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM-IISUE.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw Hill.
- _____ (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. 1, No.1, 37-57. México: UNAM-IISUE / Universia.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011). Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- DIDRIKSSON, Axel y HERRERA, Alma (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. En *Perfiles Educativos*, tercera época, Vol. XXVI, No. 105-106, 5-40. México: UNAM.
- ESCUADERO ESCORZA, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 9, No. 1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf Último acceso: 26 de mayo de 2011.
- ESTEBAN, Manuel (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). En *RED, Revista de Educación a Distancia*, No. 7. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf> Último acceso: 20 de octubre de 2011.

- FERNÁNDEZ FONTECHA, Almudena (2001). La enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera. En *Aula Abierta*, No. 78, 113-127. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (2005). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FUNDACIÓN INSTITUTO DE CIENCIAS DEL HOMBRE (2010). *La evaluación educativa, conceptos, funciones y tipos*. Madrid: FICH.
- FURLÁN, Alfredo y ZARDEL, Blanca (1999). Una lectura de Tyler. Aportaciones, deslizamientos, opacidades, tensiones y homenajes. En *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo"*. México: UNAM.
- GALISSON, Robert (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. En *Revue française de pédagogie*, No. 108, 25-37. Lyon: Institut Français de l'Éducation.
- GARCÍA ESTRADA, Lucía (2011). *Técnicas de investigación de campo y documental*. México: Éxodo.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En *La enseñanza mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- GIMENO, José y PÉREZ, Ángel (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO, José y PÉREZ, Ángel (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- GOETZ, Judith Preissle y LECOMPTE, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRUNDY, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, Salvador (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco.
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2009 a). La innovación curricular en la enseñanza de lenguas: la experiencia del Departamento de Italiano del CELE de la UNAM. En *Memorias del I Foro Internacional de Educación Chapingo 2009*. Chapingo: UACH.
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2009 b). Cómo afrontar la adopción de materiales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras: propuesta de un modelo operativo. En *Memorias del I Foro Internacional de Educación Chapingo 2009*. Chapingo: UACH.
- HERRERA, Luis Fernando y ZAZUETA, María Alejandra (2008). Rúbrica o matriz de valoración: herramienta de evaluación formativa y sumativa. En *Quaderns Digitals*, No. 55, 2-7. Valencia: Quaderns Digitals.
- HERRERA LIMA, María Eugenia (2010). Práctica educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras: CELE-UNAM. En *Práctica Educativa en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México. Antología de Textos del 13º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM-CELE.
- HYMES, Dell (1977). *Foundations in Sociolinguistics, Vol. 6*. Londres: Tavistock.
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza de la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍNEZ PEÑA, Luz Marina (2006). *Comunicación y lenguaje. Competencia comunicativa: supuestos de los profesores de básica primaria*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- MARTÍNEZ ROJAS, José Guillermo (2008). Las rúbricas y la evaluación escolar: su construcción y su uso. En *Avances en medición*, No. 6, 129-138. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MATTHEWS, Peter (2009). *Breve historia de la lingüística estructural*. Madrid: Akal.

MELÉNDEZ FERRER, Luis E. (2004). Formación de la actitud docente del profesorado desde una perspectiva organizacional. En *Omnia*, Vol. 10, No. 002. Maracaibo: Universidad del Zulia.

_____ (2006). Condiciones sociales, profesionales e institucionales del profesor universitario. En *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 12, No. 1, 139-157. Maracaibo: Universidad del Zulia.

MÉNDEZ, Zayra (1995). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.

MERCER, Neil (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: FIA.

MERCER, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

MEZZADRI, Marco (2003). *I ferri del mestiere: (auto) formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva*. Madrid: MEC.

MONROY FARÍAS, Miguel (2004). El pensamiento didáctico del profesor. En *Currículum y actores. Diversas miradas*. México: UNAM-CESU.

MORÁN, Porfirio, PÉREZ, Esther y PANSZA, Margarita (1986). *Fundamentación y operatividad de la didáctica*. México: Gernika.

MORENO, Tiburcio (2010). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. En *Perfiles Educativos*, tercera época, Vol. XXXI, No. 124, 69-92. México: UNAM.

MOSCOVICI, Serge (2008). *Psychoanalysis: Its image and its public*. Cambridge: Polity Press.

MOTA DE CABRERA, Carmen (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. En *Entre Lenguas*, Vol. 15, 11-23. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

NARRO ROBLES, José (2008). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*. México: UNAM.

- NUNAN, David (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARCERISA, Artur (2007). *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PARICIO, María Silvina (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 34, 1-12. Madrid: OEI.
- PERRENOUD, Philippe (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáez.
- PORRAS, Juan (2012). Los exámenes con uso formativo: un apoyo al aprendizaje de gramática de una lengua próxima al español. En *Entre Lenguas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes (En prensa).
- PUREN, Christian (1997). Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire. En *Didáctica, Lengua y Literatura*, No. 10, 271-288. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- QUAGLIA, María Luisa (1993). Un estudio del aspecto en español y en italiano con enfoque en la expresión de “visión”. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 18, 21-37. México: UNAM-CELE.
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2001). *Enseñanza y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RÍOS CABRERA, Pablo (1997). La mediación del aprendizaje. En *Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Caracas: UCAB.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM-IISUE.
- SANTAMARÍA, Carlos (2001). *Historia de la psicología. El nacimiento de una ciencia*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal/Universitaria.

- SERRA BORNETO, Carlo (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- STENHOUSE, Lawrence (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- THOMAS, Pierre y MÉNDEZ Zyria (1991). *Psicología del niño y del aprendizaje*. San José de Costa Rica: EUNED.
- TOBÓN, Sergio (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- TOMLINSON, Brian (2003). *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum.
- TRUJILLO, Fernando (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En *Porta Linguarium*, No. 4. Granada: Universidad de Granada.
- VEZ, José Manuel (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- VILCHIS, Luz del Carmen (2000). *Metodología del Diseño*. México: Centro Juan Acha.
- WITTROCK, Merlin C., et. al. (1986). *La investigación en la enseñanza, 1*. Barcelona: Paidós.
- WODAK, Ruth (coord.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- WOODS, Peter (1986). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- YARDELY-MATWIEJCKZUK, Krysia (1997). *Role play. Theory & Practice*. Londres: SAGE.
- ZABALZA, Miguel Ángel (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Fuentes citadas

- CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM. *Blog: Criterios de evaluación de lenguas extranjeras en el CELE*, 2008, México: UNAM-CELE. Disponible en: <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com/>. Fecha de la última consulta: 15 de abril de 2011.
- CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM (2008). *Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE*. México: UNAM-CELE (En prensa).
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2008). *Plan de estudios de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*. México: UNAM-CELE (En prensa).
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2008). *Programa del módulo 3 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*. México: UNAM-CELE (En prensa).
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2009c). *Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 1. Guía de uso*. México: UNAM-CELE (En prensa).
- HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2009d). *Recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 3. Guía de uso*. México: UNAM-CELE (En prensa).
- PORRAS, Juan (2009). *Proyecto de trabajo: Elaboración de plan de estudios y programas de los cursos regulares de lengua italiana en el CELE*. Aprobado por el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE con número PJHO-090522.
- PORRAS, Juan (2011). *Proyecto de trabajo: Diseño del sistema de evaluación de los cursos generales de lengua italiana en el CELE*. Aprobado por el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE con número JVEM-110527.

Bibliografía consultada

- BORIES, Catherine, DETTMER, Martin y PALACIOS, Beatriz (2002). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- BUFI, Sonia (2008). *Ecos de Babel. Procesos de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad*

- Nacional Autónoma de México*. Tesis de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México: La autora.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- HUBERMAN, Michael (1996). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. En *Quaderns Digitals*, No. 55, 1-14. Quaderns Digitals: Valencia.
- HUGHES, Arthur (1996). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWY, Arie (org.) (1979). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: EPU.
- LOMAS ASTURIAS, Carlos (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. En *Comunicar*, No. 17, época II, 31-39. Huelva: Comunicar.
- MARTÍNEZ, Miguel (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- NARRO ROBLES, José (2008). *Plan de desarrollo 2008-2011*. México: UNAM.
- SÁNCHEZ MARTÍN, M., 2003. *Técnicas de recogida de datos en el análisis de una situación social*. Madrid: UCM. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/edu/temas/entreviis.pdf>. Fecha de la última consulta: 20 de septiembre de 2010.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1945). *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- URÍA RODRÍGUEZ, María Esther (1994). *La evaluación, un elemento de diseño y desarrollo curricular*. Valencia: Nau Llibres.

Fuentes consultadas

- CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM. *Interfaz: Sistema Departamental de Control Escolar (SICE) del CELE, UNAM*. México:

UNAM-CELE, Departamento de Servicios Escolares. Disponible en: <http://escolar.cele.unam.mx/departamentos/sesion-inicio.php> Fecha de la última consulta: 15 de junio de 2011. *Este sitio es de uso restringido.*

DEPARTAMENTO DE ITALIANO, CELE, UNAM. *Expedientes académicos de los docentes de italiano del CELE, UNAM.* México: UNAM-CELE, Departamento de Italiano. *Estos documentos son de consulta restringida.*

DEPARTAMENTO DE ITALIANO, CELE, UNAM. *Interfaz: Ralit, recursos de aprendizaje de los cursos generales de lengua italiana en el CELE.* México: UNAM-CELE, Departamento de Italiano. Disponible en: <http://recursos.cele.unam.mx/italiano> Fecha de la última consulta: 2 de septiembre de 2011. *Este sitio es de uso restringido.*

DEPARTAMENTO DE ITALIANO, CELE, UNAM. *Blog: Plan de estudio y programas de italiano del CELE.* México: UNAM-CELE. Disponible en: <http://planprogramasdeitalianoenelcele.blogspot.com/>. Fecha de la última consulta: 15 de agosto de 2011.

HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2008). *Programa del módulo 1 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE.* México: UNAM-CELE (En prensa).

HERNÁNDEZ, Giovanna y PORRAS, Juan (2009). *Programa del módulo 2 de los cursos generales de lengua italiana en el CELE.* México: UNAM-CELE (En prensa).