

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Colegio de Letras Modernas

**El uso de una técnica de *role play* en la enseñanza del italiano como apoyo
en el desarrollo de la comunicación oral**

TESIS QUE PRESENTA:

ALBA NALLELI GARCÍA AGÜERO

Para obtener el grado de

**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
ITALIANAS**

ASESORA: LIC. FRANCA BIZZONI



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

Detrás de este trabajo se halla la presencia de varias personas que en distintos momentos y en diversas formas me ayudaron a realizarlo o a mejorarlo, por lo cual les expreso mi profundo agradecimiento:

A la maestra Franca Bizzoni quien se aventuró a dirigir esta tesis dedicando en ello mucho tiempo y empeño. Gracias maestra por sus enseñanzas, consejos y exigencia, gracias por enseñarme a no conformarme y alentarme a mejorar constantemente. Reciba mi agradecimiento, admiración y cariño.

A las maestras Sabina Longhitano y Luz Aurora Félix, atentas lectoras de la tesis por sus opiniones y sugerencias que me hicieron mejorar la versión final. Del mismo modo agradezco a la maestra Consuelo Aguirre por haberme inspirado inicialmente el gusto por la didáctica y a las Dras. Maria Pia Zanardi Lamberti y Ana Elena González por el voto de confianza que siempre han depositado en mí.

Con especial afecto a Jorge Contreras por su apoyo y solidaridad, así como a Araceli y Juan Manuel que siempre me han demostrado su amistad y cariño incondicional.

A Riccardo, cómplice y partícipe de mis sueños, a quien dedico este trabajo, le agradezco su gran amor, ayuda y paciencia.

Por supuesto agradezco con mucho cariño a mi familia, a mis padres, quienes con el ejemplo me enseñaron que para triunfar no se debe dejar de

intentar. Gracias por haberme apoyado desde niña y haber compartido mis logros y derrotas haciendo suyos mis anhelos.

Ciudad de México, primavera 2009.

INDICE

Introducción.	pág. 5
1. Enfoques metodológicos desde los años setenta hasta los noventa	8
1.1. La didáctica comunicativa actual: la competencia de acción	19
1.1.1. Los juegos de roles	21
1.1.2 La “Interazione Strategica” y la escenificación	26
2. Categorías implicadas en el uso y adquisición de una lengua	32
2.1. Las competencias de quien aprende y usa una lengua	34
2.1.1 Las competencias generales	35
2.1.2 Las competencias lingüístico-comunicativas	37
2.2. La competencia estratégica	40
2.2.1. Las estrategias de producción	41
2.2.2. Las estrategias de recepción	44
2.2.3. Las estrategias de interacción	45
3. El Centro de Lenguas Extranjeras de la ESIME Culhuacán	47
3.1. Antecedentes de la Institución	47
3.2. Los cursos de italiano	48
4. La escenificación: una técnica del juego de roles	52
4.1. Aplicación de la técnica	53
4.1.1. Etapa del proceso de aprendizaje en que fue aplicada la técnica.	53

4.1.2. Tipología de los alumnos que pusieron en práctica la técnica.	53
4.1.3. Aplicación de la técnica.	54
4.1.4. Objetivo de la aplicación de la técnica.	55
4.2. Ejemplos de escenificaciones.	58
4.2.1. Escenificación desarrollada por alumnos de básico 2.	58
4.2.2. Escenificación desarrollada por alumnos de básico 3.	65
4.2.3. Escenificación desarrollada por alumnos de intermedio 2.	73
4.2.4. Escenificación desarrollada por alumnos de intermedio 4.	86
4.2.5. Escenificación desarrollada por alumnos de avanzado 1.	96
4.2.6. Escenificación desarrollada por alumnos de avanzado 5.	104
5. Conclusiones	117
Referencias bibliográficas	123

INTRODUCCIÓN

La glotodidáctica moderna ha reconocido que la lengua, en sus dimensiones hablada y escrita, es el instrumento de comunicación prioritario. Hoy en día el desarrollo de la habilidad de comunicación, principalmente oral, ha adquirido centralidad en la educación lingüística ya que, a partir de los años setenta la lengua fue concebida de manera diferente, es decir, ya no más como un sistema estructurado, constituido por subsistemas, sino como un medio de comunicación ligada al hablante y al contexto situacional. En este sentido, actualmente se da primordial importancia al uso de la lengua, es decir, se pone más atención al *saber hacer* que al puro conocimiento de su estructura, como sucedía en el pasado. Aunado a lo anterior, el poder comunicar se ha convertido en la prioridad para la mayor parte de los estudiantes de lengua extranjera. Por este motivo, la fluidez comunicativa se ha vuelto uno de los objetivos principales de la enseñanza lingüística ya que, además de ser uno de los aspectos cualitativos de la habilidad oral, resulta un elemento importante para mantener la motivación en el aprendizaje.

Sin embargo, esto no excluye la enseñanza de los mecanismos que rigen las estructuras lingüísticas; al contrario, los programas en general dedican todavía mucho tiempo a los temas gramaticales, por lo que al momento de la práctica didáctica es común que no se ponga suficiente atención a la producción oral. La habilidad productiva oral se ejercita generalmente sólo al momento de la revisión de los ejercicios o como monólogo al pedir de los alumnos alguna opinión o, peor aún, al momento del examen donde se

les impone un tema a desarrollar. Sin embargo, como ya se mencionó, lo que les importa primordialmente a los estudiantes de una lengua extranjera es comunicar, es decir, interactuar con otro hablante, recibir y transmitir información en forma oral.

Fue entonces, conforme desarrollaba mi práctica docente, que me asaltó cierta insatisfacción ó duda de haber desatendido de algún modo mis propias expectativas y las de los alumnos, lo cual me impulsó y motivó a la búsqueda de actividades que permitieran el ejercicio de la habilidad oral de una manera interactiva. A través de la utilización de un tipo de juego de roles, es decir de la escenificación estratégica, encontré una técnica congruente con los principios de enseñar a comunicar, ya que se trata de una actividad que involucra al alumno en un plano tanto racional como emotivo, dado que durante la interpretación de la escenificación el estudiante no deja de ser él mismo y reacciona del modo como se comportaría en una situación similar. El juego de roles es una técnica en la que se pide al estudiante enfocar su atención sobre todo en el contenido y menos en la forma, favoreciendo así la fluidez del discurso y logrando con esto una mayor motivación.

Mediante la aplicación de la escenificación estratégica observé resultados positivos en los estudiantes de los cursos del centro en el cual enseño italiano (Centro de Lenguas Extranjeras de la ESIME Culhuacán), como por ejemplo, la adquisición de más soltura y seguridad debido a que tal técnica no implica la concentración en los aspectos propiamente lingüísticos, sino la atención en la comunicación en toda su globalidad. Además, pude verificar unificación grupal y diversión al realizar la técnica, lo que resultó un factor muy motivador. Pero no sólo esto, también observé la manera en que los alumnos resolvían las situaciones, es decir,

cuáles eran las competencias que ponían en práctica al momento de desarrollar un diálogo, las carencias que presentaban y las estrategias que adoptaban para superarlas.

El presente trabajo tiene el objetivo por un lado, de observar en los estudiantes las competencias adquiridas o en proceso de adquisición, así como la evolución y desarrollo de éstas en los diferentes grupos en los que fue aplicada la técnica. Por otro lado, identificar las estrategias de comunicación de las que los participantes hacen uso en su afán de comunicarse, pero no considerando tales recursos exclusivamente como carencias (errores) que les permiten compensar un déficit lingüístico, sino también como recursos en los que se apoyan para satisfacer sus exigencias comunicativas. En este sentido, el objetivo de analizar las estrategias de los alumnos va más allá de la mera detección y represión del error, es decir, si bien se pretende identificar los déficit, también es finalidad de este estudio comprender la naturaleza de las incorrecciones y crear en el alumno conciencia de ellas. Es por lo anterior que el análisis de las escenificaciones que propone este trabajo tiene un carácter de evaluación, pero no sumativa, sino formativa, ya que propicia una retroalimentación al interior de la clase.

Así pues, el trabajo se dividirá en cinco partes. La primera está dedicada a la evolución de la didáctica comunicativa y al empleo que ha hecho ésta del juego de roles como técnica didáctica para favorecer el desarrollo de la competencia de acción. El segundo capítulo está reservado para la descripción de las competencias generales, lingüísticas e interactivas, así como para la identificación y definición de las estrategias de comunicación. En el tercer capítulo se hará la descripción de la institución, los cursos de italiano que ofrece, así como la tipología de los alumnos que

asisten a las clases de dicho idioma. En el cuarto capítulo describiré el modo en que he aplicado la técnica de la escenificación estratégica, el tipo de grupo y la fase de enseñanza en que se aplicó. Finalmente, en el quinto capítulo daré cuenta de las observaciones y los resultados en cuanto al uso de las diferentes estrategias de comunicación a partir de la aplicación de dicha técnica.

Cap. 1. Enfoques metodológicos desde los años setenta hasta los noventa

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua se encuentran en los cambios ocurridos en la enseñanza de lenguas a partir de finales de los años sesenta. Surge en contraposición a las formas de enseñanza en aquel momento dominantes, es decir, el método gramatical-traductivo y las diversas formas de didáctica audio-oral y audio-visual. Los cambios se dieron, en parte, debido a las críticas que el lingüista estadounidense Noam Chomsky había presentado contra la teoría lingüística estructural, base de la metodología audio-oral, en su libro *Syntactic Structures* (1957), donde sostenía que esa teoría no explicaba las características primordiales de la lengua, como la creatividad y la particularidad de cada oración. Más tarde, los lingüistas británicos John Firth y M. A. K. Halliday destacaron otra dimensión de la lengua: el potencial funcional y comunicativo de ésta. Estos estudiosos, así como los sociolingüistas americanos Dell Hymes, John Gumperz y William Labov, y en el ámbito de la filosofía del lenguaje, John Austin y John Searle, contribuyeron al desarrollo de una nueva percepción de la enseñanza lingüística.

Otro factor que influyó en el cambio del enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras provino de la creciente interdependencia entre los países europeos: viajes, turismo, contactos comerciales, hicieron que fuera cada vez más frecuente el contacto con otras culturas y su lengua, y por lo tanto creció el interés por el estudio de las lenguas extranjeras como medio de comunicación.

Fue así que el Consejo de Europa (organización regional para la cooperación cultural y educativa) propuso unas directrices generales para enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo. En 1971 se empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas a partir de un sistema de unidades de aprendizaje basados en las necesidades de los alumnos. En 1972 el lingüista británico D. A. Wilkins propuso un análisis de las funciones de la lengua para la comunicación que sirvió como base para el desarrollo de programas comunicativos en la enseñanza de lenguas. Wilkins planteó dos tipos de categorías: categorías nocionales (conceptos como frecuencia, tiempo, secuencia, cantidad, etc.) y categorías con función comunicativa (pedir, aceptar, rechazar, quejarse, etc.). El análisis semántico-funcional de Wilkins fue incorporado por el Consejo de Europa en la realización de un sílabo comunicativo que ha sido la base para el diseño de diferentes programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de corte comunicativo.¹

Este primer enfoque hacia la comunicación ha influido radicalmente en la glotodidáctica actual, contraponiéndose a las metodologías anteriores. Las diferencias se pueden esquematizar en los siguientes puntos:

a) Objetivos generales:

Los métodos tradicionales tienen como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística, es decir, buscan que el alumno tenga la capacidad de entender y producir formas lingüísticas correctas.

La didáctica comunicativa buscó desde un primer momento alcanzar la competencia comunicativa, o sea, desarrollar en el alumno “[...] la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada”.²

¹ Ver Jack Richards, Theodore Rodgers, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, pp. 68,69.

² *Ibidem*, p. 70

b) Teorías y modelos de aprendizaje:

El principio lingüístico en el cual se basa el método gramatical-traductivo es el deductivo, por lo que el aprendizaje de lenguas va de la regla al uso. Se disponen las reglas gramaticales a través de esquemas, conjugaciones, paradigmas, para que el estudiante las aprehenda y posteriormente las aplique.

El método audio-oral por su parte, se basa en la teoría estructuralista estadounidense de los constituyentes inmediatos,³ y por lo que se refiere al modelo de proceso de adquisición de la lengua, se basa en la teoría conductista de B. F. Skinner. De acuerdo con ella, todo aprendizaje se deriva de la asociación de un estímulo con una respuesta, seguida por un refuerzo positivo, provocándose así la formación de hábitos. Es de este modo que el método busca enseñar las lenguas: favorecer la adquisición a través de la automatización de las estructuras gramaticales mediante el condicionamiento.

Los enfoques comunicativos no asumen la postura skinneriana de la formación de hábitos, sino que toman en consideración la teoría formulada por Chomsky para la adquisición de la lengua materna. Dicha teoría sostiene que el hombre posee un mecanismo innato (*Language Acquisition Device*) que le permite descodificar cualquier manifestación lingüística, analizarla, formular hipótesis sobre su formación, comprobar tales hipótesis y con ello descubrir las reglas, ordenarlas y finalmente utilizarlas. Otra contribución chomskiana para la evolución de la didáctica comunicativa fue la conceptualización de la dicotomía *competencia/actuación* (*competence /performance*). Con *competencia*, el lingüista se refería a la capacidad de producir, entender nuevas frases, y distinguir las frases gramaticales de las agramaticales. En relación a esta noción, Chomsky coloca la idea de ejecución o *actuación*, la

³ La teoría de los constituyentes inmediatos tiene como unidad de análisis la oración, la cual está constituida por dos partes, el sintagma nominal y el sintagma verbal. Éstos pueden ser divididos en sus constituyentes, hasta obtener los componentes mínimos, los fonemas.

cual se refiere al uso real de la lengua en situaciones concretas. La novedad de la teoría chomskiana consiste en el haber sostenido que la competencia del hablante puede ser representada como un sistema finito de reglas explícitas y rigurosamente ordenadas que permiten construir el conjunto infinito de frases correctas de una lengua.⁴

En 1972 Dell Hymes retoma el concepto chomskiano de *competencia lingüística* y lo enriquece, agregando el conocimiento de las normas sociales de la lengua meta, las cuales determinan el comportamiento lingüístico en contextos específicos, permitiendo distinguirlo como apropiado o no. De este modo, Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa*, concibiéndola como “la ‘capacità’ del parlante di esprimere giudizi sul proprio enunciato e di scegliere fra tutte le forme linguistiche a sua disposizione quelle ‘che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche’”.⁵

De acuerdo con esta perspectiva y considerando las contribuciones de la sociolingüística, se crea el concepto de *evento comunicativo*, el cual está constituido por una serie de factores: la situación en la que se desarrolla la comunicación; los participantes (emisor y receptor); los objetivos de la comunicación; el contenido del mensaje; la elección del canal por el que será efectuada la comunicación (escrito u oral); la elección del registro (formal, informal).

⁴ Ver Mauro Pichiassi, *Fondamenti di Glottodidattica*, pp. 133-137.

⁵ “la capacidad del hablante de expresar juicios sobre su propio enunciado y de escoger entre todas las formas lingüísticas a su disposición, aquellas ‘que reflejen apropiadamente las normas sociales establecidas por la lengua meta de acuerdo a la situación’”. Hymes D. (1972) *On Communicative Competence* p. 278, citado en Rosa Angela Scalzo, “L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa” en S. Borneto, *op. cit.*, p.141.

Otra teoría sobre la adquisición del lenguaje que ha sido adoptada por la didáctica comunicativa fue la desarrollada en los años ochenta por Krashen, basada en cinco hipótesis:⁶

1. Hipótesis de la *adquisición/aprendizaje*: Para Krashen, la *adquisición* es un proceso involuntario en el que se aprende la lengua a través de la comprensión y el uso de la misma. Se trata de un proceso inconsciente que se avale tanto de las estrategias globales del hemisferio derecho del cerebro, como de las analíticas del hemisferio izquierdo. Todo lo que se vuelve conocimiento a través de la adquisición entra a formar parte estable de las competencias generales y lingüísticas del individuo. Es un proceso similar al del niño que aprende la lengua materna, dado que los niños usan la lengua sin ser conscientes de las reglas.

El *aprendizaje*, por el contrario, posee un carácter analítico y racional. Se trata de un proceso gobernado por el hemisferio izquierdo y basado en la memoria a medio plazo, ya que los conocimientos aprendidos no son definitivos. Mediante el *aprendizaje* se examinan las reglas y los errores de manera consciente.

De acuerdo con Krashen, existe una relación biunívoca entre el proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje, ya que es posible pasar de la adquisición al aprendizaje, pero el aprendizaje no lleva nunca a la adquisición, en el sentido que lo que se aprende de modo consciente no puede determinar la adquisición de la L2.

2. Hipótesis del *monitor*: El *monitor* es un mecanismo mental que supervisa y corrige la producción lingüística de quien aprende una lengua. Está ligado tanto a la adquisición como al aprendizaje, sin embargo, por la naturaleza de

⁶ Ver Mauro Pichiassi, *op.cit.*, pp. 168-174.

la adquisición, una corrección que venga del exterior, tendrá poco efecto sobre los conocimientos lingüísticos adquiridos.⁷ A nivel de aprendizaje, la corrección externa tiene más éxito.

La supervisión efectuada por el *monitor* es posible si se tienen tres condiciones: la primera condición es el *tiempo*, es decir, el estudiante debe tener tiempo para elaborar y analizar los datos (en una conversación generalmente no se tiene el tiempo suficiente para pensar en las reglas). La *atención a la forma* es la segunda condición que activa el *monitor*; sin embargo, comúnmente el hablante se preocupa más por el mensaje que quiere transmitir que por el modo en que lo expresa. Finalmente, es necesario un buen *conocimiento de las reglas lingüísticas* para que el *monitor* sea activado.⁸

3. Hipótesis del orden natural: Krashen sostiene que el hombre adquiere el lenguaje a través de un sílabo que innatamente posee, de acuerdo al cual, se ordenarán las reglas de la lengua. Según esta hipótesis, las reglas de una lengua, sobre todo las que se refieren a los morfemas, son adquiridas de acuerdo a un orden natural preciso y dependen de la dificultad y la frecuencia de uso. En este sentido, la hipótesis sostiene que ciertas estructuras son aprendidas primero que otras, tanto en el caso de niños que adquieren la lengua materna, como de estudiantes de una L2. **4. Hipótesis del *input*:** El *input* es el estímulo externo que recibe el estudiante. Para que haya

⁷ De hecho, observaciones al comportamiento lingüístico de los niños revelan que un niño corregido por un adulto repite el error hasta que no se desencadena en él un mecanismo que lo lleva a la autocorrección. Ver Mauro Pichiassi, *Fondamenti di glottodidattica*, p. 170.

⁸ No obstante, M. Pichiassi afirma que esta última hipótesis expone el problema de identificar cuándo una producción lingüística es producto del sistema de adquisición y cuándo del sistema de aprendizaje, o sea del *monitor*, ya que no es posible afirmar que cuando la producción es fluida, entonces es producto de la adquisición y si, por el contrario, es torpe, significa que la producción es derivada del *monitor*. De hecho, asegura Pichiassi, una regla aprendida, una vez asimilada, puede ser también aplicada con gran naturalidad y de manera espontánea. *Ibid*, pp. 170-171.

aprendizaje, el *input* debe ser comprensible en cuanto al significado del mensaje y no de su forma. Su comprensión dependerá de los conocimientos ya adquiridos y del contexto situacional: “gli esseri umani imparano il linguaggio solamente in un modo –comprendendo i messaggi, o ricevendo un ‘input comprensibile’ [...] Passano dal livello a cui si trovano, *i*, al livello successivo *i + 1*, seguendo l’ordine naturale, comprendendo *input i + 1*”.⁹ De acuerdo con lo anterior, para que la adquisición lingüística tenga lugar, el *input* suministrado debe ser un poco más elevado que el nivel de competencia adquirida hasta el momento. La ecuación *i + 1* significa entonces, *input* adquirido + *input* perteneciente al nivel sucesivo en la escala del orden natural. El orden natural de adquisición es una sucesión de elementos lingüísticos colocados en secuencia que, como ya se mencionó, se van situando en la escala de acuerdo a la dificultad y a la frecuencia de uso. Todos los elementos que están a la base de dicha escala son condición necesaria para poder adquirir los nuevos elementos que constituirán los peldaños sucesivos. En este sentido, para que avenga adquisición es necesario que el *input* ofrecido sea comprensible, pero que contenga elementos nuevos, pertenecientes al peldaño inmediatamente sucesivo al nivel constituido por los elementos ya adquiridos.

Así pues, Krashen considera que si una persona es expuesta a una cantidad suficiente de lengua extranjera y aprende a entender los mensajes, asimilará también la gramática de la L2.

5. Hipótesis del filtro afectivo: La disposición afectiva del alumno determina el éxito de la adquisición de la L2. Krashen plantea la idea de que

⁹ ‘los seres humanos aprenden el lenguaje solamente de un modo – comprendiendo los mensajes o recibiendo un *input* comprensible [...] Pasan del nivel en el que se encuentran, *i*, al siguiente nivel *i + 1*, siguiendo el orden natural, comprendiendo *input i + 1*’. Krashen, 1985, p. 2, citado en Mauro Pichiassi, *Fondamenti di glottodidattica*, p. 172.

entre el *input* y el mecanismo de adquisición del lenguaje se interpone un *filtro afectivo*, el cual es una barrera que impide usar el *input*, aunque sea comprensible. Cuando el *filtro afectivo* se activa, el alumno es capaz de entender lo que escucha o lee; sin embargo, este *input* no se convertirá en *intake*. El filtro se activa si el estudiante no está motivado, es inseguro de sí mismo o se siente ansioso. Si el *filtro afectivo* desciende, el estudiante se vuelve más receptivo y se abre al *input* y por lo tanto, se verá motivado a buscar más *input* y a interactuar con mayor seguridad con parlantes de la lengua meta. En otras palabras, si el estudiante se siente seguro y cómodo en la clase, si ésta no representa para él ningún tipo de angustia, el *input* será asumido y se transformará en *intake*.

Continuando con las características que definen la metodología comunicativa y la diferencian de las metodologías tradicionales se distinguen otros puntos importantes:

c) El concepto de lengua: para los métodos tradicionales, la lengua es un sistema estructurado, constituido por los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, por lo que la enseñanza de una lengua está basada en el estudio de la morfología y la sintaxis de la misma. Por lo tanto, los métodos tradicionales se concentran en el desarrollo de una competencia gramatical, en el conocimiento de una lengua abstracta que no toma en cuenta que la realidad social y cultural de sus hablantes y los contextos en que se pudiera utilizar influyen sobre el tipo de lengua que se tiene que usar.

Por el contrario, la didáctica comunicativa considera la lengua como un medio de comunicación en contextos situacionales. Es por eso que no se

enfoca únicamente en los aspectos estructurales de la lengua ni sólo en las reglas gramaticales, sino que da primordial importancia a su uso.

Así pues, la didáctica comunicativa estudia la lengua a partir de secuencias de funciones comunicativas. Formas y expresiones lingüísticas son analizadas como actos de habla en diferentes tipos de comunicación y distintos contextos.

d) Progresión y selección de los argumentos didácticos: en los enfoques tradicionales, la selección y la secuencia de los argumentos didácticos están basadas en criterios de complejidad gramatical, es decir, se va de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido.

En cambio, en la didáctica comunicativa, los criterios de selección y progresión están basados en las necesidades e intereses de los alumnos. La gramática es tratada de manera progresiva y cíclica, de tal modo que los aspectos gramaticales se retoman en diferentes momentos y a diferentes niveles de complejidad.

e) Tipo de lengua: el tipo de lengua que presenta y pretende inculcar el enfoque gramatical-traductivo deriva de modelos escritos, especialmente de la lengua literaria, mientras que el método audio-oral privilegia la lengua oral de tipo coloquial; sin embargo, la secuencia de los elementos lingüísticos es tan rígida que la producción lingüística se vuelve más un transporte de elementos gramaticales, que de lengua real.

Por su parte, la didáctica comunicativa acepta el concepto de variedad lingüística, y busca hacer consciente al alumno de dicha diversidad, es decir, se le presentan las diferencias entre el código oral y escrito, las variedades de registro, se le da cuenta de la variedad de lengua a nivel regional, social, generacional, exponiéndolo a un material lingüístico lo más auténtico posible.

Es por eso que aun para exponer argumentos gramaticales o estructurales, se da prioridad a textos auténticos, dirigidos originalmente a hablantes nativos o realizados por ellos.

f) Orden en que se pretenden desarrollar las diferentes habilidades: debido a que los métodos tradicionales sostienen que el sistema de la lengua meta se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema, el método gramatical-traductivo se concentra primordialmente en las habilidades de leer y escribir. El método audio-oral, basándose en el proceso de aprendizaje de la lengua materna, comienza por desarrollar las habilidades auditiva y oral, y posteriormente las habilidades de leer y escribir.

Los métodos comunicativos, al sostener que la lengua meta se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación, no prevén una secuencia establecida para el desarrollo de las habilidades. Es decir, se intenta ejercitar las cuatro habilidades contemporáneamente, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa.

g) El papel del profesor y del estudiante: en los enfoques tradicionales, toda la clase es controlada por el profesor, él es quien toma las decisiones sobre el desarrollo de la clase, escoge los temas, los materiales y las actividades; él es el protagonista en el proceso de aprendizaje, la fuente exclusiva del saber.

Por el contrario, en la didáctica comunicativa el profesor ayuda a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua; su papel se vuelve el de un guía que facilita el aprendizaje. El rol de los estudiantes ya no es pasivo, son conscientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje. El proceso, entonces, se centra en el estudiante y se consideran las características que lo hacen individuo: su historia,

características intelectuales, psicológicas y afectivas, así como sus objetivos, motivaciones, intereses, necesidades y tiempos de aprendizaje.

h) Consideraciones hacia el error: los enfoques tradicionales muestran una actitud represiva hacia el error. El error es la infracción de una regla y tiene que ser corregido y erradicado inmediatamente. Para el método audio-oral, como se mencionó anteriormente, la lengua es hábito, por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio, de lo contrario, una producción errónea se fijaría en la mente del estudiante y sería aprendida.

La didáctica comunicativa adopta una estrategia de tolerancia hacia el error, el cual ya no representa el indicador consecuente de una mala asimilación de las reglas gramaticales, sino es indicativo de una competencia imperfecta, de la formulación de hipótesis y el ordenamiento de los datos lingüísticos todavía en proceso por parte del estudiante. Por lo tanto, para la didáctica comunicativa, el error es una parte inevitable del aprendizaje, que beneficia tanto al estudiante como al maestro, ya que a través de este proceso, el alumno corrobora o descarta sus hipótesis y el maestro se percata de las estrategias utilizadas por el alumno en la formación de su interlenguaje.

i) Técnicas, actividades y materiales didácticos: los materiales didácticos considerados por los enfoques tradicionales comprenden tareas que favorecen el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Por ejemplo, el método gramatical-traductivo privilegia la traducción de frases y textos de la L1 a la L2 y viceversa, los dictados y la lectura en voz alta. El método audio-oral hace uso de diálogos que deben ser memorizados y de ejercicios mecánicos de sustitución y transformación que favorecen la formación de hábitos.

La didáctica comunicativa propone cambios importantes a nivel metodológico, es decir, materiales didácticos y actividades que buscan

desarrollar las capacidades que permitirán al estudiante usar efectivamente la LE en situaciones reales. Así pues, dado que se busca que el estudiante de una LE sea capaz de interactuar en un contexto real, se privilegia el uso de materiales auténticos, que reflejan la lengua que los hablantes nativos usan, rica en expresiones idiomáticas y coloquiales.

Además, en la didáctica comunicativa se pretenden contextualizar todos los ejercicios. La unidad de análisis lingüístico es el texto, no la oración aislada como en los métodos tradicionales. El texto, entendido como “unità linguistica e comunicativa, scritta e orale, di qualunque lunghezza, vista come sequenza di enunciati concatenati tra loro in modo da formare un tutto coeso e coerente”¹⁰, tiene como finalidad la comunicación y la interacción, por lo que las actividades didácticas basadas en textos estimulan el intercambio comunicativo y la negociación de significados.

Por lo que se refiere al tipo de actividades, el enfoque comunicativo supera el concepto de *drill*¹¹ y propone el de “tarea”, concepto definido por Nunan como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.¹² La “tarea” es una actividad integral por que involucra diferentes habilidades contemporáneamente; además, favorece el desarrollo de la competencia de acción. Candlin¹³ plantea seis fases de la “tarea”: *input*, que puede ser

¹⁰ ‘unidad lingüística y comunicativa, escrita y oral, de cualquier longitud, vista como secuencia de enunciados enlazados entre sí que forman un todo coeso y coherente’. Claudia Brighetti, Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, p. 173.

¹¹ Los *drills* son ejercicios mecánicos que tuvieron gran auge en los años cincuenta y sesenta cuando aparecen los laboratorios de audio. Son ejercicios basados en la repetición de un modelo con pequeñas variaciones que tienen el objetivo de ejercitar una forma lingüística. Cf. Rosa Angela Scalzo, pp. 143-144.

¹² “Un tipo de actividad en el salón de clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o en la interacción en la lengua meta, focalizando su atención principalmente en el significado más que en la forma”. Nunan, 1989, p. 10, *apud* Rosa Angela Scalzo, p. 144.

¹³ Candlin, 1987, *apud* Rosa Angela Scalzo, p. 144.

lingüístico (texto escrito u oral) o no lingüístico; *roles* que son las relaciones establecidas entre los participantes; *setting* o escenario en que se desarrolla la tarea; *actions*, que representan los procedimientos previos para la realización de la tarea; *monitoring* o supervisión por parte del profesor de la evolución de la tarea; *outcomes*, que son los objetivos que se desea alcanzar mediante la ejecución de la tarea; *feedback* o momento de evaluación de la tarea en el que participan profesor y estudiantes). Al ser una actividad centrada en la comunicación, la tarea es evaluada en términos de los objetivos alcanzados y no en términos de corrección gramatical.

Así pues, una clase comunicativa se llevará a cabo mediante el desarrollo de tareas, de las cuales se señalan dos tipos: tarea pedagógica y tarea del mundo real. El primero es una tarea orientada a estimular los procesos de adquisición de la lengua; el segundo tipo de tarea está basado en el principio *learning by doing*, es decir, aprender haciendo, utilizando la lengua con fines comunicativos, y para ello, este tipo de tarea busca transportar a la clase situaciones de la vida real.

Es por lo anterior que el *role play* (juego de roles) forma parte del conjunto de técnicas privilegiadas por el enfoque comunicativo ya que, perteneciendo al tipo de las tareas del mundo real, favorece el desarrollo de la competencia de acción, pues estimula la interacción y ejercita la capacidad de alcanzar determinados objetivos mediante la lengua.

1.1. La didáctica comunicativa actual: la competencia de acción

También la didáctica comunicativa ha atravesado por diferentes fases de evolución. Uno de los cambios evolutivos más significativos fue la redefinición de objetivos que se presentó en los años ochenta: se restó

importancia a la comunicación estrictamente lingüística para privilegiar la comunicación basada en el concepto de *acción*. A partir de la aceptación de los principios de la didáctica comunicativa, conocer una lengua significaba conocer también las convenciones sociales de la cultura a la que pertenecía esa lengua, producir frases más que “correctas”, apropiadas al contexto sociocultural en el que se desarrolla la comunicación. Es decir, la didáctica comunicativa se fijó como objetivo el desarrollo de la *competencia comunicativa*.¹⁴ Además, al aceptar la idea de que cada individuo tiene necesidades y motivaciones diferentes, la didáctica comunicativa brindó centralidad al alumno considerándolo como autónomo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje, lo que produjo cambios en muchos aspectos de la práctica didáctica, desde la planificación de los cursos, la redefinición de la función del maestro, hasta la revaloración del concepto mismo de enseñanza.

De hecho, Scalzo afirma que esta concepción del alumno al centro del proceso enseñanza/aprendizaje fue el parteaguas para el cambio de perspectiva:

Sembra essere questo l'ultimo orientamento della didattica, che rappresenta in qualche modo anche il superamento dell'approccio comunicativo *tout court*. Tale approccio, infatti, si configura sempre più come un *learner-centred approach*, sempre più attento a sviluppare nel discente un tipo di competenza non più soltanto *comunicativa* (come era stato per tutti gli anni Settanta), ma piuttosto *di azione*.¹⁵

Ahora, el enfoque comunicativo se fija la meta de lograr que el alumno utilice la lengua no solamente para expresar actos comunicativos como hacer, aceptar o rechazar una invitación, saberse presentar, dar una orden, etc., sino

¹⁴ Hymes, *On communicative competence*, 1972.

¹⁵ “Parece ser ésta la última posición de la didáctica, que representa en cierto sentido la superación del enfoque comunicativo *tout court*. Dicho enfoque, de hecho, se configura cada vez más como un *learner-centred approach*, cada vez más atento a desarrollar en el estudiante un tipo de competencia ya no exclusivamente *comunicativa* (como sucedía durante todos los años setentas) sino más bien una competencia *de acción*”. Rosa Angela Scalzo, “L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa” en Carlo Serra Borneto, *C'era una volta il metodo*, p.138.

que, sobre todo, use la lengua para interactuar participativamente con otros interlocutores, y que a través de ella alcance determinados objetivos.

La competencia de acción implica pues, un “saber hacer” basado en el uso real que se hace de la lengua en interacciones normales fuera del aula: “Modellandosi sulla vita al di fuori della classe, una didattica orientata all’azione accetta le sorprese, le incomprensioni, i rischi”.¹⁶

Un enfoque orientado a la acción basa sus fundamentos pedagógicos en una “capacitación social” del individuo, es decir, se propone “el desarrollo de las capacidades necesarias para la conducción de un estilo de vida socialmente responsable, participativo, dirigido a la sociedad, más que al propio individualismo”.¹⁷ En otras palabras, la perspectiva accional, propugnada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, considera “actor social” al individuo que usa y aprende una lengua, que es miembro de una sociedad y se fija la realización de tareas -no sólo de tipo lingüístico- en circunstancias específicas y dentro un cierto contexto social.¹⁸ Se utiliza el término “tarea”, ya que las acciones son efectuadas por uno o más individuos que utilizan estratégicamente sus competencias para alcanzar una meta. En este sentido, la competencia de acción se manifiesta y se adquiere mediante la ejecución de “tareas comunicativas” (*task*).

Así pues, este enfoque orientado a la acción se basa en una concepción humanista del individuo que participa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y toma en consideración todas las capacidades cognitivas y afectivas utilizadas por él en cuanto actor social.

¹⁶ ‘Tomando como modelo la vida al exterior de la clase, una didáctica orientada a la acción acepta sorpresas, incomprensiones, riesgos.’ Ana Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica*, p. 90.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 89-90.

¹⁸ Ver *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, p. 11.

La competencia de acción, más que superación de la competencia comunicativa, representa un ajuste de conceptos, es decir, si el objetivo de la didáctica comunicativa era el de la comunicación y ésta implica, ineludiblemente, la transmisión de mensajes, la persecución de objetivos y la obtención de resultados, entonces, el concepto de “acción”, a diferencia del de “comunicación”, refleja de mejor manera dicha dinámica en la que el individuo “actor social” participa. Para algunos estudiosos como Pichiassi¹⁹, la competencia comunicativa fue englobada en la competencia de acción, la cual enfatiza los aspectos prácticos que hacen de un evento comunicativo un acto social. Bajo esta misma óptica, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* adopta y propone un enfoque accional para el desarrollo de la educación lingüística.

1.1.1. Los juegos de roles : técnicas que favorecen el desarrollo de la competencia de acción

El cambio de perspectiva que propuso el enfoque comunicativo, es decir, el desplazamiento de la atención del producto (la producción lingüística) al proceso de aprendizaje, así como la necesidad de proporcionarle al alumno la capacidad de utilizar la lengua activamente para interactuar y alcanzar ciertas metas, indujo la idea de que la competencia comunicativa y la competencia de acción solo podrían ser desarrolladas a través del uso mismo de la lengua. Todo lo anterior hizo que se le otorgara a la habilidad oral importancia primordial en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Es así que el saber dialogar se convierte en una de las habilidades principales, si no es que la principal –asevera Balboni²⁰-, para el enfoque comunicativo. Una habilidad de

¹⁹ Mauro Pichiassi, *op. cit.*, p. 187.

²⁰ Paolo Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, pp. 54-55.

tal importancia pragmática y de tan notable complejidad comunicativa, asegura el mismo autor, “sólo se puede reforzar mediante una única técnica: el *role play*”²¹. Dicho término inglés se ha impuesto en la literatura glotodidáctica para nominar a una serie de técnicas semejantes en cuanto al modo de ser ejecutadas (dos o más estudiantes interactúan oralmente basándose en las instrucciones dictadas por el maestro o por el libro de texto), pero que difieren en el objetivo a alcanzar y en la libertad de producción que se le otorga al alumno. Siguiendo la clasificación propuesta por Balboni²², existen cuatro variantes de esta técnica conocida en español como “juego de roles”:

a) La dramatización: se trata de la mera repetición de un diálogo por lo que implica un nivel casi nulo de creatividad. En la enseñanza de lenguas, la dramatización ya había sido aprovechada para trabajar sobre diferentes aspectos fónicos y paralingüísticos, como lo son la pronunciación y la entonación, el tono de la voz y la velocidad de elocución, por ejemplo; el método audio-oral utilizaba la repetición y dramatización de diálogos para memorizar estructuras lingüísticas. En otros enfoques la técnica es utilizada para leer o recitar un texto teatral perteneciente a la literatura dramática de la lengua meta, algunas líneas de una escena de una película, un diálogo creado por los mismos estudiantes, o bien tomado del manual.

Además de ayudar en la ejercitación de los aspectos fonológicos, la dramatización contribuye a la fijación tanto de las expresiones lingüísticas que constituyen los diferentes actos comunicativos, como de las estructuras

²¹ *Idem*. Sin embargo, en mi opinión es un juicio demasiado estricto, ya que el *role play* es una técnica muy eficiente para el desarrollo de la habilidad oral, pero no es la única. De hecho, las actividades didácticas que favorecen una mayor autonomía e interacción, son propuestas complejas que interiormente comprenden actividades diferentes, no necesariamente orales y al mismo tiempo ejercitan, además de la habilidad oral, otras habilidades como la comprensión auditiva y de lectura.

²² *Ibidem*, pp. 55-60.

morfosintácticas y del léxico. A pesar de no pretender la creatividad, esta técnica presenta una ventaja a nivel psicológico, ya que, al no demandar la producción autónoma del estudiante, éste no corre el riesgo de sentirse inseguro de su producción y desencadenar un filtro afectivo.

b) El *role-taking*: es un tipo de juego de roles en el que se solicita al alumno “tomar” o asumir roles presentados previamente en un diálogo, implementando algunas modificaciones en la situación. Generalmente este tipo de técnica se concentra en la presentación de determinados actos comunicativos y la utilización de *routines* específicas. En la práctica del *role-taking* son introducidas ciertas variaciones que permiten observar en diferentes contextos las estructuras lingüísticas estudiadas. De este modo, el *role-taking* tiene la finalidad no sólo de fijar diferentes *routines*, sino además de hacer consciente al alumno que una determinada estructura lingüística puede ser utilizada en variadas situaciones. Una de las ventajas de esta técnica es que puede revelar aspectos específicos de la cultura de la lengua meta.

c) El *role play*: el role play propiamente dicho es la forma de simulación más empleada en los manuales de enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo; sin embargo, no brinda tanta libertad de creación, dado que se trata de una lista de instrucciones que el alumno debe seguir, generalmente agrupadas en una serie de recuadros asignados al estudiante A y al estudiante B, unidos mediante flechas o elementos que indican el momento en el que se debe ceder la palabra al interlocutor. Por otra parte, Balboni²³ considera un problema el idioma que se usa para dar las instrucciones ya que, si se dan en la lengua materna, se tiende a hacer una traducción, y si se dan en la lengua meta

²³Ver Paolo Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, p. 57.

se convierte en un ejercicio de transformación del discurso indirecto al discurso directo.

d) El *role-making*: en esta variante son indicados al alumno el rol social que deberá desempeñar y el objetivo pragmático, sin embargo, a diferencia de lo que sucede en un *role taking*, en el *role making* se concede al alumno la máxima libertad de conducir la actividad y de elegir los instrumentos lingüísticos de que hará uso.

El uso creativo de los elementos anteriormente adquiridos no es el único objetivo del *role making*; también se fija la meta de hacer descubrir a los estudiantes y hacerlos conscientes del uso de diversas reglas que constituyen el diálogo como género comunicativo (por ejemplo, la manera en que se cede la palabra, se abre una conversación, se hace una interrupción, se pide una repetición o aclaración, etc.).

El *role making* tiene la ventaja de poner en práctica habilidades conversacionales más complejas respecto a los diálogos guiados, además, tal técnica pone a prueba la competencia adquirida por el estudiante.

e) El diálogo abierto: se trata de un diálogo en el que son presentadas las líneas de un único personaje y el alumno es invitado a completar oralmente las líneas del interlocutor. Otra variante de diálogo abierto es aquella en la que las líneas de todos los participantes al diálogo están incompletas. Al hacer uso de esta técnica se propone que el alumno complete primero el diálogo y posteriormente que lo recite junto con un compañero o bien interactuando con una grabación; también, hay quien sugiere que la recitación se deba hacer en tiempo real, es decir, que un compañero o una cinta o el profesor reciten las líneas del interlocutor y que el alumno responda a éstas sin previa preparación. No obstante, esta última versión de diálogo abierto demanda un nivel alto de conocimiento de la lengua meta.

El fin didáctico del diálogo abierto es el de desarrollar y reforzar la competencia textual desde el punto de vista de la *coherencia* y de la *cohesión*, porque se debe considerar la línea anterior del interlocutor, y en la versión escrita del diálogo abierto, se debe prestar atención también a la línea sucesiva del interlocutor para mantener el hilo discursivo y ligar correctamente las líneas propias con las líneas proporcionadas.

f) El *role play* literario e histórico: es un tipo de juego de roles en el que se simulan debates entre escritores, entrevistas entre un alumno que funge como reportero y un compañero que interpreta a un personaje famoso. El *role play* literario tiene lugar sobre todo en las clases donde el profesor es también maestro de literatura y uno de sus objetivos es el de profundizar en el ámbito de la historia y la cultura de la lengua meta, así como evaluar la comprensión histórica de los estudiantes.

g) La escenificación: la escenificación es otra de las variantes de juego de roles propuestas por Balboni y consiste en una suerte de recitación espontánea en la que los participantes comparten el contexto en que se lleva a cabo el evento, personifican roles con plena libertad de interpretación, efectúan cooperativamente una interacción en la que cada participante persigue un objetivo propio y desconoce el de su interlocutor –como sucede en la vida real- y, para alcanzar su objetivo, recurre a estrategias verbales y no verbales.

Al poner en práctica una escenificación todo el grupo participa, pues aunque generalmente sólo dos miembros efectúan la interacción, para la preparación de la puesta en escena y la fase conclusiva de análisis se requiere la participación de todos los compañeros.

La escenificación representa el principio práctico del enfoque didáctico llamado *Interazione Strategica*. Dicho enfoque, sobre el cual se profundizará a continuación, propone, para la didáctica de las lenguas, una concepción de la

comunicación verbal en la que los participantes en el diálogo deban activar, durante la interacción, diversos tipos de negociaciones, manipulaciones y otras estrategias. Por lo tanto, los instrumentos didácticos de que se vale el enfoque son la escenificación y la puesta en escena de eventos comunicativos que podrían suceder en la vida real.

1.1.2. La *Interazione Strategica* y la escenificación

La *Interazione Strategica* es el enfoque empleado para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por Robert Di Pietro a principios de los años ochenta. La hipótesis de este enfoque está basada en la concepción que Di Pietro tiene del intercambio comunicativo. De acuerdo con él, “l’interazione tra le persone non si riduce a mero scambio di informazioni bensì consiste nella realizzazione di obiettivi e programmi personali da ottenere per mezzo di negoziazioni, manipolazioni ed altre strategie”.²⁴

Tal enfoque lleva el nombre de *Interazione* debido a que la enseñanza es llevada a cabo al interior de contextos llamados *escenificaciones* que requieren de la participación de manera interactiva de dos o más personas. *Strategica* porque dicha interacción tiene como objetivo el dar solución a una situación que comprende un conflicto y, por lo tanto, el enfoque tiene el propósito de desarrollar el uso de la lengua meta de manera estratégica.

²⁴ “la interacción entre los hablantes no se puede reducir a un mero intercambio de información, si no que consiste en la realización de objetivos y proyectos personales, realizados a través de negociaciones, manipulación y varias estrategias.” Paola Vardaro, “Interazione Strategica” en *C’era una volta il metodo*, p. 189.

Para la *Interazione Strategica*, enseñar una lengua extranjera significa reproducir en clase, de la forma más fidedigna, un intercambio comunicativo, es decir, crear una interacción entre los hablantes como sucedería en la vida real, ya que Di Pietro sostiene que “l’apprendimento avvenga solo quando la mente opera in connessione con il mondo reale”.²⁵

Una clase fundamentada en este enfoque se divide en cuatro fases:

1. Fase preparatoria: Para cada escenificación generalmente el grupo se divide en dos. A cada uno de los grupos se le entrega una hoja en donde viene especificado el rol que un elemento del grupo deberá ejecutar.

2. Fase 1, Ensayo: Se decide al interior del grupo quién efectuará el rol. Se definen las estrategias lingüísticas y comportamentales que se pondrán en práctica. En esta fase los estudiantes se pueden poner de acuerdo tanto en lengua materna como en lengua meta. Se trabaja en grupo con el objeto de atenuar ansiedad y estrés. Durante esta fase se pueden utilizar libros y diccionarios. El profesor debe jugar el papel de experto de la cultura y de la lengua meta, de consultor y guía al cual recurrir en todo momento.

3. Fase 2, Realización: Las personas seleccionadas desarrollan el rol haciendo uso de las estrategias acordadas durante el ensayo. Mientras tanto, el resto del grupo sigue con atención la escena a fin de ayudar al compañero cuando sea necesario. Los estudiantes que no se sintieran preparados para enfrentar la *realización*, no son obligados a hacerlo.

4. Fase 3, Análisis: partiendo de la lengua producida durante la *realización*, se hará, junto con el grupo, un análisis del nivel de fluidez alcanzado por los participantes y de los aspectos gramaticales y sintácticos presentes en la interacción. Se examinará únicamente la lengua producida durante la *realización*, por lo cual se aconseja la grabación de ésta. De este modo, una

²⁵ “el aprendizaje tiene lugar sólo cuando la mente opera en conexión con el mundo real.” *Ibidem*, p.190.

vez analizada la producción de los alumnos, se llevarán a cabo las explicaciones necesarias, para posteriormente efectuar ejercicios de distinto tipo. En esa fase, el maestro tendrá la tarea de establecer nexos entre lo que había sido anteriormente aprendido y los nuevos conocimientos. Así, la lengua producida durante la escenificación y examinada durante el *análisis*, será punto de partida para las *realizaciones* sucesivas.

Una escenificación del tipo propuesto por Di Pietro, posee características particulares. Paola Vardaro²⁶ hace una lista de ellas:

1. La escenificación deberá representar una situación posible en la vida real.
2. Los dos participantes deberán desconocer la situación del otro, sin embargo tratarán de imponer sus propias exigencias, generalmente opuestas a las del compañero. De esta manera, los estudiantes se verán obligados a recurrir a diversas negociaciones y estrategias para alcanzar su objetivo.
3. La escenificación deberá motivar a los alumnos, es decir, para que una actividad de este tipo tenga éxito es necesario que los estudiantes se sientan familiarizados con el contexto propuesto, que la situación a escenificar sea reconocida por los participantes como parte de su cotidianidad, y que represente un reto a resolver lingüísticamente.

Así pues, la *Interazione Strategica* centra la atención en la comunicación pero de modo global. Los aspectos comunicativos que toma en consideración son el intercambio de información, la transacción y la interacción. Además, da importancia a la comunicación gestual, a la entonación, a la risa y a las diferentes estrategias verbales (comunicativas e intencionales). Es por ello que el profesor debe hacer conscientes a sus estudiantes de la existencia de dichos elementos y su posible utilización.

²⁶ *Ibidem*, p. 191.

Tenemos entonces que la *Interazione Strategica* adopta como supuesto práctico la *escenificación*. Dicho término fue empleado para marcar una distinción entre esta técnica y el juego de roles, ya que Di Pietro hace una fuerte crítica al uso tradicional de éste.²⁷ El autor sostiene que los juegos de roles demandan un empleo muy limitado de la lengua meta. En él se recita la parte de un personaje ajeno a la realidad del estudiante, mientras que la escenificación propone la interpretación de sí mismo al interior de un rol. Tanto en la *Interazione Strategica* como en el juego de roles, se asigna al alumno una situación; sin embargo, en una escenificación nunca se le indica al participante lo que debe hacer y pensar. Otra diferencia que Di Pietro señala entre el juego de roles y la escenificación es el grado de tensión dramática, la cual es superior en la escenificación, ya que en el primero generalmente se pide al alumno utilizar en su interpretación las *routines* apenas aprendidas. Además, en un juego de roles, la situación por desarrollar es conocida antes de iniciar la actividad, por lo que las dificultades que se pudieran presentar son previsibles. Finalmente, en la *Interazione Strategica* se parte de lo práctico para llegar a lo teórico, es decir, la lengua producida durante la interacción es analizada junto con el grupo y este análisis da pie al estudio de temas gramaticales, mientras que para la realización de un *role play* tradicional primero son presentados y estudiados los aspectos teóricos, para posteriormente ponerlos en práctica.

Ejemplo de *role play*²⁸:

4.2. Sherif deve andare ad un colloquio di lavoro. Ecco il biglietto da visita della ditta con l'indirizzo.

²⁷ *Ibidem*, p. 199.

²⁸ Gruppo Navile, 1994, p. 65; *apud* Claudia Brighetti, *Abilità del parlato*, p. 107.

COSTRUZIONI MECCANICHE ROSSI
Via degli Albari, 7 – BOLOGNA
TEL. 051/788991

Sherif non sa dov'è. Scende dall'autobus e chiede informazioni a un passante.
Costruite un dialogo.

STUDENTE A: SHERIF

STUDENTE B: PASSANTE

Chiede al passante se sa dov'è via degli Albari.

Risponde che ha sbagliato fermata dell'autobus, che doveva scendere in via Rizzoli.

Chiede se è lontano a piedi.

Risponde di no. Gli dice di andare Dritto sino alle torri, girare a destra, prendere ancora la prima a destra.

Chiede come si chiama quella strada.

Dice che si chiama via Oberdan.

Chiede altre istruzioni.

Dà altre istruzioni: girare la prima a sinistra e subito la prima a destra, quella è via degli Albari.

Ringrazia.

Ejemplo de escenificación²⁹:

Titolo della sceneggiatura: *Prova a dirlo con i fiori.*

²⁹ Paola Vardaro, "Interazione Strategica" en *C'era una volta il metodo*, p. 191.

Ruolo A: Sei il proprietario di un negozio di fiori. Hai delle rose fresche, magli altri fiori non sono molto freschi. Se non li vendi subito li dovrai buttare. Di conseguenza perderai del denaro. Prova a vendere dei fiori vecchi al primo cliente.

Ruolo B: Hai conosciuto una ragazza. Ti ha invitato a cena. Ti è stato detto che dovresti portarle dei fiori. Le rosse si addicono particolarmente a questa circostanza. Preparati ad acquistare dei fiori da un fioraio.

Para la *Interazione Strategica*, el estudiante debe representar la figura central en cada una de las fases de la escenificación, mientras que el profesor desempeña el papel de un guía. Durante las primeras dos fases interviene solamente si es requerido y los estudiantes trabajan grupalmente intercambiando los conocimientos individuales. Es así como el aprendizaje y la enseñanza se efectúan de manera inconsciente. De hecho, incluso en el *análisis*, los estudiantes adoptan una posición central, ya que son ellos los que harán las preguntas y los que deberán proponer nuevas y diversas posibilidades para la resolución de la escenificación.

Una lección basada en este enfoque es estructurada de tal modo que los estudiantes se sientan cómodos evitando al máximo que entren en un estado de angustia. Por otro lado, son los propios alumnos los que se evaluarán comparando sus conocimientos de la lengua meta con el resultado de su aplicación durante la situación afrontada.

Sin embargo, las críticas a este enfoque han sido varias y Paola Vardaro refiere algunas de ellas³⁰: por un lado acepta que el aspecto interesante de la *Interazione Strategica* recae en el uso y aplicación de los conocimientos de la lengua meta en contextos situacionales, es decir, la *Interazione Strategica* cumple con el principio de aprender una LE mediante el uso práctico de ésta,

³⁰ *Ibidem*, pp. 206-207.

con el objetivo de interactuar y no de hacer un mero análisis lingüístico; por otro lado, Vardaro sostiene que no es posible ni conveniente enseñar una lengua extranjera exclusivamente a través de dicho enfoque didáctico, aunque considera que hacer uso de la escenificación paralelamente a otros métodos didácticos, apoyaría muy favorablemente el aprendizaje, pues afirma que “tutto quello che Di Pietro teorizza come approccio dell’Interazione Strategica, non sarebbe altro che una buona spiegazione di come andrebbe usato in classe un *role play* ben fatto, inserito, però, all’interno di un contesto metodologico comunicativo generale”.³¹

³¹ “todo aquello que Di Pietro teoriza como enfoque de la Interazione Strategica, no es más que una buena explicación de cómo debería ser ejecutado en clase un *role play* bien hecho, colocado siempre, al interior de un contexto metodológico comunicativo general.” *Ibidem*, p. 207.

Cap. 2. Categorías implicadas en el uso y adquisición de una lengua

La didáctica comunicativa actual, como se mencionó anteriormente, adopta una perspectiva accional, en el sentido que considera a las personas que usan una lengua como “actores sociales”, es decir, “como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.¹ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*² habla de “tareas”, ya que las acciones son desempeñadas por uno o más individuos que usan sus propias competencias de manera estratégica para alcanzar un objetivo específico. Es por esto que un enfoque encaminado a la acción considerará, durante el proceso de educación lingüística, todos los recursos cognitivos y afectivos del individuo, así como las capacidades que posee como actor social.

Bajo la misma perspectiva, el *MCER* propone que cualquier forma de uso y aprendizaje lingüístico puede ser descrita de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas** en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.³

De acuerdo con la definición anterior, todas las dimensiones resaltadas, es decir, estrategias, tareas, textos, competencias generales individuales, competencias lingüístico-comunicativas, actividades y procesos lingüísticos,

¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, cap. 2.1, p. 9.

² En adelante *MCER*.

³ *Idem*.

contexto y ámbitos, se entrelazan tanto cuando se usa la lengua, como cuando se aprende, aun cuando en el proceso de enseñanza lingüística se favorezca un componente o subcomponente en particular (siendo considerados los demás elementos un medio para alcanzar un fin, o privilegiados en otro momento del proceso de aprendizaje).

A continuación se reportará la descripción que el mismo *MCER* hace para cada una de las categorías apenas mencionadas:

a) se entiende por *competencias* el conjunto de conocimientos, habilidades y características que permiten a una persona efectuar acciones. Comprenden las *competencias generales* y las *competencias lingüístico-comunicativas*;

b) se le llama *contexto* al conjunto de eventos y factores situacionales verificados en el interior y al exterior del hablante, en el cual se llevan a cabo los actos comunicativos;

c) las *actividades lingüísticas* representan las operaciones mediante las cuales se pretende cumplir un objetivo comunicativo. Las *actividades lingüísticas* implican la puesta en práctica de la competencia lingüístico- comunicativa del individuo y comprenden los procesos de *recepción, producción, interacción* y *mediación*;

d) se entiende por *procesos lingüísticos* la serie de eventos neurológicos y fisiológicos implicados en la producción y recepción oral y escrita;

e) se le llama *texto* a una secuencia de discurso (oral o escrito) que refleja un dominio específico y que se vuelve motivo de actividad lingüística, ya sea como instrumento, como objetivo, como producto o como proceso;

f) con *ámbitos* se designa a los amplios sectores de la vida social en los que se desenvuelven los actores sociales: el *ámbito público* (tiene que ver con la interacción social con empresas, organismos administrativos, servicios públicos, actividades culturales, etc.), el *ámbito personal* (comprende las

relaciones intrafamiliares y las prácticas sociales del individuo), el *ámbito educativo* (comprende el contexto de formación/aprendizaje en el que se obtienen determinados conocimientos y habilidades) y el *ámbito profesional* (se refiere a todo lo que comprende la actividad del individuo y el ejercicio de su profesión);

g) una *estrategia* es un plan de acción organizado y controlado que un individuo escoge para llevar a cabo una tarea;

h) una *tarea* es una acción finalizada a través de la cual se obtiene un determinado resultado, se resuelve un problema o se alcanza un objetivo.

Claudia Brighetti afirma que una “tarea” describe cada una de las acciones efectuadas para alcanzar un objetivo, para lo cual se requiere la activación estratégica de competencias específicas.⁴

Así pues, la capacidad de quien aprende y utiliza una lengua para alcanzar diferentes objetivos (lingüístico-comunicativos y no), depende del desarrollo y activación de diversas competencias, habilidades y estrategias, en actividades de varios tipos. Todo esto será analizado con mayor detalle a continuación.

2.1 Las competencias de quien usa y aprende una lengua

A partir de las contribuciones de Hymes y de la sociolingüística que sostuvieron que el lenguaje no es un fenómeno en sí mismo, sino una manifestación del comportamiento global del individuo, fruto de la interacción, que tiene como objetivo la comunicación y es inseparable del contexto social y físico donde se lleva a cabo, la glotodidáctica llevó al centro del aprendizaje lingüístico la competencia comunicativa, entendida como la

⁴ Ver Claudia Brighetti y Fernanda Minuz, *Abilità del parlato*, p. 100.

capacidad de comunicarse apropiadamente con otros, de lograr ser entendido y comprender los mensajes de otros.

El *MCER* plantea que todas las competencias que el individuo posee apoyan su capacidad de comunicación y pueden ser consideradas como constituyentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, es útil hacer una distinción entre las competencias pertenecientes al ámbito lingüístico y las competencias más ligadas a la experiencia del sujeto, por lo que a continuación se reportará la clasificación que se hace de las competencias en el capítulo 5 del *MCER*.

2.1.1 Las competencias generales

Las *competencias generales* de quien usa y aprende una lengua son los conocimientos y habilidades de los que el individuo hace uso para cumplir sus objetivos lingüísticos y no lingüísticos, pero que no se refieren propiamente al lenguaje. Consisten en el *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y en la *capacidad de aprender*.

El *saber* es considerado como el conocimiento que el individuo tiene acerca del mundo. Se trata de conocimientos adquiridos a través de la experiencia que serán determinantes para el aprendizaje lingüístico, ya que toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En este sentido, forman parte del *saber*, el conocimiento de la realidad geográfica, histórica, social, política, así como el conocimiento sociocultural, es decir, el conocimiento que se tiene de la sociedad y de la cultura del país que habla una determinada lengua (su vida cotidiana, sus condiciones de vida, las relaciones interpersonales, sus valores, convicciones y comportamiento, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y sus rituales). Además, la

conciencia y comprensión de las diferencias y similitudes existentes entre el “mundo de origen” y el “mundo” de la comunidad de la cual se está aprendiendo la lengua permiten el desarrollo de la conciencia intercultural del individuo.⁵

El *saber hacer* o *habilidades (prácticas e interculturales)* de quien utiliza una lengua dependen no tanto de conocimientos empíricos, como de capacidades sistemáticas que, una vez que se adquieren a través de un análisis consciente y explícito de ciertas operaciones y la adquisición de ciertas nociones, se vuelven automáticas, ya no se piensa conscientemente en ellas al momento de utilizarlas (por ejemplo, la pronunciación). Las habilidades prácticas comprenden por ejemplo, la capacidad de actuar respetando las convenciones de la cultura a la que pertenece la lengua meta, la capacidad de realizar eficazmente acciones de la vida cotidiana como bañarse, vestirse, comer etc. Las habilidades interculturales comprenden la capacidad de relacionar la cultura materna con la extranjera, la sensibilidad y la capacidad de usar adecuadamente estrategias para hacer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de ser intermediario y resolver malentendidos interculturales, etc.⁶

Así como el conocimiento del mundo, las capacidades y habilidades determinan la actividad comunicativa de quien usa o aprende una lengua, también la personalidad del individuo, compuesta de comportamientos, motivaciones, valores, convicciones, estilos cognitivos y de carácter, condiciona el desempeño lingüístico del hablante.

El *saber ser* es considerado como la suma de dichas características individuales, la personalidad y la manera de comportarse del hablante. Esta

⁵ Ver *MCER*, cap. 5.1.1.3, p. 101.

⁶ *Ibidem*, cap. 5.1.2, p.102.

competencia depende de la cultura a la que pertenece el individuo, es decir, de la percepción que su cultura tenga del mundo y el modo de relacionarse con los demás. Por otra parte, la competencia del *saber ser* condiciona la capacidad de aprendizaje de una L2, esto es, el individuo que aprende una lengua que pertenece a una cultura cuyos principios y valores no se contraponen a aquellos pertenecientes a la cultura de la lengua meta, aprenderá de modo diferente la lengua respecto a aquel individuo que tuviera que conciliar sus valores o aceptar factores culturales opuestos a los suyos, es decir, desarrollar una personalidad “intercultural”.⁷

El *saber aprender* consiste en la capacidad que el individuo posee de observar, participar en experiencias nuevas y saber integrar conocimientos recientes a aquellos ya existentes, modificándolos de acuerdo con sus necesidades. Dicha competencia involucra aspectos de todas las competencias generales. Por ejemplo, aspectos pertenecientes al *saber ser*, como la disposición a tomar la iniciativa y a arriesgarse a comunicar sin miedo a equivocarse, o a atreverse a pedir ayuda o repetición al interlocutor. La competencia del *saber* se refleja en el conocimiento y la aceptación que el hablante tiene hacia prácticas y rituales pertenecientes a la cultura de la lengua meta. En cuanto a aspectos del *saber hacer* que componen y determinan el *saber aprender* están la facilidad de usar el diccionario o medios audiovisuales e informáticos, como por ejemplo el internet, para apoyar el aprendizaje.⁸

⁷ *Ibidem*, cap. 5.1.3, pp. 103,104.

⁸ *Ibidem*, cap. 5.1.4, p. 104.

2.1.2 Las competencias lingüístico-comunicativas

La *competencia lingüístico-comunicativa* está compuesta por diferentes subcompetencias: *lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas*.

Las *competencias lingüísticas*⁹ comprenden conocimientos y habilidades referentes al léxico, a la fonología, a la sintaxis y a diferentes dimensiones del lenguaje visto como sistema. La *competencia lingüística* está definida por el *MCER* como el conocimiento y la capacidad de uso de instrumentos formales con los que se pueden componer y formular mensajes bien estructurados y dotados de significado. La *competencia lingüística* está constituida por seis componentes: la *competencia léxica* que comprende el conocimiento y dominio de formulas fijas, expresiones idiomáticas, estructuras fijas, palabras aisladas y elementos gramaticales como artículos, adjetivos, pronombres, preposiciones etc.; la *competencia gramatical* que se refiere a la capacidad de comprender y expresar significados estructurando frases con base en las reglas que la gramática de una lengua dicta. Dentro esta competencia se distinguen la *morfología* y la *sintaxis*. Mientras la *morfología* se ocupa de la organización interna de las palabras y de la manera en que se pueden modificar, la *sintaxis* se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones, en función de categorías, elementos, clases y estructuras, y examina las relaciones que se establecen entre los elementos que constituyen las frases.

El tercer elemento que constituye la *competencia lingüística* es la *competencia semántica* que indica la conciencia y el control que el hablante tiene sobre la organización del significado.

⁹ Ver *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, cap. 5.2.1, p. 106-115.

El cuarto componente es la *competencia fonológica* que comprende el conocimiento y la capacidad de percibir y producir unidades sonoras (fonemas) en contextos específicos; rasgos fonéticos que distinguen fonemas (sonoridad, nasalidad, oclusión etc.); la composición fonética de las palabras; la fonética de la frase (ritmo, entonación etc.); la reducción fonética.

La *competencia ortográfica* también forma parte de la *competencia lingüística* y se refiere al conocimiento y habilidad de entender y producir los símbolos que conforman los textos escritos.

El último componente es la *competencia ortoépica*, la cual es definida como la capacidad de un individuo de poder pronunciar correctamente una palabra cuyo significado no se conoce a partir de la forma escrita, lo que implica el conocimiento de las convenciones ortográficas, la capacidad de usar un diccionario y los sistemas convencionales usados para representar la pronunciación, el uso de la puntuación para indicar el ritmo y la entonación, la capacidad de descifrar ambigüedades utilizando el contexto.

La *competencia sociolingüística*¹⁰ comprende los factores socioculturales del uso lingüístico. Es decir, la *competencia sociolingüística* implica el conocimiento de las reglas sociales de una cultura específica, por ejemplo, reglas de cortesía, elementos lingüísticos que determinan las relaciones sociales (tipos de saludos, modos de dirigir la palabra a alguien, convenciones para tomar la palabra, exclamaciones, etc.), expresiones de sabiduría popular (proverbios, expresiones idiomáticas, etc.), tipo de registro de acuerdo al contexto (formal, informal, neutro, familiar, íntimo, etc.), variedad lingüística y acento que implican el uso y reconocimiento de marcadores lingüísticos particulares que indican la clase social, la región de origen, el ámbito laboral etc.

¹⁰ Ver *MCER*, cap. 5.2.2, pp. 116-119.

Las *competencias pragmáticas*¹¹ implican el uso funcional de los recursos lingüísticos, el dominio del discurso, cohesión y coherencia, la identificación de diferentes funciones lingüísticas, como por ejemplo la ironía y la parodia. En otras palabras, las *competencias pragmáticas* comprenden los principios de acuerdo a los cuales los mensajes serán concebidos, estructurados y adaptados al contexto (*competencia discursiva*), utilizados para realizar funciones comunicativas (*competencia funcional*), ordenados secuencialmente a manera de “guiones” interactivos y transaccionales (*competencia organizativa*). En este sentido, la *competencia discursiva* es la capacidad de ordenar las frases para generar secuencias coherentes de habla considerando tema/rema, orden natural, causa/efecto, además de los principios de calidad (decir la verdad), cantidad (proporcionar la información necesaria), relación (decir sólo lo que es pertinente), modo (ser breve, ordenado y evitar la ambigüedad). La *competencia funcional* se refiere al uso del discurso oral y escrito para alcanzar fines específicos. De esta competencia deriva la *competencia conversacional* que requiere tanto del conocimiento de funciones particulares o microfunciones, como de las formas lingüísticas a través de las cuales se expresan estas funciones. Sin embargo, la *competencia conversacional* no sólo depende del conocimiento de las diferentes funciones y formas lingüísticas, sino de la capacidad de los hablantes de mantener una interacción. Se llaman *microfunciones* las categorías que sirven para definir el uso funcional de enunciados breves, los cuales representan normalmente, un turno de palabra durante la interacción, por ejemplo, pedir y dar información, expresar acuerdo y desacuerdo, deseos, intenciones, preferencias, llamar la atención, abrir y cerrar el discurso etc. Las *macrofunciones* son categorías con las que se define el uso funcional de textos escritos y discursos hablados

¹¹ *Ibidem*, cap. 5.2.3, pp. 120- 127

constituidos por secuencias extensas de frases, por ejemplo la descripción, la narración, el comentario, la persuasión, la argumentación etc. La *competencia funcional* implica también el saber usar esquemas interaccionales o modelos de interacción social, por ejemplo las parejas pregunta-respuesta, afirmación-acuerdo/desacuerdo, petición/disculpa- aceptación/rechazo, saludo/respuesta.

2.2. La competencia estratégica

Además de las competencias, para realizar tareas comunicativas es necesario recurrir a las *estrategias* que son el medio que el individuo utiliza para poder activar sus propios recursos y habilidades que lo ayudarán a concluir con éxito la tarea en que se encuentre involucrado.

En este sentido, aunque todas las estrategias son un instrumento mediante el cual el individuo pretende alcanzar un objetivo comunicativo, algunas de ellas no representan estrictamente una manera de compensar una carencia lingüística, sino que son herramientas que permiten remediar y hacer fluir la comunicación. El uso de estas estrategias constituye la *competencia estratégica* de quien usa/aprende una lengua.

El concepto de *competencia estratégica* fue propuesto por Canale y Swain (1980), quienes subdividieron el concepto de *competencia comunicativa* de Dell Hymes en tres componentes: *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia estratégica*, definiendo ésta última como una función compensatoria, puesta en práctica cuando la competencia lingüística del hablante es inapropiada: “La competenza strategica sarà costituita dalle strategie comunicative verbali e non, che vengono messe in atto per compensare le interruzioni nella comunicazione

dovute a variazione nell'esecuzione o ad una insufficiente competenza".¹² Canale complementó tal definición agregando la característica creativa: "Competenza strategica: padronanza delle strategie verbali e non verbali sia per compensare le interruzioni nella comunicazione dovute a insufficiente competenza o limiti nell'esecuzione , sia per aumentare gli effetti retorici dei messaggi".¹³

Las estrategias de comunicación han sido estudiadas principalmente a través de dos enfoques, uno psicolingüístico y otro interaccional. El enfoque psicolingüístico analiza los procesos mentales del hablante y coloca las estrategias en un modelo general de producción lingüística caracterizada por procesos de planificación y ejecución. El *MCER*, por ejemplo, adopta este tipo de enfoque para describir el tipo de estrategias que utiliza quien aprende una lengua: "El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación."¹⁴

El enfoque interaccional, por su parte, evidencia el aspecto social de la comunicación, por lo que las estrategias representan "el resultado de la colaboración entre los participantes que tienen como objetivo conciliar significados mediante un proceso de negociación".¹⁵

De acuerdo con el enfoque psicolingüístico propuesto en el *MCER*, las estrategias se clasifican como sigue:

¹² "La competencia estretégica será constituida por estrategias comunicativas verbales y no que son puestas en práctica para compensar las interrupciones en la comunicación debidas a variaciones en la ejecución o a una insuficiente competencia" M. Swain, en Mauro Pichiassi, *Fondamenti di glottodidattica*, p. 226.

¹³ "Competencia estratégica: dominio de las estrategias verbales y no verbales, ya sea para compensar las interrupciones en la comunicación debidas a insuficiente competencia o limitantes durante la ejecución, o para aumentar los efectos retóricos de los mensajes", *Idem*.

¹⁴ *MCER*, cap. 4.4, p.61

¹⁵ Mauro Pichiassi, op. cit., p. 227.

2.2.1 Estrategias de expresión o producción

Las *estrategias de expresión* implican la activación de recursos internos y el equilibrio de distintas competencias que serán puestas en práctica durante las fases de planeación, ejecución y reparación. Así por ejemplo, se realizan estrategias de expresión a través y durante la *planificación* consciente de la tarea (*prueba*) al considerar y elegir entre diferentes estilos, estructuras y formulaciones del discurso (*atención al destinatario*); cuando se consulta material o se pide ayuda frente a lagunas lingüísticas (*determinación de recursos*). Cuando el individuo no es capaz de determinar o activar tales recursos, recurrirá a la estrategia de ofrecer una versión más simple de la tarea. Si, por el contrario, ha localizado los recursos necesarios, puede optar por desarrollar una tarea de mayor complejidad (*reajuste de la tarea*). De manera semejante hará quien, adecuándose a los instrumentos lingüísticos que posee, rediseñará el mensaje que pretendía expresar, es decir, sin recursos suficientes el estudiante tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar, con el objetivo de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles, pero si recibiera ayuda lingüística al momento de planificar su mensaje, elaboraría y expresaría sus pensamientos de manera más ambiciosa (*reajuste del mensaje*). Las estrategias de reajuste son conocidas también como *estrategias de evasión* o de *reducción*, ya que reducen las ambiciones comunicativas mediante la adecuación a los instrumentos lingüísticos disponibles. Las *estrategias de reducción*, de acuerdo con Faerch y Kasper¹⁶ se pueden dividir en *estrategias de reducción formal* y en *estrategias de reducción funcional*. En el primer tipo el hablante comunica mediante un sistema limitado y reducido para evitar formulaciones

¹⁶ Ver: Faerch, K., Kasper, G., *Perspectives on language transfer*, citado en Mauro Picchiassi, *op. cit.* pp. 227-228.

dudosas e incorrectas. Tal reducción se puede verificar en todos los niveles lingüísticos (morfológico, sintáctico, léxico, fonológico). Las *estrategias de reducción funcional* son aquellas en las que el hablante rediseña el mensaje que pretendía expresar para no enfrentar una dificultad lingüística, es decir, modifica el acto lingüístico o el contenido de su enunciado hasta el abandono de su mensaje.

Asimismo, durante la *ejecución* de la tarea se pondrán en práctica estrategias que tendrán como fin mejorar el nivel comunicativo y encontrar la manera de resolver dificultades lingüísticas. A dichos recursos se les conoce como *estrategias de compensación* o de *aprovechamiento* y no son utilizadas únicamente por individuos que están aprendiendo una lengua, de hecho tales estrategias forman parte del repertorio de la competencia comunicativa de los adultos y son empleadas frecuentemente por hablantes nativos. Entre las *estrategias de compensación* utilizadas también por hablantes nativos se encuentran la *perífrasis* que consiste en la descripción de la forma o las funciones de un objeto, cuyo nombre no está disponible en la mente del hablante; y la *sinécdoque* que consiste en el sustituir una palabra específica con otra más general, por ejemplo decir “se paró un animal en tu hombro” en lugar de “una araña”.

Algunas otras estrategias de compensación¹⁷ que ayudan a resolver dificultades de orden léxico son propias de hablantes extranjeros. Entre éstas tenemos:

1. *el transfer interlingüístico*: combinar elementos del interlenguaje en la L2 con elementos de la L1;
2. *el transfer intralingüístico*: generalizar una regla de la L2;

¹⁷ *Idem.*

3. *la conmutación de código*: la inserción de una palabra o sintagma de la L1 o de otra lengua conocida en un enunciado en L2;
4. *la transliteración o calco*: la traducción literal en L2 de frases y elementos pertenecientes a la L1;
5. *la extranjerización (foreignizing)*: la creación de palabras en la L2 basándose en reglas o modelos de la L1;
6. *la proximidad semántica*: utilización de un elemento léxico de la L1 que comparte -aparentemente- algunas características semánticas con el término de la L2 que no se conoce;
7. *la creación de una palabra*: se crea en la L2 un término inexistente basándose en un término conocido, aplicando incorrectamente las reglas de formación de palabras.
8. *las estrategias no verbales* como la mímica y los gestos.

Asimismo, en la fase de ejecución, el hablante puede recurrir a las *estrategias cooperativas* y a las *estrategias de reducción*. Entre las primeras están por ejemplo, la solicitud de traducción de la lengua meta a la L1 y viceversa, la petición de esclarecimiento, la mímica, la construcción conjunta con el interlocutor nativo. Todas las estrategias anteriores son recursos utilizados para superar las dificultades durante lo que para el hablante sería una situación nueva o un concepto nuevo que él pretende expresar. Las expresiones del rostro y los gestos del interlocutor, así como el desarrollo y la continuidad de la conversación, permitirán al hablante comprobar si el mensaje fue transmitido (*revisión*).

Finalmente durante el proceso de *reparación*, sobre todo en actividades no interactivas, quien usa/aprende una lengua puede inspeccionar conscientemente su producción en cuanto al aspecto lingüístico y/o

comunicativo e identificar sus errores y equivocaciones y corregirlos (*autocorrección*).

2.2.2 Las estrategias de recepción¹⁸

Las *estrategias de recepción* implican la identificación del contexto y los conocimientos en general que se tienen de acuerdo al mismo, así como la activación de *esquemas* específicos. Dichos *esquemas* crean, a su vez, expectativas sobre la organización y el contenido de los mensajes, es decir, generan un *encuadramiento* del mensaje. Durante el proceso de recepción son utilizados todos los indicios extraídos del contexto (lingüístico y no lingüístico) y las expectativas relativas al mismo, activadas por los esquemas, con el fin de construir una representación del significado del mensaje recibido y formular hipótesis sobre la intención comunicativa de éste. Los huecos lingüísticos del mensaje recibido son llenados mediante un proceso de aproximación (*proceso de inferencia*) que tiene como objetivo elaborar el sentido global del mensaje y dar significado a las partes que lo constituyen. Varios son los motivos por los que se tiene que recurrir al proceso de *inferencia* para rellenar los huecos lingüísticos: carencias lingüísticas por parte del interlocutor, malas condiciones de recepción, falta de conocimientos sobre el argumento etc. Los resultados obtenidos a través de la utilización del proceso de *inferencia* son examinados con base en los indicios contextuales y co-textuales, para verificar si son congruentes con el esquema activado (*verificación de la hipótesis*); si, por el contrario, existe contradicción, se comienza nuevamente el proceso de *encuadramiento* para buscar un nuevo esquema que pueda explicar mejor los indicios dados (*revisión de la hipótesis*).

¹⁸ Ver *MCER*, cap. 4.4.2, p.68-74.

2.2.3 Las estrategias de interacción¹⁹

Durante las actividades interactivas, quien usa la lengua funge como hablante y como oyente alternadamente junto con uno o más interlocutores con los que desarrolla una conversación. Por lo tanto, para el desarrollo de la interacción se recurre al uso de estrategias de recepción y de producción. Sin embargo, el hecho de que la interacción oral implica la construcción colectiva de significados mediante un contexto mental en común, existen estrategias *discursivas* y de *cooperación* propias de la interacción que permiten la gestión del proceso de comunicación.

La planificación de una actividad de interacción requiere de la activación de un esquema que representa la estructura de la interacción comunicativa, es decir, un diagrama mental de los intercambios que se pudieran presentar durante la actividad (*encuadramiento*) y el análisis de la distancia comunicativa de los interlocutores, es decir, se identifican los huecos informativos y se evalúa sobre lo que se pudiera tomar como supuesto. A través de dicho análisis, quien usa /aprende una lengua escogerá las opciones y preparará el modo de interactuar.

Durante la ejecución de la actividad de interacción los hablantes hacen uso de estrategias para tomar la iniciativa en el discurso (*tomar la palabra*), para reafirmar la colaboración y mantener viva la conversación (*cooperación a nivel interpersonal*), para favorecer la comprensión recíproca y encontrar los recursos que lo aproximen a su objetivo (*cooperación a nivel ideativo*); también utilizan estrategias para pedir ayuda con el fin de formular construcciones lingüísticas (*pedir ayuda*).

Al momento de la evaluación se pone en práctica la *revisión* de los esquemas, es decir, se evalúa si los esquemas aplicados fueron adecuados al

¹⁹ *Ibidem*, cap. 4.4.3, pp. 74-84.

contexto y la eficacia y éxito de tal aplicación. Un malentendido o una ambigüedad durante la actividad de interacción suscitará la solicitud de aclaraciones de tipo comunicativo o lingüístico (*pedir y ofrecer aclaraciones*) así como la intervención de uno de los participantes al diálogo para restablecer la comunicación y posiblemente aclarar los malos entendidos (*reparar la comunicación*).

Cap. 3. El Centro de Lenguas Extranjeras de la ESIME Culhuacán

3.1. Antecedentes de la Institución

La creación del Centro de Lenguas Extranjeras de la ESIME Culhuacán partió de la inquietud de los académicos por ofrecer una mejor preparación a sus alumnos, dado que el acelerado desarrollo tecnológico que se presentó desde finales de la década de los años setenta trajo consigo la necesidad de aprender una lengua extranjera, principalmente el idioma inglés. Es por eso que en 1976, la señora Ruth Davison de Massieu organizó la impartición de clases de dicho idioma en las aulas de la escuela. Junto con ella, varios profesores encargados de materias pertenecientes a las carreras de ingeniería se interesaron en el proyecto y se ofrecieron para impartir clases de inglés. Rápidamente, el proyecto ganó muy buena reputación y la demanda de cursos de idiomas aumentó. Fue así que varios profesores que tenían conocimiento de otro idioma propusieron la impartición de clases de otras lenguas y ofrecieron sus servicios y experiencia para ello. De este modo, la ESIME pudo ofrecer clases de inglés, italiano, ruso y japonés. En vista del éxito que tuvo el proyecto, poco tiempo después se decidió abrir las puertas del centro al público en general con el objetivo de ofrecer un servicio a la comunidad, esto es, impartiendo clases de idiomas a muy bajos precios. Para finales de 1982, el CELEX se había consolidado como Academia de Inglés de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

Hoy en día, el CELEX Culhuacán ofrece clases de los idiomas alemán, francés, inglés, italiano y japonés. Cuenta con cursos intensivos y sabatinos. Los primeros comprenden 40 horas por nivel, impartidas durante dos horas diarias de lunes a viernes de las 07:00 a las 20:00 hrs. Los cursos sabatinos también comprenden 40 horas de clase y se efectúan de las 9:00 a las 14:00.

La planta docente está constituida por 95 profesores frente a grupo que cuentan con certificación oficial internacional del idioma que imparten, así como con preparación metodológica.

La población de alumnos fluctúa entre los 4300 y 4400 estudiantes por periodo, distribuidos generalmente de la siguiente manera: 50% en inglés, 20% en francés, 15% en alemán, 10% en italiano y 5% en japonés.

3.2. Los cursos de italiano

El programa de estudios del idioma italiano comprende 17 niveles: 6 niveles básicos, 6 intermedios y 5 avanzados. Cada nivel tiene una duración de 40 hrs efectivas de clase, dos horas diarias de lunes a viernes (17 clases por nivel), o bien, cinco horas los sábados de 9:00 a 14:00 (8 clases por nivel).

El objetivo que el programa de estudios se propone es el de brindar al alumno los conocimientos y las herramientas necesarias para que utilice efectivamente la lengua y que, al concluir todos los niveles, haya desarrollado las competencias descritas en el nivel B2, de acuerdo con el *MCRE*.

El programa está estructurado de la siguiente manera:

Los niveles básicos comprenden seis módulos y cubren los niveles A1 y A2 del mencionado *MCER*. Es decir, al finalizar los seis módulos el alumno será capaz de entender los puntos esenciales de un discurso, siempre y cuando se use una lengua clara, italiano estándar y que se trate de argumentos familiares referentes al trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. Asimismo, podrá expresar su propia opinión sobre argumentos familiares relativos a sus intereses personales de modo simple y coherente, podrá referir

una experiencia, un suceso, una expectativa y será capaz de dar razones y explicaciones breves de una idea o un proyecto.

Los puntos gramaticales que los niveles básicos cubren son los siguientes: género y número de sustantivos; género y número de adjetivos calificativos de acuerdo con el sustantivo; uso del artículo determinado e indeterminado; conjugación de la forma activa y reflexiva de verbos regulares y de los verbos *dare, fare, stare, andare, potere, sapere, bere, dire, venire*, en los siguientes modos y tiempos verbales: *indicativo presente, passato prossimo, imperfetto, infinito, imperativo y futuro semplice e anteriore*. Uso de los verbos auxiliares y modales, grado superlativo y comparativo del adjetivo, pronombres personales reflexivos, relativos, adjetivos y pronombres posesivos, demostrativos e interrogativos, adverbios calificativos, numerales y cardinales y uso común de las preposiciones simples y articuladas.

Los seis niveles intermedios tienen como objetivo el desarrollo de las competencias comprendidas en el nivel B1, para que sea capaz de entender el sentido general de textos más complejos, pueda comunicar de manera más fluida y espontánea argumentos fuera del contexto de su vida cotidiana.

A nivel gramatical los temas que contemplan los niveles intermedios son: conjugación de la forma activa y reflexiva de verbos regulares e irregulares en los siguientes modos y tiempos: *indicativo passato remoto, trapassato prossimo, congiuntivo, presente imperfetto, condizionale semplice e composto*. La forma pasiva, el periodo hipotético, verbos impersonales; pronombres combinados; pronombres relativos; *particelle pronominali*; pronombres y adjetivos indefinidos; uso de preposiciones simples y articuladas; discurso directo e indirecto; uso apropiado de las conjunciones.

Por lo que se refiere a los cinco niveles avanzados, éstos cubren el nivel B2 descrito en el *MCRE* y los objetivos a alcanzar son lograr que el alumno sea capaz de entender el contenido esencial de textos complejos relativos a argumentos abstractos y concretos, así como de comprender una discusión especializada relacionada a su profesión. Garantizar que el alumno pueda comunicar en un modo tan fluido y espontáneo que le permita una interacción normal con un italo hablante, sin generar tensiones entre ambos. Hacer que el estudiante sea capaz de expresarse de manera clara y detallada sobre una amplia gama de argumentos, así como de dar a conocer su punto de vista sobre un problema, explicando sus ventajas e inconvenientes de tal evento.

Es importante mencionar que al terminar los niveles intermedios se han cubierto todos los temas gramaticales, por lo que los cinco niveles avanzados son enfocados al perfeccionamiento de cada una de las habilidades. De este modo, el avanzado I está enfocado a la comprensión de la lectura, el avanzado II a la producción escrita, el avanzado III a la comprensión auditiva, el avanzado IV a la producción oral y el avanzado V es un curso especializado como preparación para el examen de certificación CILS 2 (*Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera*).

Actualmente la progresión gramatical y funcional está basada en el manual *Un giorno in Italia* 1 y 2, CHIAPPINI, Loredana, Nuccia De Filippo, Bonacci editore, Roma, 2002.

A continuación se reporta el mapa curricular.

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA UNIDAD CULHUACAN
PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL IDIOMA ITALIANO
MAPA CURRICULAR

NIVEL	LIBRO	UNIDADES A CUBRIR	NÚMERO DE HORAS POR CURSO	COMPARATIVO CON EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS			
				A 1	A 2	B 1	B 2
BÁSICO 1	Un giorno in Italia 1	0,1,2,3,4	40				
BÁSICO 2	Un giorno in Italia 1	5,6,7, 8,9	40				
BÁSICO 3	Un giorno in Italia 1	10,11,12, 13,14	40				
BÁSICO 4	Un giorno in Italia 1	15,16, 17,18	40				
BÁSICO 5	Un giorno in Italia 1	21,23, 19,20	40				
BÁSICO 6	Un giorno in Italia 1	22,24, 25,26	40				
INTERMEDI O 1	Un giorno in Italia 1	27,28, 29,30	40				
INTERMEDI O 2	Un giorno in Italia 2	1,3,2	40				
INTERMEDI O 3	Un giorno in Italia 2	9, 10	40				
INTERMEDI O 4	Un giorno in Italia 2	4,5,6,7,8	40				
INTERMEDI O 5	Un giorno in Italia 2	11,12,13,14	40				
INTERMEDI O 6	Un giorno in Italia 2	15,16, 17,18	40				
AVANZADO 1	Leggere... in italiano .	1,2,3,4	40				

AVANZADO 2	Ascolto medio.	Completo.	40				
AVANZADO 3	Strategie di scrittura.	1,2,9,10,12,13,15,1 6,17	40				
AVANZADO 4	La prova orale / Come parlare.	Completo.	40				
AVANZADO 5	Cuadernos CILS B2	Sesiones de 2004 y 2005	40				
TOTAL DE HORAS			680				

Cap. 4. La escenificación: una técnica de *role play*

Como ya se mencionó, en ámbito glottodidáctico actualmente la lengua se considera un recurso que permite al individuo interactuar con otros individuos para alcanzar determinados objetivos comunicativos. Dicha visión ha hecho que se le otorgue gran importancia al desarrollo de la habilidad oral. Asimismo, el cambio del enfoque didáctico del producto al proceso de aprendizaje ha reforzado la idea que la capacidad de usar la lengua puede ser desarrollada de mejor manera a través de su uso, es decir, mediante la práctica de la comunicación. Por otra parte, la nueva didáctica ha aceptado que usar y aprender una lengua implica el desarrollo y el uso de competencias generales (conocimientos, habilidades, características personales, etc.), además de competencias comunicativas y estrategias a las que el individuo recurre para realizar una tarea determinada. Finalmente, postula que la capacidad de alcanzar objetivos (competencia accional) es adquirida mediante la ideación y la realización de tareas.

Tomando como base esta perspectiva pedagógica del *learning by doing* (aprender haciendo), y con el objetivo de desarrollar en los alumnos las competencias y estrategias que les permitieran alcanzar y satisfacer sus necesidades comunicativas, decidí hacer uso de una técnica que implicara la ejercitación de la habilidad interactiva. De acuerdo con el glottodidacta italiano Paolo Balboni, para reforzar una habilidad de tanta importancia en ámbito didáctico-comunicativo, existe una única técnica, el *role play*.¹ Como hemos visto en el capítulo 1, Balboni engloba con el término de *role play* una serie de técnicas afines basadas en el diálogo, que se distinguen entre ellas por el grado de creatividad y el objetivo didáctico perseguido. En este sentido, la técnica de

¹ Ver Paolo Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguística*, p.54.

role play que satisfacía más mis intereses fue la escenificación, ya que se trata de un tipo de propuesta didáctica que consiente la elección y el uso libre y creativo de las formas lingüísticas, de acuerdo al nivel de competencia lingüística de los alumnos, y propicia la activación de estrategias que favorecen la negociación y la interacción.

4.1. Aplicación de la técnica

4.1.1. Etapa del proceso de aprendizaje en que fue aplicada la técnica.

A diferencia de la propuesta de la *Interazione strategica*, en mi caso, la escenificación nunca fue utilizada para introducir algún tema gramatical. Se recurrió a la escenificación como parte integrante de una fase de ejercitación de elementos lingüísticos estudiados durante las unidades que indicaba el programa, en especial actos lingüísticos, funciones comunicativas, elementos socioculturales y léxico. La escenificación se efectuó siempre durante la última parte de la lección, es decir, se reservaban los últimos 40 minutos de la clase para la preparación y la realización de la actividad, con el fin de concluir la sesión con una actividad que representara para los alumnos un momento de relajación y diversión después de una hora de trabajo, de alguna manera un poco más dirigido.

4.1.2. Tipología de los alumnos que pusieron en práctica la técnica.

Los alumnos que asisten a los cursos de italiano de la institución en la que me desempeño como profesora de italiano (IPN ESIME Culhuacán), son en su mayoría personas entre 17 y 35 años. Un alto porcentaje de los estudiantes se encuentra cursando el nivel medio superior o una licenciatura, sin embargo, también forman parte del alumnado profesionistas y, en menor cantidad, adultos que ha cesado sus actividades laborales y amas de casa que

tienen tiempo libre para estudiar idiomas. Las actividades de integración grupal aplicadas al inicio del curso, en las que los estudiantes se presentan y exponen sus motivaciones, reflejaron que casi el total de los alumnos estudia italiano por gusto y admiración a la cultura italiana. Además de la simpatía que sienten por esta cultura y su lengua, un número importante la estudia para complementar su formación profesional y enriquecer su bagaje cultural.

De acuerdo a esta tipología de estudiantes y al nivel de lengua que poseían, se determinó el tipo de situación a desarrollar. Así por ejemplo, cuando el grupo no contaba con niveles muy altos de lengua, las situaciones asignadas pertenecían principalmente a los ámbitos *personal* y *educativo*², y, se incluyeron los ámbitos *público* y *profesional*³ en las situaciones propuestas a grupos con un mayor grado de competencia lingüística.

La técnica fue aplicada en diferentes grupos de italiano con distinto nivel de competencia lingüística. Es decir, el presente trabajo reporta las escenificaciones llevadas a cabo por grupos pertenecientes a los diferentes niveles que la institución ofrece: básicos, intermedios y avanzados.

4.1.3. Aplicación de la técnica.

Siguiendo las fases que establece el enfoque didáctico de la *Interazione strategica*, se comienza con una fase preparatoria en la que se divide en dos partes al grupo y se asigna por escrito y en italiano a cada una de las partes la situación que uno de los integrantes debe afrontar. Cabe señalar que la actividad se presenta en italiano como un juego en el que participaría el grupo entero. Se prosigue con la fase de *Ensayo* en la que las dos partes del grupo eligen a un miembro para que efectúe la interacción y se decide sobre el tipo

² Ver MCER, p.

³ *Ibidem*, p.

de estrategias lingüísticas y conductuales a seguir durante la realización de la escenificación. Durante esta fase los alumnos pueden hacer uso de diccionarios y del libro de texto, así como recurrir al profesor para proveerse el léxico que consideran necesario para enfrentar la situación. Se continúa con la *Actuación*, es decir se lleva a cabo la interacción entre los dos participantes escogidos por el grupo. Mientras tanto, los compañeros mantienen la atención en la escena para ayudar y proponer soluciones cuando sea necesario. Durante la última etapa de la escenificación, la fase de *Análisis*, se realiza un análisis de la lengua producida durante la ejecución, para lo cual las escenificaciones se grabaron y transcribieron. Posteriormente, se llevaron a la clase los diálogos ya transcritos y conjuntamente con el grupo se detectaron las fallas y los aciertos. Cuando era posible, se trabajaron en clase ejercicios formales relativos a puntos gramaticales -estudiados anteriormente- que la escenificación revelaba como débiles o en vías de consolidación.

La selección de las situaciones propuestas para la realización de las escenificaciones se hizo, por un lado, tomando en cuenta las áreas de interés de los alumnos de acuerdo con su edad y nivel de estudios y por otro, con base en previsiones sobre los contextos en los que utilizarían probablemente la lengua y las situaciones que enfrentarían. En otras palabras, las escenificaciones fueron determinadas en relación a diferentes ámbitos⁴ en los que, con mayor probabilidad, los individuos usarán la lengua que estudian.

4.1.4. Objetivo de la aplicación de la técnica.

Los objetivos que me fijé al aplicar la escenificación se encauzan hacia tres vertientes: por un lado, la satisfacción de las necesidades comunicativas de los

⁴ De acuerdo con el *MCER*, los *ámbitos* son esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social. Para una noción más amplia de *ámbito* ver cap. 4.1.1. pp. 62-63

alumnos, pues una de sus inquietudes y principales necesidades es el poder interactuar en lengua extranjera. Además, de acuerdo con los principios del enfoque dirigido a la acción, quien aprende una lengua lo hace para usarla, por lo que era necesario recurrir a una propuesta didáctica que fomentara el desarrollo de las capacidades expresivas orales de los estudiantes.

El segundo punto de mi interés es el de identificar y dilucidar los recursos a los que los alumnos recurren para transmitir su mensaje durante una interacción. En este sentido, el presente trabajo analiza las competencias que el alumno, a través de su desempeño lingüístico durante la interacción, demuestra de haber adquirido y las estrategias que utilizan los interlocutores para alcanzar sus objetivos comunicativos. Sin embargo, dado que implicaría mucha dificultad analizar las estrategias utilizadas por los alumnos bajo un enfoque psicolingüístico, es decir, postular de manera segura la forma en que se desarrolla el proceso de planificación en la mente de los interlocutores, únicamente se pretende hacer evidente el tipo de estrategias que tienen que ver con la resolución de las dificultades lingüístico-comunicativas durante la interacción. Así pues, si tomamos en cuenta la distinción que el psicólogo ruso Leont'ev hace entre *estrategia* y *táctica*⁵, aseverando que las estrategias están relacionadas con la elección de un grupo de decisiones y están ligadas con la orientación y la planeación de una tarea, mientras que las tácticas se refieren a la elección y ejecución de una decisión específica de comportamiento durante la fase de ejecución, el presente trabajo reportaría las *tácticas* observadas durante el desarrollo de las escenificaciones. No obstante, se manejará el término de *estrategia* ya que es el que mayormente se utiliza en la bibliografía consultada.

⁵ Leont'ev A. *Los principios heurísticos de la percepción, la producción y la comprensión del lenguaje*, pp. 260-269 en Anna Ciliberti, *Manuale di Glottodidattica*, p. 217.

Finalmente, el tercer objetivo es observar la evolución de las competencias de los alumnos mediante el uso que hacen de diferentes estrategias. Mi hipótesis es que al aplicar la técnica en diferentes grupos de italiano con distintos niveles de competencia lingüística, podría detectar el tipo de estrategias a las que recurren con más frecuencia los alumnos de acuerdo al nivel de competencias adquiridas y con ello dar cuenta de su avance a nivel lingüístico, ya que, de acuerdo con el *MCER* “El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. Por tanto, éstas son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística”.⁶

A continuación se presenta la transcripción de seis escenificaciones desarrolladas por alumnos de básico 2 y 3, intermedio 2 y 4, y avanzado 1 y 5. Es importante mencionar que se decidió hacer uso de una misma situación para el desarrollo de las escenificaciones expuestas en este trabajo, con el objetivo de evidenciar las diferencias en la utilización de los recursos lingüísticos y de las estrategias comunicativas, así como la evolución de la competencia lingüística de acuerdo con el nivel de estudio alcanzado, ya que era de esperarse que utilizando una misma situación perteneciente a un mismo ámbito, los alumnos buscarían alcanzar sus objetivos haciendo uso de recursos cada vez más complejos.

El ámbito al que pertenece la situación aplicada en todos los grupos fue el personal, para que la escenificación pudiera ser realizada incluso por alumnos pertenecientes al primer nivel de aprendizaje, puesto que, de acuerdo con el programa de los cursos de italiano de la institución y con los criterios

⁶Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, p. 74.

del MCRE, los alumnos, al concluir el primer nivel, pueden hablar de sí mismos, de su familia y utilizar una serie de expresiones que les permiten dar información, aunque limitada, en situaciones cotidianas.

Así pues, la escenificación lleva por nombre *attaccar bottone*, y la situación que se entregó a los alumnos en italiano y por escrito, una vez dividido el grupo fue:

Alumno A: *Stai aspettando l'autobus per andare all'università. Sei già in ritardo e devi dare un esame fra 15 min. Ad un tratto, si ferma una macchina di fronte a te. Si tratta di un ragazzo che hai visto in una delle tue lezioni. Non sai come si chiama e non ti è simpatico perché è il secchione della classe, il sapientone .Ti offre un passaggio.*

Alumno B: *Sei per strada alla guida della tua macchina. Vai all'università. Ad un tratto, vedi alla fermata dell'autobus una ragazza che riconosci: frequenta una delle tue lezioni all'università. Lei è carina, ti piace ma non sai il suo nome. Decidi di fermarti e offrirle un passaggio, può essere l'occasione perfetta per conoscerla!*

Antes de presentar la transcripción de las escenificaciones es preciso hacer algunas aclaraciones para facilitar su lectura: los parlamentos de los interlocutores fueron numerados para facilitar la detección de éstos en el análisis. Se utilizaron las cursivas para destacar los enunciados incorrectos y se agregó su forma correcta entre corchetes. A la derecha del diálogo se indicaron el tipo de corrección y las estrategias utilizadas por los estudiantes. Se colocaron algunos fragmentos al centro del renglón para indicar la sobreposición de las frases de los interlocutores. Asimismo, se utilizaron tres asteriscos entre paréntesis cuando no fue posible reconocer en

la grabación fragmentos del diálogo. No se indican los nombres de los participantes para mantener su anonimato.

4.2 Ejemplos de escenificaciones.

4.2.1. Escenificación desarrollada por alumnos de básico 2.

Attaccar bottone (03:23)

1	B: Ciao...he,he, come ti chiami?	
2	A: Ciao, mi chiamo Anna.	
3	B: Eh, mh...[***] io ti ho visto nella... estessa ... lezione di italiano. [stessa]	-Fonológico: Inserción vocal
4	A: Ah! Non ti ricordo.	
5	B: No?! (risa) sono il ragazzo che sempre...eh... fa domanda alla professorezza . [domande] [-essa]	-Perífrasis. -Sobregeneralización fonológica.
6	A: Ah, davvero, davvero! [è vero, è vero!]	-Calco del español/proximidad semántica.
7	B: Eh... chi cosa fai? [che]	Gramatical: - Adjetivo interrogativo/ similitud fonológica con el español.
8	A: Sto aspettando l'autobus.	
9	B: L'autobus?	
10	A: Sì.	
11	B: Ah, io penso che tu sei aspettando il tuo [stai] Ragazzo	-Auxiliar incorrecto en la formación del gerundio / transfer intralingüístico.
12	A: Ah, no.	Gramatical:
13	B: Eh, * tu vuoi io posso offerirte un [se] [offerirti/ dare] passaggio, per...	-Pronombre indirecto equivocado/ transfer interlingüístico. -Uso de término equivocado en este contexto/ proximidad semántica.
14	A: Eh, mmmh.	
15	B: per la tua casa o... [a casa tua] non so... si tu [se] vuoi andare al cinema?	-Calco del español. Gramatical: - Nexo condicional / similitud fonológica con el español.
16	A: (rie) Devo andare alla scuola.	Gramatical:

38	A: Perché...	
39	B: domani.	
40	A: (risas) ay!	
41	B: a...a che ora? (risas del grupo)	
42	A: Alle...cinque.	
43	B: Alle cinque? Vado per te alla tua casa? [passo a prenderti a casa tua]	-Calco del español.
44	A: Eh, va bene, si. B: E la tua mamma..... non si arrabbiata? [arrabbierà]	-Transfer intralingüístico.
45	A: (rie) no, non si arrabbia.	
46	B: E tu babbo? No? E tuo fratello? [il tuo]	-Transfer intralingüístico.
47	A: (risas del grupo) non ho fratello. [fratelli]	-Transfer interlingüístico.
48	B: Non problema? [non c'è problema?]	-Transfer interlingüístico del inglés (no problem).
49	A: (rie) no, non c'è problema.	
50	B: Io vado per te alle cinque domani [passo a prenderti]	-Calco del español.
51	A: Va bene.	
52	B: per andare al cinema o per un [a prendere] caffè?	-Calco del español.
53	A: Mmh, per un caffè. [a prendere]	
54	B: Per un caffè.	
55	A: Mmje.	
56	B: Ti piace... Sanborns?	
57	A: (rie) più o meno.	
58	B: Più o meno? Eh, ti piace...	
59	A: Dove [***]	
60	B: Andiamo.	
61	A: Andiamo, grazie.	

Análisis lingüístico

A partir del diálogo anterior, realizado por alumnos que estaban por concluir el básico 2 de italiano (80 horas aprox. de estudio del italiano) se

pueden hacer algunas observaciones con respecto a las competencias puestas en práctica y las deficiencias demostradas con base en diferentes parámetros.

A nivel fonológico, se observa que, sobre todo el estudiante A aún no enfatiza la doble consonante de algunas palabras, generaliza algunas terminaciones propias del italiano (*professoressa* (p. 5) en lugar de -essa) y usa la inserción de la vocal *e* en la palabra *stessa* (p. 3).

A nivel gramatical aparecen todavía en vías de consolidación la morfología de los pronombres indirectos (*offrirte* (p. 13, 21)) y el uso de las preposiciones (*alla scuola* (p. 16), *alla tua casa* (p. 43)), así como del pronombre interrogativo *che* (*chi cosa fai?* (p. 7)). Por otro lado se observa el uso ya adquirido del presente indicativo de los verbos regulares e irregulares.

En cuanto al léxico utilizado, se notan fórmulas fijas ya adquiridas como *Ciao!* (p. 1, 2); *come ti chiami?* (p. 1); *posso "offrirte"...* (p. 13, 21); *non c'è problema* (p.49); *ti piace...?* (p. 56), etc. También se puede observar el uso de la expresión fija *più o meno* (p. 57, 58). El léxico utilizado en el diálogo pertenece al ámbito de la escuela, el tiempo libre, la familia, momentos del día y días de la semana.

A nivel sintáctico, la utilización de conjunciones es casi nula, ya que los interlocutores construyen su conversación mediante oraciones simples. Aparece en el diálogo una conjunción de coordinación (*e*) (p. 15, 33, 52) y dos conjunciones de subordinación (*che*) (p. 5, 11), así como *perché* con valor causal (p.18). Se puede observar también un intento por formular proposiciones condicionales introducidas por *se* (...*tu vuoi io posso* (p. 13)), o frases interrogativas indirectas (*non so "si" tu vuoi andare al cinema* (p. 15) y ... *non so che "es" "stufente"* (p. 27)). Sin embargo, es evidente que el tema no ha sido estudiado y los estudiantes proceden por tentativas recurriendo a

elementos de la lengua materna que piensan que podrían funcionar en la lengua extranjera.

La competencia sociolingüística se refleja en la distinción y uso correcto de registro, es decir, al entender que se trata de una situación de la vida cotidiana, en la que la interacción se realiza entre dos jóvenes universitarios, el diálogo es desarrollado por los participantes con un carácter informal (se hablan de “tú”). Se puede observar –especialmente en B- el uso de fórmulas que expresan cortesía, por ejemplo, el recurso de la expresión de atenuación *non lo so* (p. 24) para no comprometerse, además de un uso correcto de las funciones de pedir y agradecer (*per favore* (p. 22, 28), *grazie* (p. 30, 61)) y ofrecer ayuda. No obstante, el estudiante B también expresa hostilidad refiriéndose al estudiante A como un “pesado” (dice *stufente* (p. 26) aunque lo que quería decir era *scocciatore*). Otra imperfección de índole sociolingüística se puede observar en el uso del vocablo *babbo* (p. 46), en lugar de la forma más general, probablemente debido al material lingüístico al que los alumnos han sido expuestos. Asimismo, se observa la utilización de dos términos, que si bien corresponden semánticamente con lo que el estudiante quería expresar, no es común su uso en el contexto en el que se encuentran: *Ah, davvero, davvero!* (p. 6) en lugar de *Ah, è vero, è vero!* y *...io posso “offrirte” un passaggio* (p. 13) en lugar de *io posso darti un passaggio*.

Por lo que se refiere al nivel pragmático, el discurso presenta un ritmo coherente que es logrado principalmente mediante la formulación de preguntas, ofrecimientos y respuestas a éstos. La cohesión del diálogo es asegurada a través de conectivos muy simples (*perché...* (p. 17, 18, 25, 37, 38)) y por mecanismos de repetición (*Sto aspettando l’autobus/l’autobus?* (p. 8 y 9); *ho un esame/esame?* (p. 18 y 19)). Por lo que se refiere a la competencia funcional, los estudiantes demuestran el manejo de las funciones

de preguntar/responder, expresar acuerdo/desacuerdo, invitar, ofrecer ayuda, saludar, presentarse, terminar la conversación.

Análisis de las estrategias empleadas.

Frente a la falta de medios lingüísticos para comunicar su mensaje, los interlocutores recurren a diferentes estrategias. En general, se observa el recurso a estrategias de reducción formal, ya que los participantes al diálogo hacen uso de un sistema reducido de vocablos para evitar formulaciones incorrectas, es decir, se valen de secuencias dialógicas aprendidas en clase (por ejemplo las *routines* de saludo) para desarrollar la conversación.

Asimismo, se pueden apreciar varias estrategias de compensación. Tenemos por ejemplo, la *conmutación de código* cuando el estudiante A hace uso del español para completar su idea (*otro día?* (p. 31)) o cuando utiliza el artículo *le* del francés con el sustantivo italiano *cinema* (p. 23). Varias veces se presenta la estrategia de *transliteración* o *calco*, por ejemplo cuando el estudiante B responde al ofrecimiento de A con la expresión *lascia penso* (p. 24), ya que en español de México y sobre todo en lenguaje juvenil se utiliza la formulación “deja pienso” para no comprometer una respuesta definitiva. En la misma categoría de estrategias se encuentran las frases *Vado per te alla tua casa?* (p. 43) [*passo a prenderti a casa tua?*], *Vuoi andare per un caffè?* (p. 33) [*Vuoi andare a prendere un caffè?*], *Devo andare alla scuola* (p. 16) [*a scuola*] y *Lasciami sola!* (p. 28) [*lasciami in pace!*].

Transfer intralingüísticos se verifican en la construcción *alla tua casa* (p. 43) y *tuo babbo* (p. 46), dado que el alumno generalizó la regla del uso de los artículos con los adjetivos posesivos. Otras transferencias de esta índole son *un altro oggi che...* (p. 33) y *E la tua mamma..... non si arrabbiata?* (p. 44).

Los alumnos recurren a la estrategia de proximidad semántica dos veces: en la expresión *Ah, davvero, davvero!* (p. 6) y en la frase *...io posso “offrirte” un passaggio* (p. 13). En los dos casos los términos utilizados (*davvero* y *“offrirte”*) cumplen semánticamente con lo que los alumnos deseaban expresar, sin embargo, en el contexto en que son utilizados resultan extraños e ineficaces.

Tenemos además un *transfer interlingüístico* en la formulación *offrirte mia ayuta* (p.21), ya que el alumno utiliza el verbo italiano “offrire” y lo combina con el pronombre indirecto del español “te”; además, se basa en la regla del español en cuanto a la utilización de los adjetivos posesivos, es decir, no hace uso de artículo como se haría en italiano, e “italianiza” la palabra *ayuda* cambiando la *d* por la *t*. Otro *transfer interlingüístico* se presenta en la construcción *Non problema* (p. 48), que el estudiante A formula basándose en la construcción inglesa *no problem*.

La estrategia de *formación de palabras* se observa en la respuesta que uno de los compañeros que observan la escena ofrece para ayudar al estudiante B, cuando éste recurre a su grupo ante la falta de conocimiento del término que desea utilizar. El estudiante B pregunta “¿cómo se dice ‘hartante’?” y el compañero crea el vocablo *stufente* (p. 26). Se puede suponer que el compañero, para crear dicho término, se basa en la expresión fija “essere stufo di” (estar harto, fastidiado, cansado de) vista en clase. Es decir, el compañero crea, de un adjetivo atributivo (*stufo*) que expresa una cualidad transitoria del sujeto, un adjetivo calificativo (“*stufente*”) que intenta expresar una cualidad inherente al sujeto. De frente a dicho término, desconocido para el estudiante A, éste recurre a la petición de esclarecimiento (*estrategia cooperativa*), a lo cual el estudiante B reacciona evadiendo la respuesta y cambiando el tema (*abandono del mensaje*).

En conclusión, los estudiantes construyeron la escenificación principalmente a través de secuencias dialógicas adquiridas en clase. Ante la falta de medios lingüísticos y en un afán por no abandonar la tarea, los estudiantes reemplazaban parcialmente una enunciación con el uso de interjecciones (ah, eh, mmh), pausas y risas para dar tiempo a la reformulación de sus frases. Sin embargo, la mayoría de dichas estructuras simples fueron correctamente utilizadas y con ellas, los estudiantes fueron capaces de sostener una conversación e incluso de realizar una negociación.

4.2.2. Escenificación desarrollada por alumnos de básico 3.

Attaccar bottone (6:56)

1	A: ah! sono in ritardo, l'autobus non passa! ahh!	
2	B:[***] ...eh... buongiorno!	
3	A: Ciao!	
4	B: eh... escusee signorina... eh... cómo se [scusi] decía? (se dirige a los compañeros) [come si dice?]	- <i>Fonológico: Inserción vocal.</i> - <i>Conmutación de código.</i> - <i>Estrategia cooperativa</i>
5	Estudiante 1: come si dice!	
6	B: Cómo se decía ... [come si dice?] yo...yo sto... vo...vo... va [io] sola? [è da sola?]	- <i>Conmutación de código.</i> - <i>Conmutación de código.</i>

7	Estudiante 1: va all'università?	
8	Estudiante 2: vorrei un passaggio? [vorrebbe] (pregunta algo al profesor en voz baja)	- <i>Transfer intralingüístico.</i> - <i>Recurso a la autoridad.</i>
9	Profesor: l'ho vista all'università.	
10	B: Yo penso che yo ... [io] [io] l'ho vista all' univercità , [-sità]	- <i>Conmutación de código.</i> - <i>Sobregeneralización fonológica.</i>
11	alla mia classe de italiano. [di] A: sì.	- <i>Gramatical: preposición/ similitud fonológica con el español.</i>
12	(risas) A: si io vado alla università. [all']	- <i>Fonológico: secuencia vocálica incorrecta/ transfer intralingüístico.</i>
13	B: e come ti chiami?	
14	A: ah... mi chiamo Aretha.	
15	B: ah	
16	A: e tu?	
17	B: eh... yo mi chiamo Augusto. [io]	- <i>Inserción semiconsonántica/ conmutación de código.</i>
18	A: Tu sei molto intelligente. (risas)	
19	B: eh... eh...	
20	A: e tu vai alla università? [all'] (risas)	- <i>Fonológico: secuencia vocálica incorrecta/ transfer intralingüístico.</i>
21	B: yo vado a... a... pranzo? (se dirige al profesor)	- <i>Recurso a la autoridad.</i>
22	Profesor: sí.	
23	B: e all' univercità . [-sità] me vuoi accompagnare? [mi]	- <i>Sobregeneralización fonológica.</i> - <i>Gramatical: pronombre directo/ similitud fonológica con el español.</i>
24	A: ah... mmmh... ok. Grazie.	
25	B: (imita el sonido de un motor) (risas)	- <i>Estrategia: expansión de recursos con mímica.</i>
26	A: eeh...	
27	B: eeh... tonces ...	- <i>Conmutación de código.</i>

28	<p>(risas)</p> <p>B: Dove tuuu... dove tu... vuole.. eh... [vuoi]</p> <p>cómo se llama? [come si dice?]</p> <p>(se dirige al profesor haciendo con la mano un gesto que significa comer).</p>	<p>-Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta/transfer intralingüístico</p> <p>-Conmutación de código.</p> <p>- Recurso a la autoridad.</p>
29	Profesor: fare colazione?	
30	B: fare colazione.	
31	A: eeeh...	
32	<p>(risas)</p> <p>A: eeh... non so... eeh... è eguale [uguale]</p>	-Creación de palabra: sobregeneralización léxica.
33	<p>(risas)</p> <p>B: eeh... tu...</p>	
34	<p>A: la verità è che iooo voglio... [veramente]</p> <p>andare all'università, non... non voglio mangiare.</p>	-Calco del español.
35	<p>B: aah... chido. (risas de todo el grupo) eeh... [va be']</p> <p>uffa!. (rie)</p> <p>(risas)</p>	<p>-Conmutación de código.</p> <p>Sociolingüístico: utilización incorrecta de la interjección.</p>
36	B: eeh... boa, boa... boa?	
37	Profesor: beh?	
38	<p>B: beeh... se tu vuoi yo te posso [io] [ti]</p> <p>prendere [portare]</p> <p>alla univercità, [all'] [-sità]</p> <p>y yo me voy a comer (en voz baja) [e io vado a mangiare]</p> <p>Eh...</p>	<p>-Conmutación de código.</p> <p>-Gramatical: pronombre directo/ similitud fonológica con el español.</p> <p>- Léxico: transfer intralingüístico.</p> <p>-Fonológico: secuencia vocálica incorrecta/ transfer intralingüístico.</p> <p>-Sobregeneralización fonológica.</p> <p>-Conmutación de código.</p>
39	A: e tu hai la ragazza?	
40	B: eh, no!	
41	A: e perché?	

42	(risas) A: e perché?	
43	B: eeh... percheee... yo no... (se dirige al profesor y pregunta en voz baja: ¿he encontrado?).	-Recurso a la autoridad.
44	Profesor: ho trovato.	
45	B: non ho trovato alla ... ragazza ideale. E [la] tu?	-Transfer interlingüístico.
46	A: io ? Noo... no, non mi piaci gli uomini. [piacciono] (risas) ho ragazza. [ho la ragazza]	-Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta. -Transfer interlingüístico/ calco.
47	B: aah! (risas)	
48	A: eeh... quanti anni hai?	
49	B: io ho eeh... ventitre anni. E tu?	
50	A: io? diciassotto anni. [diciotto]	-Creación de palabra: sobregeneralización.
	(risas)	
51	A: diciassette. Si chiama Vania. (rie) (risas)	
53	B: ah, si... è una ragazza brutta!	
54	A: nooo, è molto bella, è simpatica! (risas)	
55	A: ah, ho fretta perché non... (Se dirige al profesor) come?	-Recurso a la autoridad.
56	Profesor: perché non vai più veloce.	-Conmutación de código.
57	A: Por que non vai più veloce? [Perché]	
58	B: perché... yo, yo ssssono [io, io] precavido. [prudente]	-Fonológico: Conmutación de código. -Conmutación de código.
59	(risas) A: tu non mi piace (rie) perché tu sei un [piaci] ñoño. [secchione]	-Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta. -Conmutación de código.
60	Estudiante 1: secchione.	
61	A: tu sei secchione! (ruidos)	

62	Estudiante 3: <i>dile que aquí me bajo.</i>	-Conmutación de código.
63	A: scendo qui... scusa scendo qui. ciao. (risas)	
64	B: ok.	

Análisis lingüístico.

El grupo que participó en la escenificación anterior se encontraba cursando el nivel básico 3 (100 hrs. aprox. de estudio del idioma italiano). Las competencias y carencias lingüísticas observadas fueron las siguientes:

A nivel fonológico, la interferencia de la lengua madre es evidente, sobre todo en el estudiante B, quien pronuncia el pronombre personal *io* con el fonema semi-consonántico /y/ del español (p. 6, 10, 17, 21, 38, 43, 58). Además, suele anteponer una *e* a las palabras que comienzan con *st-*, *sc-* (*escuse* (p. 4), en lugar de *scusi*). Es también incorrecto el cambio vocálico en la palabra *eguale* (p. 32) [*uguale*] y el consonántico en el vocablo *univercità* (p. 10, 23, 38) en lugar de *università*.

A nivel gramatical se muestran no consolidados aún la conjugación de los verbos *andare*, *piacere* e *volere* en la persona correcta (*non mi piaci gli uomini* (p.46) [*non mi piacciono*], *tu non mi piace* (p. 59) [*tu non mi piaci*], *vorrei un passaggio* (p. 8) [*vorresti*], *dove vuole fare colazione* (p. 28) [*vuoi*]), la morfología de los pronombres (*me vuoi* (p. 23), *te posso* (p. 38)) y el uso de construcciones preposicionales (*de italiano* (p. 10)). El tiempo presente, mediante el cual fue construida la conversación, parece haber sido adquirido, mientras es claro que el tiempo pasado no ha sido estudiado aún.

Por lo que se refiere al léxico, los estudiantes hacen buen uso de fórmulas frásticas como *Buongiorno* (p. 2); *Come ti chiami?/Io mi chiamo...e tu?* (p. 13 y 14); *ok, grazie* (p. 24); *Io voglio* (p. 34); *non voglio* (p. 34); *quanti anni hai/veintitre e tu?* (p. 48 y 49). Sin embargo, aún son frecuentes los

errores léxicos al interior de las fórmulas fijas, tal es el caso de la locución producida por el estudiante A, quien basándose en el vocablo *diciasette*, crea la palabra *diciasotto* (p. 50) [*diciotto*] recurriendo a la estrategia de formación de palabras. También se muestran adquiridas expresiones fijas como las locuciones verbales *vado a pranzo* (p. 21); *hai la ragazza?* (p. 39); y *ho fretta* (p. 55).

En cuanto a la sintaxis, es evidente el desarrollo de la capacidad para formar periodos un poco más largos mediante el uso de conjunciones. En el diálogo se presentan varias veces conjunciones de la subordinación: *che*, *perché* (con valor causal: *tu non mi "piace"... perché tu sei un "ñoño"* (p. 59)) y *se* (para introducir una condición: *se tu vuoi...* (p. 38)). Además, la conjunción de la coordinación *e* también es recurrente en las producciones de ambos interlocutores.

A nivel sociolingüístico, no es constante la utilización de un sólo registro, es decir, el estudiante B pasa casi inmediatamente del registro formal (*scusi signorina...* (p. 4)) al registro informal (*come ti chiami?* (p. 13)). En cuanto al uso de reglas de cortesía se aprecia el agradecimiento, el mostrar interés por conocer al interlocutor (*hai la ragazza?* (p. 39)), el compartir experiencias (*non ho trovato "alla" ragazza ideale, e tu?* (p. 45)), el evitar comprometerse (*non so... "è eguale"* (p. 32)). Sin embargo, también se muestra descortesía: el estudiante B se expresa mal de la novia de A (*è una ragazza brutta!* (p. 53)). Del mismo modo, al final de la conversación el estudiante A demuestra impaciencia (*Perché non vai più veloce?* (p. 57)) y rudeza (*tu non mi "piace" perché tu sei un "ñoño"!* (p. 59)). Sin embargo dicha rudeza puede ser justificada debido al contexto informal en el que los alumnos saben que se encuentran.

A nivel pragmático, la escenificación se desarrolla de manera coherente y cohesionada, debido a la capacidad que los estudiantes demuestran para iniciar, sostener y concluir la conversación mediante expresiones específicas estudiadas en clase. Por ejemplo, para iniciar el diálogo el estudiante B recurre a un saludo formal (*Buongiorno!* (p. 2)), para sostener la conversación ambos hacen uso de preguntas relativas al ámbito personal, así como de aseveraciones que introducen un tema nuevo (*tu sei molto intelligente [...] e tu vai "alla" università?* (p. 18)) y concluyen el diálogo con una disculpa y un saludo (*scusa, scendo qui, ciao / Ok* (p. 63 y 64)). La cohesión es lograda a través del uso de conectores simples como *e* (p. 13, 16, 20, 39, 41, 45), *perché* (p. 42, 43, 57, 58) y interjecciones como *beh* (p. 38), para retomar la idea y proponer alternativas. La competencia funcional se refleja en la aplicación de las funciones de preguntar/responder, saludar, presentarse, invitar, aceptar o rechazar la invitación, ofrecer, expresar deseos, formular opiniones.

Análisis de las estrategias.

Las estrategias utilizadas por los participantes para compensar sus carencias comunicativas, fueron varias. En primer lugar, se muestra evidente el recurso a *estrategias cooperativas* (recurso a la autoridad), sobre todo del estudiante B, quien acude constantemente a sus compañeros y al profesor solicitando ayuda para encontrar un término específico o para corroborar si la formulación realizada era correcta. Un *transfer intralingüístico* se observa en la formulación de uno de los compañeros que trataban de ayudar a B al inicio de la conversación. El compañero sugiere a B que ofrezca llevar a A en su auto a través de la expresión *vorrei un passaggio?* (p. 8). Dicha formulación es lingüísticamente incorrecta: por un lado, debería haber usado la tercera persona del singular, dado que comienza con registro formal (no *vorrei*, sino

vorrebbe); por otro lado, el uso del tiempo *condizionale* es adecuado para hacer una petición de modo cortés, sin embargo, lo que se proponía B no era pedir, sino ofrecer. Así pues, se puede pensar que al haber estudiado el verbo *volere* (querer o desear) en *routines* del tipo *vorrei un caffè per favore!* (“Quisiera un café, por favor”) influyó y propició que el compañero generalizara una regla y utilizara el verbo *volere* al modo *condizionale* cuando debió conjugarlo al presente indicativo. Se observa también este tipo de transfer en *alla università* (p. 38), dado que el estudiante aplica una preposición que se utiliza en diferentes construcciones del italiano, pero comete error en la forma, en la secuencia vocálica.

Otra de las estrategias utilizadas es *la conmutación de código* que se aprecia varias veces durante la escenificación. Esta estrategia es evidente por ejemplo, en la expresión ‘*tonces* (p. 27), usada por B como muletilla para sostener conversación. En este sentido, el estudiante en lugar de utilizar el conector italiano *allora*, usa un vocablo perteneciente al español coloquial, la contracción del adverbio *entonces* usada especialmente en el lenguaje juvenil. Otros ejemplos de *conmutación de código* son las expresiones *chido* (p. 35); *sono precavido* (p. 58); *tu sei un ñoño* (p. 59), así como el uso de las conjunciones españolas *y* (p. 38) y *por qué* (p. 57).

Se pueden apreciar algunos *transfer interlingüísticos*. Por ejemplo, la formulación que B hace cuando ofrece a A llevarla a la escuela (*me vuoi accompagnare?* (p. 23)), ya que recurre al pronombre directo del español *me*, en lugar de utilizar el pronombre directo del italiano *mi*. El mismo estudiante vuelve a basarse en el español en la frase *Non ho trovato alla ragazza ideale* (p. 45), pues hace uso de la preposición *a* con objeto directo (*non ho trovato la ragazza ideale*). El estudiante A también recurre a este tipo de estrategias: *Io ho ragazza* (p. 46). En este caso, se apoya en la enunciación española *Yo tengo*

novia; sin embargo, en italiano esta idea se expresa mediante una locución verbal fija, *ho la ragazza*.

La *creación de palabras* resalta dos veces: el estudiante A enuncia dos vocablos inexistentes basándose en un término conocido. El primer caso es la palabra *eguale* (p. 32), que es formada a partir de la correcta aplicación de las reglas referentes a las desinencias que el italiano usa para la formación de adjetivos, por ejemplo, *local* (esp.) *locale* (ital.) *nacional* (esp.) *nazionale* (ital.); sin embargo, el estudiante cambia la vocal inicial del término correcto (*uguale*) por la vocal *e*. El segundo término creado es *diciasotto* (p. 50), el cual representa una sobregeneralización léxica en cuanto a que su construcción está basada en la palabra *diciassette*, pero aplica incorrectamente las reglas de formación de palabras.

Finalmente, se observa la estrategia de *transliteración* o *calco* que se encuentra en la expresión que realiza el estudiante A *la verità è che io voglio...* (p. 34). El estudiante traduce la expresión española *la verdad es que yo quiero...* pero en italiano, la formulación de un enunciado con este significado requiere el uso de una proposición implícita: *a dire la verità/ad essere sincera/a dire il vero* o de un adverbio: *veramente*.

A diferencia de los alumnos que realizaron la escenificación anterior, los alumnos de básico 3 se muestran más decididos a arriesgar una producción lingüística no tan correcta en un afán de comunicar su mensaje. Por ejemplo, aún no habiendo estudiado las formas verbales del *condizionale*, las utilizan para mostrar cortesía, o hacen uso de pronombres y palabras en español para llenar lagunas léxicas y no interrumpir la interacción. Además, es de notarse el uso, aunque aún no bien contextualizado, de exclamaciones propias de la lengua oral como *uffa!* (p. 35), *beh!* (p. 38), lo cual demuestra el interés de los

alumnos por lograr que sus producciones lingüísticas se asemejen lo más posible a las de los hablantes nativos.

Así pues, los participantes al diálogo demostraron poseer un repertorio léxico funcional que les permite interactuar en situaciones de la vida cotidiana, mediante *routines* aprendidas en clase; sin embargo, continúan cometiendo errores graves cuando intentan expresar ideas más complejas o afrontar argumentos que no les son familiares.

4.4.3. Escenificación desarrollada por alumnos de intermedio 2.

Attacar bottone (8:30)

1	A: Scusi, scusi, signor , che ore sono? [signore]	- <i>Transfer intralingüístico.</i>
2	B: sono le undici e mezza.	
3	A: mah, per caso, tu non vai all'UNAM?	- <i>Sociolingüística: cambio de registro.</i>
4	B: eh..	
5	A : a, a, a letteratura ?	
6	B : eh...si.	
7	A: io ti conosco! Tu sei in fretta perché [vai di] abbiamo esame, no? di storia, con me .	- <i>Transfer intralingüístico.</i> - <i>Sintaxis.</i>
8	(risas) B: si.	
9	A: con il professore...come si chiama questo uomo?	- <i>Sociolingüística: registro.</i>
10	B: con il professore Giorgio.	
11	A : esatto! Con il professore Giorgio, un esame di storia. Ma siamo in ritardo!	
12	B: si. Vuole che... vorrei che io... posso prenderti alla lezione con me? [posso portarti alla lezione / vuoi venire	- <i>Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta.</i> - <i>Estrategia: intenta autocorregirse.</i> - <i>Léxico: término incorrecto/ transfer intralingüístico.</i>

	alla lezione con me?]	
13 14 15 16 17 18 19	A: sì. Vuoi darmi un passaggio, darmi un passaggio? (pregunta al profesor) Prof: sì A: per favore. (risas) B: Eh... A: Tu hai studiato? B: sì...io ho studiato un po' e tu? A: un po'. Yo ho studiato un po' perché yeri [io] [ieri] aveva una festa, io sono andata a una [c'era]	-Recurso a la autoridad. -Inserción semiconsonántica/ Conmutación de código. -Fonológico: inserción semiconsonántica. -Gramatical: verbo/ transfer interlingüístico.
20	festa e non mi piace molto il professore Giorgio veramente... B: Ti piace andare alla festa? A volte? [alle feste]	-Semántica léxica: relación del término con el contexto general.
21 22 23 24	A: dipende... dipende dagli amici ma... sí. B: (rie) A: e tu ? (rie) B: io sono un ragazzo tranquillo, non ando [vado] molto, non vado molto alle feste però si vuoi, si vuoi, vorresti , [se] [se] [vuoi]	Gramatical: - verbo/ transfer intralingüístico (sobrageneralización). - Autocorrección. - Transfer interlingüístico por similitud fonética. -Hipercorrección.
	io posso andare con te a qualche feste (rie) [festa]	-Gramatical: concordancia adjetivo/sustantivo.
25	A: Mah, non so perché... tu sai... il mio ragazzo puoi essere arrabbiato [si potrebbe arrabbiare]	-Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta. -Transfer interlingüístico.
26 27 28 29	B: hai ragazzo? [hai il ragazzo] A: sì. Ho un ragazzo, ho un ragazzo da molti anni. B: lascialo per me! (risas) A: Mah, non ti conosco, ok? [***] come si dice [***] (se dirige a los compañeros)	-Calco del español / transfer interlingüístico. -Estrategia cooperativa.

30 31 32	B: però possiamo cominciare a A: l'esame, l'esame! Noi dobbiam, noi dobbiamo... l'esame! B: <i>non c'è importanza con l'esame</i> , io parlerò [non ti preoccupare dell'esame] con il professore.	-Transfer intralingüístico.
33	(risas) A: tu hai... <i>palanchi</i> ? (rie)...No mah... che [influenze] ore sono? Veramente noi dobbiamo arrivare perché siamo... in ritardo.	Extranjerización.
34	B: io posso <i>ayutarti</i> con l'esame, non ti [aiutarti] preoccupare.	Fonológico: Inserción semiconsonántica.
35 36 37 38 39 40 41 42	A: no, mah, io ho studiato. Allora, ma dove tu vuoi... B : guidando? Fermarti? (en voz baja para ayudar a A) A: ¿Cómo se dice [***voz muy baja]? B: <i>Aparcare</i> Prof: parcheggiare. A: <i>Aparcare</i> . Tu puoi <i>aparcarte</i> , là c'è un [parcheggiare] [parcheggiare] <i>luogo vuoto</i> . [posto libero] Grupo: Parcheggiare ! A: tu puoi <i>parcheggiarte</i> là, c'è...un... [parcheggiare la macchina] <i>luogo vuoto?</i> [posto libero]	-Recurso a la autoridad. -Extranjerización. -Calco del español. -Transfer interlingüístico -Calco del español.
43 44 45	B: possiamo parche... A: abbiamo cinque minuti per arrivare! B: È meglio se <i>parcheggiamoci</i> là [parcheggiamo la macchina] dove... <i>c'è</i> gelati ... e possiamo [ci sono i] prendere un caffè...	-Transfer interlingüístico. -Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta.
46	(risas) A: Dopo l'esame, dopo l'esame perché devo arrivare, <i>yo</i> non [io] <i>puoi</i> , non... <i>puoi</i> ... [posso] [posso] <i>fa...cia...re, facciare</i> l'esame ?	- Conmutación de código. -Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta. -Transfer intralingüístico.

47	[bocciare] Prof : [***]	-Recurso a la autoridad.
48	A: Non puoi...facciare ? [posso essere bocciata all'esame]	
49	Estudiante : ¿no puedes reprobar?	-Conmutación de código. -Fonológico: cambio vocálico. -Calco del español. -Transfer interlingüístico con la lengua francesa. -Recurso a la autoridad.
50	A: ¡Exacto! [ecco/esatto]	
51	B: Bucciare? [bocciare]	
52	A: Buocciare l'esame perché io ho...io [essere bocciato] ho una bursa , allora, una bursa ? No... [borsa]	
53	Prof: una borsa di studio.	-Fonológico: transposición del acento.
54	A: borsa di studio, allora non posso perderla. [pérderla]	
55	B: non ti preoccupare per l'esame, se vuoi, se vorresti io posso sedermi [vuoi] vicino a te e posso aiutarti, non è difficile.	-Hipercorrección por transfer intralingüístico.
56	A : No, ma, si no, la mia, no la mia [se] consenza non sarà tranquilla e non [coscenza] potrò dormire e allora io non posso fare questa cosa, ma, si tu vuoi, [se] yo, yo, yo puoi ...scendere dalla [io posso] macchina e...	-Transfer interlingüístico por similitud fonológica. -Transfer interlingüístico por similitud fonológica. - Transfer interlingüístico por similitud fonológica/calco del español. - Inserción semiconsonántica/ Conmutación de código -Gramatical: verbo conjugado en la persona incorrecta.
	tu puoi fare il parking (rie) e se tu [parcheggiare] vuoi ci vediamo, ci vediamo là perché...	-Conmutación de código/ transfer intralingüístico.
57	B: ci vediamo dopo e...	-Calco del español.
58	A: ci vediamo dopo, sí, sí, possiamo,non lo so	
59	B: è un fatto che	

	[allora,] noi andiamo a prendere un caffè dopo l'esame?	
60	A: mah, dipende perché devo, devo andare da...dal mio ragazzo... ma, ma si no oggi, un altro giorno. [se non]	<i>-Transfer inter e intralingüístico.</i>
61	B: non c'è importanza con il tuo ragazzo [dimenticati del tuo ragazzo] possiamo andare...	<i>-Transfer inter e intralingüístico (probable).</i>
62	A: Non c'è importanza? (rie)	
63	B: possiamo andare dopo...	
64	A: no ma, c'è una storia che non ti ho detto ma... ho una figlia... con lui (rie) (risas)	
65	A: veramente non posso y luego , poi [e poi] devo andare alla scuola della mia [a] [di] figlia oppure devo andare dal mio ragazzo.	<i>Conmutación de código/ Autocorrección</i> <i>Gramatical: preposición/ transfer intralingüístico (sobregeneralización).</i>
66	B: mah, possiamo, possiamo prender, prenderla [prenderla]	<i>-Fonológico: transposición del acento.</i>
67	A: la mia figlia? (rie) [mia figlia]	<i>-Transfer intralingüístico (sobregeneralización).</i>
68	B: si, e dopo...	
69	A: ma il mio ragazzo... fa il box , [pugilato] allora il può ammazzarti perché lui, [lui] lui fa dei box . [pugilato]	<i>-Conmutación de código (inglés y francés).</i> <i>-Transfer interlingüístico con el francés.</i>
70	B : lui fa dei box ?	
71	A: si, lui fa dei box e non è un ragazzino! (rie)	
72	B: non c'è ningún , nessun problema [nessun] perché io sono, ¿instructor? (risas)	<i>-Conmutación de código/ Autocorrección.</i> <i>-Conmutación de código/ recurso a la autoridad.</i>
73	Prof: allenatore	
74	A/B: allenatore	

75	B: da, da tae kwon do (risas) [di]	-Gramatical: preposición/ transfer intralingüístico (sobregeneralización).
76	A: ma lui è un ragazzo alto e [***] facilmente.	
77	B: ¿Cómo se dice negarte? (pregunta a sus compañeros)	-Estrategia cooperativa
78	A: Abbiamo due minuti per il parking , ok?	-Conmutación de código.
79	B: ma con questo, con questo corpo (risas) [***]	
80	A: Allora, facciamo l'esame e dopo parliamo . Ok? [ne parliamo]	- Gramatical: omisión de pronombre/ transfer interlingüístico.
81	Estudiante: (sugiere algo a B en voz baja)	
82	B: guardami? Guardami bene! (risas) Guarda questo corpo!	
83	A: in quale momento pensi di fare l'esame? [quando] mah...Ok, noi, nos, yo scendo dalla [io] macchina,	-Calco del español. -Conmutación de código.
	vado all'esame, se tu vuoi andare , tu [se vuoi venirci] puoi, si no...tu puoi stare qui e dopo noi [se] [rimanere]	-Error de índole semántica/ calco del español. -Transfer interlingüístico/ similitud fonológica.
	parliamo ma, se tu vuoi, noi possiamo [ne parliamo] andare il mio ragazzo, io, la bambina e...tu puoi venire da noi.	-Gramatical: omisión de pronombre/ transfer interlingüístico.
84	B: Eh...	
85	Estudiante: di' "credo che tu non capisci bene" [capisca]	
86	B: Credo che tu non capisce bene, ma... [capisca]	-Gramatical: conjugación en la persona equivocada.
	perché ti prendi... rosso ?, [arrossisci?]	-Transfer interlingüístico/ calco del español .
87	¿porqué te pones roja?	-Recurso a la autoridad/ conmutación de código.

	A: Ah, perché è il refletto . [riflesso]	-Creación de palabras.
88 89	(risas) B: È il riflesso del tuo amore per me (rie) A: Allora, credo che tu non capisci ma, [capisca] veramente mi dispiace, grazie per il passaggio, io non voglio, non lo faccio per me lo faccio per te, perché io non voglio che tu dopo sia ammazzato nella [per] strada, veramente mi dispiace.	-Gramatical: preposición incorrecta/ transfer interlingüístico
90 91 92 93 94	B: per te farò... qualcosa ? (pregunta al [qualsiasi cosa] professor?) 91 Prof: farei qualsiasi cosa. 92 B: qualsiasi cosa. 93 A: veramente mi dispiace ma non posso, allora... vado. 94 B: il mondo non è presto per il nostro [pronto] amore!	-Gramatical: utilización incorrecta de pronombre indefinido/ transfer intralingüístico (similitud fonológica). -Recurso a la autoridad. -Transfer interlingüístico/ similitud fonológica.
95 96	(risas) A: (rie) ma, quale amore? No ma io ho molte amiche allora io posso darti il numero di telefono delle mie amiche (rie) 96 B: No. Se non sei tu, non sei nessuno. [sarà]	-Gramatical: verbo conjugado en la persona y el tiempo incorrecto.
97 98	A : mi dispiace, ok, allora vado, vado all'esame, ciao ! 98 B: Ok. Ciao!	

Análisis lingüístico

La escenificación anterior fue desarrollada por alumnos que cursaban el nivel intermedio 2, es decir, habían cursado 300 horas aprox. de estudio del italiano. Las competencias y estrategias reflejadas en esta escenificación son:

A nivel fonológico, es muy marcado el uso de [y] en palabras como *yo*, en lugar de *io*; *yeri* en lugar de *ieri*; *ayutarti* en lugar de *aiutarti*. Otro error fonológico es cometido por ambos interlocutores al hacer de una palabra esdrújula, una grave, es decir, A dice *perdérla* en lugar de *pérderla*. Del mismo modo hace B cuando pronuncia la palabra *prendérla*. (p.66)

Por lo que se refiere a la gramática, se refleja que la conjugación del verbo *volere* no ha sido consolidada (*Vuole che... vorrei che io* (p.12)), como tampoco las conjugaciones de los verbos *potere* (*io puoi*, en lugar de *io posso* (p.56)), *esserci* (*aveva* en lugar de *c'era* (p. 19)), *capire* (*tu non capisce*, en lugar de *tu non capisci* (p. 86)). Aún se muestra inseguridad en la utilización de verbo *andare*, ya que B conjuga mal dicho verbo y después se autocorrige. Se observa interferencia con el español en la creación de verbos reflexivos (*parcheggiamoci*, en lugar de *parcheggiamo* (p. 45)) Otra deficiencia gramatical se demuestra en la falta de concordancia del verbo con el sujeto (*c'è gelati* en lugar de *ci sono gelati* (p. 45)) o del adjetivo indefinido *qualche* con el sustantivo (*qualche feste*, en lugar de *qualche festa* (p. 24)). Aparecen no consolidadas algunas preposiciones (*alla scuola* en lugar de *a scuola* (p. 65); *da tae kwon do* en lugar de *di tae kwon do* (p. 75); *nella strada* en lugar de *per strada* (p. 89)). El modo subjuntivo (*congiuntivo*) no es utilizado por ninguno de los estudiantes: *credo che tu non mi capisci* (p. 89), en lugar de *credo che tu non mi capisca*); sin embargo, aun cuando la gramática del italiano estándar estipula que en una frase de este tipo se deba usar el presente subjuntivo, no se pueden considerar un error el uso del presente indicativo, ya

que se trata de una conversación informal en la cual el uso de este tiempo verbal es aceptado.

Por el contrario, un error gramatical indiscutible es la omisión de la partícula partitiva *ne* en la frase: *dopo parliamo* (p. 83) en lugar de *dopo ne parliamo*. Sin embargo, los tiempos verbales presente, pasado, futuro y el modo imperativo, son correctamente utilizados.

En cuanto al léxico, los participantes presentan formulaciones incorrectas como *aparcare*, (p. 38, 40) [*parcheggiare*], *facciare/bucciare/buocciare* (p. 48, 51, 52) [*bocciare*], *refletto* (p. 87) [*riflesso*]. Sin embargo, ponen correctamente en práctica fórmulas fijas como *scusi...che ore sono?* (p. 1), *non ti preoccupare* (p. 34), *ci vediamo dopo* (p. 57), *veramente non posso* (p. 65), *veramente mi dispiace* (p. 93), *ciao* (P.97,98). Se observan también expresiones fijas como *siamo in ritardo* (p. 33) o colocaciones fijas como *per caso* (p. 3) y *un po'* (p. 18,19). El léxico utilizado en el diálogo pertenece al ámbito de la escuela, el tiempo libre, la familia, los amigos, el amor, los deportes, las características físicas, la calle. También aparecen elementos para situar en el tiempo (*oggi* (p. 60), *dopo* (p. 46, 57, 58, 59, 63, 68, 80, 83, 89), *poi* (p. 65), *un altro giorno* (p. 60)) y hablar de la frecuencia con que se desarrollan actividades (*a volte* (p. 20), *non molto* (p. 24)).

A nivel sintáctico, se puede apreciar la capacidad de producir periodos contruidos mediante frases principales, coordinadas y subordinadas, unidas por conjunciones como *che*, la cual introduce proposiciones objetivas: *Vuole che...* (p. 12), *Credo che tu non capisci* (p. 85); así como también conforma una subordinada relativa: *c'è una storia che non ti ho detto* (p. 64). La conjunción *perché* introduce varias veces proposiciones subordinadas causales: *dipende perché devo, devo andare da...dal mio ragazzo* (p. 60). La

conjunción *se* es utilizada para introducir proposiciones subordinadas condicionales: *se tu vuoi “andare”, tu puoi [...]se tu vuoi, noi possiamo andare...* (p. 83). En cuanto a las conjunciones de la coordinación tenemos, repetidamente la conjunción copulativa *e* y la conjunción disyuntiva *oppure*: *devo andare “alla” scuola “della” mia figlia oppure devo andare dal mio ragazzo* (p. 65). *Ma* y *però* encabezan proposiciones adversativas: *non vado molto alle feste però “si” vuoi...*(p. 24); *veramente mi dispiace ma non posso* (p. 93). Finalmente se observan algunas coordinadas conclusivas introducidas por la conjunción *allora*: *non potrò dormire e allora io non posso fare questa cosa* (p. 56); *io ho molte amiche allora io posso darti il numero di telefono delle mie amiche* (p. 95); *il mio ragazzo... fa il “box” , allora “il” può ammazzarti...* (p. 69). A pesar del demostrado desarrollo de la capacidad discursiva, se notan errores sintácticos en las formulaciones: *“Tu sei in fretta” perché abbiamo esame, no? di storia, con me [Tu vai di fretta perché tutti e due dobbiamo dare un esame di storia, no?]* (p. 7)

Por lo que se refiere a la competencia sociolingüística de los alumnos, reflejada durante la escenificación, se puede observar que A comienza con un registro formal, el cual no tiene razón de ser, dado que los estudiantes estaban conscientes de que se trataba de una conversación entre coetáneos; sin embargo, corrige inmediatamente el registro en su segunda alocución y se expresa de manera más informal hablando de tú a su compañero. Otra falla de índole sociolingüística es el uso que A hace del adjetivo demostrativo *questo* (*questo uomo* (p. 9)), ya que una frase así implica en italiano rudeza o descortesía. Por otro lado, son respetadas algunas reglas de cortesía, por ejemplo el demostrar agradecimiento, el brindar ayuda, pedir por favor, disculparse y despedirse. Asimismo, A evita comprometerse cambiando el tema y ofreciendo explicaciones de manera cortés. Es notable el uso de

construcciones retóricas como el sarcasmo: cuando A enfatiza a B que su novio no es un niño (*e non è un ragazzino!* (p. 71)); la repetición enfática: *sì, sì* (p. 58); la pregunta retórica: *ma, quale amore?* (p. 95) y expresiones fijas que expresan valores: *la mia « consenza » non sarà tranquilla* (p. 56).

El desarrollo de la competencia pragmática se muestra en la capacidad discursiva de los participantes, quienes pueden iniciar una conversación, sostenerla, tomar la palabra en el momento oportuno y terminar la conversación a voluntad. Además, es notable la capacidad para adaptarse a los cambios en la orientación del diálogo. Esto se refleja por ejemplo cuando B trata de convencer a A de olvidarse de su novio y de salir con él: “*non c’è importanza con” il tuo ragazzo possiamo andare...* (p. 61), y A rechaza la propuesta cambiando el discurso contando de su vida para justificar su negativa: *no ma, c’è una storia che non ti ho detto ma... ho una figlia... con lui* (p. 64), a lo que B responde ofreciendo una alternativa a tal complicación: *mah, possiamo, possiamo prender, “prenderla”* (p. 66).

La escenificación se desarrolla de manera coherente y cohesionada. La cohesión del diálogo es lograda a través de conjunciones más complejas que las usadas por los alumnos que realizaron las escenificaciones anteriores, así como mediante interjecciones propias del italiano coloquial como *mah* (p. 3, 25, 29, 33, 35, 60, 64, 66, 83) y marcadores discursivos como *allora* (p. 35, 52, 54, 56, 69, 80, 89, 93, 95, 97) y la pregunta de acuerdo/confirmación *no?* (p. 7). En cuanto a la competencia funcional de los participantes, ésta se refleja en el desempeño de las funciones de pedir/dar la hora, llamar la atención, ofrecer/aceptar/rechazar ayuda, expresar deseos, disculparse, agradecer, referir gustos.

Análisis de las estrategias empleadas.

Las estrategias de las que hacen uso los interlocutores para resolver problemas de orden léxico son varias: se observan estrategias de tipo cooperativo, ya que los estudiantes recurren varias veces a sus compañeros o al profesor pidiendo ayuda para corroborar que su producción es correcta: *darmi un passaggio?* (p. 13), *facciare?* (p. 48), *una bursa?* (p. 52), *qualcosa?* (p. 90) También piden ayuda para formular un término que no conocen. Es importante señalar que A comienza a pedir tal ayuda en italiano: *come si dice?* (p. 29), mientras B aún pide la traducción en italiano de frases o palabras en español: *¿Cómo se dice “negarte”?* (p. 77), *¿Por qué te pones roja?* (p. 86), *¿instructor?* (p. 72).

Sin embargo, la mayoría de las estrategias utilizadas fueron de tipo compensatorio. Entre éstas tenemos *transfers interlingüísticos* que se observan en las alocuciones *aveva una festa* (p. 19) [*c’era una festa*], *parcheggiarte* (p. 42) *parcheggiamoci* (p. 45) [*parcheggiare/parcheggiamo la macchina*], *Perché ti prendi rosso?* (p. 86) [*perché arrossisci?*], *presto* (p. 94) [*pronto*]. En todos los casos, las formulaciones están basadas en el español. En la enunciación *aveva una festa*, por ejemplo, se deduce que el estudiante piensa al verbo del español *haber*, y utiliza el verbo italiano *avere* debido a la similitud fonética. En los casos de *parcheggiarte* y *parcheggiamoci*, el estudiante crea un verbo reflexivo cuando en italiano este verbo es transitivo y añade al verbo pronombres reflexivos, siendo uno de ellos el pronombre *te* del español. En el caso de la alocución *Perché ti prendi rosso?* el alumno intenta expresar el verbo *poner* y recurre a un verbo que, al comenzar con la letra *p* fonéticamente es parecido. El adverbio *presto* suele ser confundido con el adjetivo *pronto* y viceversa por los estudiantes de italiano. Esto se debe, por un lado, a la similitud fonética y por otro a que en español las dos palabras tienen significados casi idénticos: pronto significa “rápido, que se produce

rápidamente” y presto significa “pronto, de modo rápido”. Tenemos también, interferencia con el francés: un ejemplo se observa en la enunciación del estudiante A cuando refiere que su novio practica box: *lui fa dei box* (p. 70) [*lui fa pugilato*]. A no sólo recurre a una extranjerización, sino que usa la preposición *dei*: es probable que haya formulado la frase con base en la construcción francesa *Mon petit ami fait de la box*. Otro ejemplo de interferencia con la lengua francesa es el vocablo emitido por A *una bursa* (p. 52), el cual es producido bajo el modelo *une bourse* (una beca).

Sobre las frases *Non c'è importanza con l'esame* (p. 32) y *Non c'è importanza con il tuo ragazzo* (p. 61) se pueden hacer dos hipótesis: o que se trata de un *transfer interlingüístico* porque el estudiante pretendía comunicar que las situaciones *no tenían importancia* o es también posible que haya experimentado un *transfer intralingüístico* al querer expresar *Non c'è problema con* y haya utilizado la palabra *importanza* en lugar de la palabra *problema*.

Así como sucede en la frase anterior, se observa este tipo de transferencia intralingüística en varias formulaciones más, por ejemplo en *signor* (p. 1) [*signore*] donde el uso inadecuado de la expresión podría deberse al material utilizado durante el curso (*signor Ferrari, signor Moretti, etc.*); *posso prenderti alla lezione con me?* (p. 12) transferencia debida a la similitud fonética del verbo *prendere* con el verbo *portare* (el alumno debió de haber dicho *ti posso portare alla lezione*). La alocución *non ando* –aunque inmediatamente se presenta una autocorrección- tiene que ver con una generalización de la conjugación con base en la conjugación de los verbos regulares. El estudiante B recurre dos veces a la formulación *se vorresti io posso...* (p. 24, 55) para ofrecer su ayuda; sin embargo, generaliza el uso del modo *condizionale*, el cual fue presentado en los primeros niveles de

enseñanza como una *routine* para pedir de manera cortés (*vorrei un caffè per favore*), pero en este caso no se trata de una petición, sino de un ofrecimiento estructurado a manera de proposición condicional, para lo que era necesario hacer uso del *presente indicativo* (*se vuoi io posso...*). Del mismo modo, se aprecia una generalización de la regla de los adjetivos posesivos en las formulaciones *della mia figlia* (p. 65), *la mia figlia* (p. 67), ya que, si bien en italiano es necesario el artículo con los posesivos, los sustantivos que se refieren a los miembros de la familia, no usan artículo (*di mia figlia, mia figlia*). Se observa también una sobregeneralización del adverbio *no*, ya que éste es utilizado en la frase *si [se] no oggi* (p. 60) como negación, sin embargo, cuando el adverbio niega un verbo, se debe utilizar *non*: *se non [andiamo a prendere un caffè]oggi...*

Durante el desarrollo de la conversación aparecen varios *calcos* del español: *hai ragazzo?* (p. 26) en lugar de *hai il ragazzo?*. Como sucedió en la escenificación de los alumnos de básico 3, los estudiantes se apoyaron en la locuciones del español *¿Tienes novio?/ tengo un novio*, y omitieron el artículo determinado *il*, necesario para la conformación de la locución verbal fija italiana. *È un fatto che noi andiamo a prendere un caffè dopo l'esame?* (p. 59), *nella strada* (p. 89) y *c'è un luogo vuoto* (p. 40), *bocciare l'esame* (p. 52), son también expresiones traducidas literalmente del español.

La *conmutación de código* es utilizada varias veces. El estudiante A recurre a vocablos del inglés para expresar sus ideas: *parking* (p. 56,78) [*parcheggiare*]. Del mismo modo, se introducen palabras del español que, sin embargo, son corregidas inmediatamente y sustituidas por el vocablo italiano correcto: *non c'è ningún, nessun problema* (p. 79); y *luego, poi...* (p. 65)

La estrategia de *extranjerización* también está presente en las producciones de los dos participantes, ya que crean dos palabras a partir de

modelos del español: *palanchi* (p. 33) basándose en la palabra *palancas* y *aparcare* (p. 38, 40) derivada del verbo castellano *aparcar*.

Como es evidente, las conversaciones de los alumnos con este nivel de lengua comienzan a ser más largas, sus periodos lingüísticos más complejos y los ámbitos léxicos más amplios. Los estudiantes empiezan a prestar menos atención a los contenidos lingüísticos y, aunque se siguen apoyando en secuencias dialógicas aprendidas en clase -por ejemplo en *routines* de saludo- para construir su conversación, en varios momentos de la interacción se destaca el desarrollo de aspectos relacionales. En este sentido, durante la interacción se empiezan a manifestar elementos típicos de la comunicación entre nativos, por ejemplo, el uso del sarcasmo, la entonación, la repetición enfática, la pregunta retórica y expresiones del italiano coloquial.

Es también claro que, aunque aún cometen errores de conjugación, muchas de las formas verbales han sido adquiridas y su conjugación es generalmente asegurada mediante la utilización de pronombres personales enunciados junto al verbo, lo cual aparta la conversación del italiano oral, ya que los pronombres personales son utilizados muy poco o nada en conversaciones entre nativos. Es notable también, el desarrollo de su capacidad de autocorrección y reformulación de lo que quieren expresar. A pesar de lo anterior, las transferencias de tipo interlingüístico son más recurrentes que en los niveles básicos, además se denota la fosilización de errores, lo cual representa un problema grave porque tales defectos comprometen la comunicación.

4.2.4. Escenificación desarrollada por alumnos de intermedio 4.

Attaccar bottone (4:39)

1	B: Ciao!	
2	A: Ciao!	

3	B: scusa, dove vai?	
4	A: eh... vado per la, per l'università. [all']	<i>-Transfer interlingüístico/Calco del español.</i>
5	B: ah, non ti vuoi che ti... [vuoi] prenda un passaggio? [dia]	<i>-Error de índole semántica por transfer intralingüístico (similitud fonológica). -Transfer intralingüístico</i>
6	A: mi piacerebbe. Davvero posso andare [venire] con te?	<i>-Gramatical: verbo incorrecto/ transfer interlingüístico.</i>
7	B: davvero. Prende la macchina. [sali in]	<i>-Transfer interlingüístico</i>
8	A: eh, sí perché... grazie.	
9	B: Escusa , mi ricordi il tuo nome , il tuo [scusa] [nome] nome?	<i>-Fonológico: Inserción vocal. -Conmutación de código/ Autocorrección</i>
10	A: Mhm, mi chiamo Jenny. Io sí ti ho visto qualche volta però non so el tuo nome, [il] come ti chiami?	<i>-Conmutación de código.</i>
11	B: io mi chiamo Cesare.	
12	A: piácere! [piacére]	<i>-Fonológico: transposición del acento.</i>
13	B: eh adesso ...eh, hai studiato per l'esame [allora] di storia?	<i>-Transfer intralingüístico.</i>
14	A: sí, ho studiato un poco perciò ho fatto tardi.	
15	B: (rie) eh, non ti senti stressata, preoccupata o sei tranquilla?	
16	A: no, sono tranquilla però... sono un po' stressata perché è tardissimo!	
17	B: Adesso ... non ti preoccupare, [allora] arriveremo pronto e, se vuoi, possiamo [presto]	<i>-Transfer intralingüístico. -Transfer intralingüístico por similitud fonológica e interlingüístico</i>

	andare, dopo l'esame, a prendere un caffè o prendere un gelato...	<i>por proximidad semántica.</i>
18	A: ah, te ringrazio tanto però non so, [ti] perché non so se posso finire pronto [presto] l'esame, presto l'esame.	-Gramatical: <i>pronombre directo/ similitud fonológica.</i> -Transfer <i>intralingüístico por similitud fonológica e interlingüístico por proximidad semántica.</i>
19	B: non ti preoccupare io posso aspettarti... (suena un teléfono celular)	
20	B: e adesso scusami, mi stanno chiamando.	
21	B: Pronto? Eh, dove vai? Eh, no, adesso non posso devo andare a prendere [dare] l'esame all'università. Ciao!	-Transfer <i>interlingüístico con la lengua inglesa.</i>
22	B: Escusami! Eh, adesso , ti va di andare... [scusami] [allora] dopo l'esame a prendere qualche cosa?	-Fonológico: <i>Inserción vocal.</i> -Transfer <i>intralingüístico.</i>
23	A: eh, non so perché forse arriva il mio ragazzo a prendermi e si arrabbia...	
24	B: hai il ragazzo?	
25	A: sí, ho un ragazzo (rie)	
26	B: e, ci sono oltre amiche? Amiche? (se [hai] [altre] dirige al professor)	-Transfer <i>interlingüístico.</i> -Gramatical: <i>adjetivo indefinido/ transfer interlingüístico (similitud fonológica).</i> -Recurso <i>a la autoridad</i>
27	Prof: amiche.	
28	B: amiche.	
29	A: amiche che... posso presentarti o a cosa ti riferisci quando mi domandi che...?	
30	B: sí perché io sono straniero e adesso non ho molte... molte amiche qua. Io sono di Palermo e sempre che qualcuno cambia di [quando] città è difficile cominciare l'amicizia o fare un rapporto con altre persone. [Ø]	-Calco <i>del español.</i> -Transfer <i>intralingüístico.</i>
31	A: ah! Allora capisco perché sei così, a	

32	<p>volte sei un po'... (rie) presuntuoso. B: no,no, io non sono un pallone gonfiato, non ti credi...non , non ti... non ti dai? [non credere, sai] (pregunta al profesor)</p>	<p><i>-Calco del español.</i> <i>-Recurso a la autoridad.</i></p>
33 34	<p>Prof: non credere. B: non credere tutto quello che ti dicono gli altri.</p>	
35	<p>A: no, no, non mi ha detto nessuno niente di te, io pensavo che eri così eh... sí, ho [fossi] altre amiche che posso presentarti. Se ti va, eh, possiamo prendere un caffè però oggi non so se può, se posso, forse per [posso] [ø] domani anche devo domandargli a... [e poi] a loro. [ø]</p>	<p><i>Gramatical:</i> <i>-verbo conjugado en la persona incorrecta/Autocorrección.</i> <i>-Adición de preposición por transfer interlingüístico.</i> <i>-Calco del español.</i> <i>-Adición de forma tónica por transfer interlingüístico.</i></p>
36	<p>B: adesso possiamo eh... fare una [allora] prenotazione, non so, in qualche ristorante e i tuoi amiche, il tuo ragazzo [le tue] se vuoi andare con lui e... passare un [venire] bel tempo.</p>	<p><i>-Transfer intralingüístico</i> <i>Gramatical:</i> <i>-Error en el género del adjetivo posesivo.</i> <i>Semántico:</i> <i>-Utilización incorrecta de un verbo por transfer interlingüístico.</i></p>
37	<p>A: ok, va bene eh, conosci altre ragazzi [altri] dell'università, altre ragazze?</p>	<p><i>Gramatical:</i> <i>-Error en el género del adjetivo indefinido.</i></p>
38	<p>B: no, non li conosco tanti eh, * conosco [ne] [ne] pochi perché...io non ho un buon rapporto con gli altri, mi è difficile sozializzare. [socializzare]</p>	<p><i>Gramatical:</i> <i>-Uso del pronombre directo en lugar del partitivo ne / transfer intralingüístico.</i> <i>-Omisión de pronombre/ transfer interlingüístico con el español.</i> <i>-Fonológico: sobregeneralización.</i></p>
39	<p>A: ok, facciamo questo: eh, il sabato</p>	<p><i>-Adición de artículo/ transfer</i></p>

	<p>[/]</p> <p>avrà [ci sarà] una festa e posso invitarti e avranno [ci saranno] tante ragazzi e ragazze e possiamo eh, [tanti] andare* insieme e così * conoscerai [andarci] [ne] altre.</p>	<p><i>interlingüístico.</i> <i>Gramatical:</i> <i>-Utilización incorrecta de verbo/transfer interlingüístico.</i> <i>Gramatical:</i> <i>-Error en el género del adjetivo indefinido.</i> <i>-Omisión de pronombres ci y ne/transfer interlingüístico con el español.</i></p>
40	<p>B: eh, adesso mi piacerebbe tanto, grazie. [allora]</p> <p>Eh, stamo per arrivare alla scuola ti [stiamo] vedo en la lezione. [alla]</p>	<p><i>-Transfer intralingüístico.</i></p> <p><i>-Fonológico: omisión vocálica/transfer interlingüístico (similitud fonológica).</i> <i>-Conmutación de código/ transfer interlingüístico.</i></p>
41	<p>A: eh, dopo l'esame, se ti va, ti posso, eh, dare il mio numero di cellulare.</p>	<p><i>-Transfer intralingüístico/ similitud fonológica.</i> <i>-Transfer interlingüístico/ Conmutación de código.</i> <i>-Hipercorrección/ Autocorrección</i></p>
42	<p>B: eh, adesso, dammilo ahora, allora, [allora, dammelo] adesso.</p>	
43	<p>A: ok. Eh, ce l'hai dove scriverlo?</p>	<p><i>Conmutación de código.</i></p>
44	<p>B: sí.</p>	
45	<p>A: el... cinque, cinque..</p>	
46	<p>B: cinque, cinque...</p>	
47	<p>A: tre, nove... quaranta, cinquantanove...</p>	
48	<p>B: cinquantanove...</p>	
49	<p>A: settantadue.</p>	
50	<p>B: grazie!</p>	
51	<p>A: ok. Ciao!</p>	
52	<p>B: ciao!</p>	
53	<p>A: ci vediamo dopo. Ciao!</p>	

Análisis lingüístico.

La escenificación anterior fue realizada por dos alumnos del grupo Intermedio 4, los cuales llevaban 400 hrs. aproximadamente de estudio de la lengua.

El desarrollo de las competencias lingüísticas se presenta de la siguiente manera:

A nivel fonológico se revela la inserción vocálica de la *e* en palabras como *scusa* y *scusami* (p. 9 y 22) y la acentuación incorrecta del vocablo *piacere* (p. 12).

Respecto a la competencia gramatical, se muestra una falta a las reglas de la gramática italiana (aceptada sin embargo, en el italiano coloquial) esto es, el uso de los pronombres indirectos, ya que el alumno comete una redundancia al utilizar contemporáneamente tanto la forma átona – sustituye con un pronombre- como la forma tónica: *devo domandargli a loro* (p. 35) [*devo domandargli/ devo domandare a loro*]. Un error de mayor importancia, dado al tiempo de estudio de los alumnos, se presenta en algunas de las concordancias, con lo que se demuestra que aún están en vías de consolidación. Tal es el caso de la concordancia del adjetivo posesivo con el sustantivo (*i tuoi amiche* (p. 36) [*le tue amiche*]) y de los adjetivos indefinidos *altro* e *tanto* con el sustantivo (*tante ragazzi* (p. 39) [*tanti ragazzi*], *altre ragazzi* (p. 37) [*altri ragazzi*]). El uso de la partícula pronominal *ne* y de la partícula locativa *ci* tampoco se muestra adquirido, ya que dichos pronombres no son utilizados en frases que los necesitaban. Por ejemplo, la partícula *ne* no aparece en dos frases en las que tendría que desempeñar un valor de pronombre demostrativo – o partitivo- que sustituye la idea *di questo, di quello*. En estos casos debía sustituir la idea *di ragazzi*; sin embargo las formulaciones no contienen este pronombre: *non li conosco tanti* (p. 38) [*non ne conosco tanti*] y *conosco pochi* (p. 38) [*ne*

conosco pochi]. Por su parte, la partícula locativa *ci* es omitida en la frase *...possiamo eh, andare insieme...* (p. 39) [*andarci insieme*]. El uso correcto del verbo *esserci* tampoco parece consolidado (*avrà una festa* (p. 39) [*ci sarà una festa*]; *avranno “tante” ragazzi e ragazze* (p. 39) [*ci saranno tanti ragazzi e ragazze*]; *ci sono “oltre” amiche?* (p. 26) [*hai altre amiche?*]), ni el modo imperativo con pronombres combinados (*dammilo* (p. 42) [*dammelo*]). A pesar de las imprecisiones gramaticales, es importante señalar que los alumnos demostraron haber adquirido todos los verbos utilizados en los tiempos *presente*, *passato prossimo*, *futuro*, *imperfetto* del modo indicativo y los modos imperativo y gerundio. Finalmente, aunque a este nivel de lengua los alumnos ya estudiaron el uso del *congiuntivo* (subjuntivo), utilizan el presente indicativo o *imperfetto indicativo* (*pensavo che eri così* (p. 35)) propio de la lengua oral. Como ya se mencionó, el uso del indicativo en contextos informales de lengua oral no es considerado erróneo, sin embargo, es importante señalar la diferencia de uso de los modos verbales para que los estudiantes estén conscientes del registro que otorgan al diálogo con el uso de uno u otro modo verbal.

El desarrollo de la competencia léxica de los alumnos que realizaron la escenificación se demuestra en la utilización de fórmulas fijas como *Ciao!* (p. 1, 2, 21 y 53), *Scusa* (p. 3, 9), *Mi piacerebbe* (p. 6, 40), *Piacere!* (p. 12), *Come ti chiami?* (P.10), *Non ti preoccupare* (P.17, 19), *Pronto?* (P.21), *Ti va di* (P.22), *Se ti va* (p. 35), *Ci vediamo dopo* (p. 53); en expresiones fijas como *Un po'* (p. 16, 31), *Davvero* (p. 6, 7), *Va bene* (p. 37) y en locuciones verbales como *Ho fatto tardi* (p. 14) y *Stiamo per arrivare* (p. 40). El léxico al que recurrieron los participantes pertenece al ámbito de la escuela, el tiempo libre, la diversión, las relaciones interpersonales, el teléfono, la ciudadanía, el restaurante.

A nivel sintáctico, se puede observar la construcción de periodos largos compuestos por proposiciones principales, coordinadas y subordinadas. Con referencia a la coordinación, están presentes proposiciones copulativas unidas a la principal por la conjunción *e* por ejemplo: *“il” sabato “avrà” una festa e posso invitarti e “avranno” tante ragazzi e ragazze e possiamo eh, andare insieme e così * conoscerai altre* (p. 39).

Tenemos también proposiciones adversativas introducidas por la conjunción *però*, todas ellas implementadas por el estudiante A: *Io sí ti ho visto qualche volta però non so “el” tuo nome* (p. 10); *sono tranquilla però... sono un po’ stressata* (p. 16); *te ringrazio tanto però non so...* (p.18); *possiamo prendere un caffè però oggi non so...* (p. 35). Se verifican varias frases disyuntivas unidas a la principal por la conjunción *o*: *ti senti stressata, preoccupata o sei tranquilla?* (p. 15); *prendere un caffè o prendere un gelato...* (p. 17); *posso presentarti o a cosa ti riferisci...?* (p. 29) y la frase *è difficile cominciare l’amicizia o fare un rapporto con altre persone...* (p. 30). Finalmente tenemos una frase conclusiva encabezada por las conjunciones *perciò*: *ho studiato un poco perciò ho fatto tardi* (p. 14).

En cuanto a las frases subordinadas presentes en el diálogo, varias de éstas están unidas a otras proposiciones por la conjunción *che*. En el diálogo, la conjunción *che* cumple dos diferentes funciones: temporal *Io sono di Palermo e “sempre che” qualcuno cambia di città è difficile cominciare...* (p. 30) y relativa *non credere [a] tutto quello che ti dicono gli altri* (p. 34) y *ho altre amiche che posso presentarti* (p. 35).

La conjunción *perché* encabeza varias veces proposiciones causales: *sono un po’ stressata perché è tardissimo* (p. 16); *“te” ringrazio tanto però non so, perché non so se posso finire “pronto” l’esame...* (p. 18); *non so perché forse arriva il mio ragazzo...*(p. 23); *“Allora” capisco perché sei*

*così... (p. 31); * conosco pochi perché...io non ho un buon rapporto con gli altri...Está presente en la conversación una subordinada consecutiva: possiamo eh, andar[ci] insieme e così [ne] conoscerai altre, así como una subordinada temporal introducida por *quando*: a cosa ti riferisci quando mi domandi che...? (p. 29).*

Finalmente, encontramos que los estudiantes hacen uso frecuente de una proposición condicional clasificada como una fórmula fija: *Se ti va, eh, possiamo prendere un caffè* (p. 35). Otras proposiciones condicionales introducidas por *se* que aparecen en el diálogo son: *se vuoi, possiamo andare...* (p. 17); *oggi non so se può, se posso...* (p. 35); *se vuoi andare con lui...* (p. 36)

A nivel sociolingüístico se observa que el registro de discurso es correctamente utilizado durante toda la escenificación. Son evidentes algunas reglas de cortesía como el ofrecer ayuda, mostrar interés por el interlocutor y ofrecer una solución al problema (*ok, facciamo questo: eh, il sabato "avrà" una festa e posso invitarti e "avranno tante" ragazzi e ragazze e possiamo eh, andare insieme e così * conoscerai altre. (p. 39)),* demostrar agradecimiento (p. 8), rechazar de manera cortés ofreciendo explicaciones. Asimismo, la competencia sociolingüística se refleja en el uso de enunciados pragmáticos (*ti va di... (p. 22), se ti va... (p. 35))*; de expresiones del italiano coloquial (*ce l'hai dove scriverlo? (p. 43))*; de frases idiomáticas (*io non sono un pallone gonfiato (p. 32))*; de la repetición enfática (*no, no... (p. 35))*; de reducción léxica (*dopo l'esame (p. 17, 22, 41))*; de expresiones fijas (*passare un bel tempo (p. 36))*).

La competencia pragmática se refleja, por un lado, a través del desarrollo de la competencia discursiva, y por otro, a través de la competencia funcional. La primera se expresa en la capacidad que

demonstraron los alumnos de realizar su discurso de manera coherente y cohesionada. Tales características se lograron mediante el uso de preguntas y respuesta de modo muy activo, es decir, A no sólo respondía concisamente a las preguntas de B, como sucedió en otras escenificaciones, si no que A respondía agregando información, pidiendo aclaraciones y proponiendo alternativas. Además, la conversación fue sostenida mediante las intervenciones introducidas por formas lingüísticas específicas (*scusa...* y la forma *adesso* que, aunque el término no sería el adecuado, servía a B para tomar el turno de palabra), la utilización de conectores que permitieron la construcción de periodos largos y de marcadores discursivos que favorecen la orientación y organización de una conversación (*ok, allora*).

Por lo que se refiere a la competencia funcional, se observa el uso de las funciones de saludar, llamar la atención, ofrecer/aceptar/rechazar ayuda, expresar deseos, disculparse, agradecer, presentarse y responder a una presentación, pedir explicaciones, proponer actividades para desarrollar en compañía, ponerse de acuerdo, gestionar una llamada telefónica, dar opiniones.

Análisis de las estrategias empleadas.

Son evidentes estrategias cooperativas, como por ejemplo, la petición de esclarecimiento que hace A a su interlocutor: *a cosa ti riferisci quando mi domandi che...* (p. 29)? La misma estrategia es utilizada por B al dirigirse al profesor para corroborar la conveniencia de algunas de sus enunciaciones. Es importante señalar que los alumnos nunca recurren al español para pedir ayuda ni de sus compañeros ni del profesor.

Las estrategias más recurrentes durante esta escenificación fueron de tipo *interlingüístico* y se identifican, por ejemplo, en las frases producidas por A: *vado per l'università* (p. 4) / *forse per domani* (p. 35). En ambas frases el estudiante hace uso de la preposición *per*, basándose en la preposición española *para*, utilizada en frases –especialmente pertenecientes a la lengua coloquial- que tendrían el sentido que quería comunicar en italiano, *voy para la universidad* y *lo dejamos para mañana*. Otras frases que pertenecen a esta categoría son “*prende*” *la macchina* (p. 7) y *devo andare a prendere l'esame...* (p. 21), donde el verbo *prendere* es usado debido a una transferencia con el español y con el inglés. En el primer caso lo que el estudiante quería expresar era *sube, aborda el auto*; sin embargo hace uso de verbo *prendere* (tomar) ya que, probablemente tenía en mente la formulación *tomar un autobús, el metro, un taxi*, en el sentido de abordar. En el segundo ejemplo recurre a tal verbo basándose en la forma inglesa *to take an exam* (*take=tomar=prendere*). Otra interferencia con el español, recurrente en hispanohablantes es el utilizar el verbo *andare* del mismo modo que se usa en español sin tomar en cuenta que en italiano se usa el verbo *venire* para indicar procedencia, pero también –como en este caso- cuando quien realiza la acción (*venire*) tiene la intención de alcanzar a su interlocutor, reunirse con él o dirigirse hacia donde él está. En este sentido, fue incorrecta la utilización del verbo *andare* (*posso andare con te* (p. 6) [*venire con te*]; *se vuoi andare con lui* (p. 36) [*se vuoi venire con lui*]). Es también recurrente en estudiantes hispanófonos la interferencia fonética con el español del verbo *esserci*, el cual se traduce como *haber*; por lo tanto, la similitud fonética con el auxiliar *avere* provoca equivocaciones en los interlocutores: *avrà una festa* (p. 39) para expresar *habrá una fiesta* [*ci sarà una festa*] y *avranno tant[i] ragazzi...* (p. 39)

para decir *habrá tantos muchachos* [*ci saranno tanti ragazzi*]. Finalmente tenemos otra interferencia fonética con el español en la conjugación del verbo *stare* en primera persona plural: *stamo* (p. 40) [*stiamo*] debido a la similitud con *estamos* y en el vocablo *oltre* (p. 26) [*altre*] por la similitud con *otras*.

Algunas *interferencias intralingüísticas* son, por ejemplo, la frase *ci sono* “*oltre*” *amiche?* (p. 26), donde se observa una imprecisión en la adquisición del uso y significado del verbo *esserci* en el estudiante B, sin embargo, de acuerdo con el discurso, se puede inferir que deseaba expresar el verbo *tener*, así que, en lugar de usar el verbo *esserci*, debió haber hecho uso de verbo *avere* [*hai altre amiche?*]. Además, es muy probable que el estudiante se haya basado en la fórmula fija aprendida en clase *ti va di*, la cual implica una invitación, para formular *ti vuoi que ti...* (p. 5). El marcador discursivo *allora*, que sirve para iniciar una intervención, es confundido con el adverbio *adesso* (p. 13, 17, 36, 40). Tal confusión, provocada por la similitud fonética que tienen los adverbios *adesso*, *allora* y *ahora* se revela claramente en la intervención que tiene cuando pide a A que le dé en ese momento su número celular: *eh, adesso, dammilo ahora, allora, adesso* (p. 42).

Están presentes también, algunos vocablos que son evidencia de la estrategia de *conmutación de código*: *mi ricordi il tuo nome?* (p. 9) –en este caso el alumno se corrige inmediatamente-; *el tuo nome*; *en la lezione* (p. 40); *ahora* (p. 42).

Para terminar, se observa un *calco* del enunciado pragmático del español *no te creas!* : *non ti credi!* (p. 32), en lugar de *Non credere, sai*. Sin embargo, el alumno se percata inmediatamente de su imprecisión y acude al maestro.

En conclusión, los alumnos demostraron la capacidad de usar la lengua con soltura y espontaneidad para hablar sobre argumentos de orden general, académico y de la vida cotidiana. Todavía muestran tener algunas confusiones lingüísticas y ocasionalmente elegir de manera incorrecta el léxico que utilizan, lo cual es grave, ya que revela que han fosilizado formas incorrectas. Aún así, demostraron ser capaces de identificar muchas de sus formulaciones erróneas y corregirlas o pedir ayuda para la corrección de éstas. Asimismo, muestran la habilidad para intercambiar información, verificar si comprendieron el mensaje y pedir explicaciones, manteniendo así viva la conversación. Es también notable la utilización de un buen número de actos lingüísticos y de expresiones idiomáticas que dieron a la conversación un toque de espontaneidad.

4.2.5. Escenificación desarrollada por alumnos de avanzado 1.

Attaccar bottone (4:04)

1	B: Ciao! Tu sei Lupita della classe quattro?	
2	A: Sí, sono io. E tu sei...?	
3	B: Sono Adrián. Ti ho visto yieri sera in [ieri] una classe, nella lezione de ... di [di] italiano ma credevo che non, non eri tu. [fossi] Dove vai?	- <i>Fonológico:</i> <i>Inserción semiconsonántica.</i> <i>-Conmutación de código/</i> <i>Autocorrección</i>
4	A: a... fare l'esame.	
5	B: ma...	
6	A: ma sono in ritardo già. [sono già in ritardo]	- <i>Error de índole sintáctica: posición</i> <i>del adverbio.</i>
7	B: anch'io! Non vuoli ... [vuoi]	- <i>Gramatical:</i> <i>conjugación</i> <i>equivocada</i> <i>por</i>
8	cómo se dice [come si dice]	<i>sobregeneralización.</i> <i>-Conmutación de código.</i>

	(pregunta a sus compañeros e voz baja)	-Estrategia cooperativa.
9	Estudiante: Venire.	
10	B: venire con me?	
11	A: ah, sicuro che puoi?	
12	B: sí, io ti porto là . Non ti preoccupi per [ø] [preoccupare] niente.	-Transfer interlingüístico con el español.
13	A: va bene, grazie.	
14	B: allora...questo è il cammino che tu sempre prendi per andare alla scuola? [a]	-Transfer intralingüístico (sobregeneralización) y calco del español.
15	A: sí. Prendo normalmente l'autobus e arrivo alla lezione come dieci minuti [circa] prima.	-Calco del español.
16	B: e adesso che cosa è successo?	
17	A: non lo so. Non ha suonato la mia sveglia e... sono in ritardo.	
18	B: quello posso vedere! (rien) [eh, sí lo vedo]	-Calco del español.
19	A: ma... dopo l'autobus... cosa fai? Voglio dire che... all'ora di scendere...; Cómo [dopo essere scesa] se dice dejar el autobus, bajarte? [Come si dice...]	-Calco del español. -Estrategia cooperativa/ conmutación de código.
20	Grupo: scendere!	
21	B: scendere l'autobus , dove vai? [scendere dall'autobus]	-Transfer intralingüístico.
22	A: [***] camminare due estrade e dopo [isolati] arrivo all'università.	-Fonológico/ léxico: Inserción vocal/ calco por proximidad semántica.
23	B: ma nell' università, dopo le lezioni... [all'] cosa devi fare?	-Gramatical: preposición incorrecta/ transfer interlingüístico.

24	A: come?! (rie) (risas del grupo)	
25	A: ah! Gioco * pallavolo e dopo... [a] estudio. [studio]	-Gramatical: Omisión de preposición por transfer interlingüístico. -Fonológico: Inserción vocal.
26	B: mah, lo dico perché un'amica mi ha detto che tu sei una...gran... deportista, sportista. [atleta/ che tu sei molto sportiva]	-Conmutación de código. -Creación de palabra por transfer intralingüístico o extranjerización.
27	A: ah, sí, mi piace giocare pallavolo... È quello che faccio dopo la scuola. [l'università]	-Incorrección de tipo léxico/ sociocultural.
28	B: no, dico perché... tu sei bellissima e allora... (risas y gritos entusiastas del grupo)	
29	B: Mi ha... mi ha... ¿Cómo se dice... se me fue la palabra, ya lo tenía! (rie) Mi sono accorso che... che un amico [accorto] anche... tu gli... piace? [piaci] [che tu piaci anche a un amico] Ma, io voglio essere prima! [il primo] (risas)	-Estrategia cooperativa/ conmutación de código. Gramatical: -construcción errónea de participio pasado por transfer intralingüístico. -verbo conjugado en la persona incorrecta.
30	A: sí ma... mi dispiace ma ma ho un ragazzo già [ho già un ragazzo]	- Posición del adverbio/ transfer interlingüístico.
31	B: ahhh! Allora... via! (todos ríen ¡qué lindo, eh!)	
32	A: Hai studiato per l'esame?	
33	B: un po', un po' ma, credo che non sarà molto difficile.	
34	A: sempre sei molto...intelligente, vero? [sei sempre]	- Posición del adverbio/ transfer interlingüístico.
35	B: no, soltanto è quello che... impari nella [ho imparato]	-Gramatical: conjugación incorrecta.

	lezione.	
36	A: ma [***] tutte le lezioni che sempre sei attento e [sei sempre attento] Hai un... buone... ¿Calificaciones? (pregunta al profesor)	-Posición incorrecta del adverbio/ transfer interlingüístico. -Estrategia cooperativa/Recurso a la autoridad -Conmutación de código.
37 38	Prof: voti. A: hai buone voti. [buoni]	-Gramatical: género del adjetivo calificativo/ transfer interlingüístico.
39 40 41 42 43	B: sí ma, soltanto è una cosa molto... strana e vana che non... A: non se [***] B: non è importante, no, non è importante, non ti possono domandare cose che non... non ti hanno insegnato. A: (rie) B: ma, tu sei migliore , la migliore della [meglio di me] classe... tutti lo fanno!	-Gramatical: superlativo relativo/ transfer interlingüístico.
44	A: no, no, non credo!	
45 46 47 48 49 50 51 52 53	B: sí, io lo credo. (risas y murmullos del grupo) A: ok, allora...siamo arrivati, scendiamo, no? (risas) B: vuoi prendere un caffè? A: ma... abbiamo un esame! B: che importa? Me ne frega quell'esame! [me ne frego di] A: a me si importa. Allora, ci vediamo domani. B: Ok. A grazie. Ciao! B: Ciao!	-Modismo usado parcialmente.

Análisis lingüístico.

Los estudiantes que realizaron la escenificación anterior pertenecían al nivel avanzado 1 y llevaban 520 horas de estudio del italiano aproximadamente. Después de hacer un análisis de la conversación, las observaciones respecto al desarrollo de las competencias por parte de los alumnos fueron las siguientes:

A nivel fonológico prevalece todavía la inserción vocálica y consonántica a la que tienden los estudiantes hispanohablantes, es decir la inclusión de la *e* al inicio de una palabra que inicia con *s+consonante*, como sucedió en *estrade* (p. 22) y *estudio* (p. 25) y la inserción de la semiconsonante [y]: *yeri* (p. 3).

Por lo que se refiere a la competencia gramatical, se observan algunas formas verbales que aún no han sido consolidadas, por ejemplo el modo imperativo negativo en segunda persona singular: *Non ti preoccupi* (p. 12) [*Non ti preoccupare*]. Se muestran errores que, tomando en cuenta el nivel de estudio de la lengua, se pueden considerar graves, por ejemplo la conjugación del verbo *volere* y *piacere* en presente indicativo (*vuoli* (p. 7) [*vuoi*], *tu gli piace* (p. 29) [*tu gli piaci*]), así como en la construcción del pasado participio irregular (*accorso* (p. 29) [*accorto*]). Del mismo modo, se muestra no bien consolidado el uso de algunas construcciones preposicionales (*alla scuola* (p. 14) [*a scuola*], *nell'università* (p. 23) [*all'università*] *gioco pallavolo* (p. 25) [*gioco a pallavolo*]) y la concordancia del sustantivo con el adjetivo calificativo (*buone voti* (p. 38) [*buoni voti*]).

En cuanto al léxico utilizado, se denotan formulas frásticas como *Ciao!* (p. 1, 52, 53), *Va bene* (p. 13), *mi dispiace* (p. 30), *ok* (p. 51), *grazie* (p. 13, 52). Asimismo, se pueden observar expresiones fijas como *cosa è successo?* (p. 16), *prendo [...] l'autobus* (p. 15) y *sono in ritardo* (p. 6, 17), además de las colocaciones fijas *un po'* (p. 33) y *anch'io* (p. 7). El léxico pertenece al

ámbito de la escuela, la vía pública, los deportes, las relaciones interpersonales.

A nivel sintáctico se observa el uso de periodos estructurados por frases no muy complejas unidas por diferentes conjunciones. De la categoría de las proposiciones coordinadas sólo aparecen coordinadas copulativas (*Prendo normalmente l'autobus e arrivo "alla" lezione...* (p. 15), [***] *camminare due "estrade" e dopo arrivo all'università* (p. 22) y *Gioco pallavolo e dopo... "estudio"* (p. 25)), coordinadas adversativas encabezadas por *ma* (*mi dispiace ma ho un ragazzo* (p. 30)) y una coordinada conclusiva unida a la frase principal por la conjunción *allora* (*tu sei bellissima e allora mi sono "accorso" che...* (p. 28, 29)). En cuanto a la categoría de la subordinación, los estudiantes hacen uso de proposiciones objetivas introducidas por la conjunción *che* como en: *credevo che non, non eri tu* (p. 3) y *credo che non sarà molto difficile...* (p. 33). Se presentan subordinadas relativas como en el caso de *questo è il cammino che tu sempre prendi...* (p. 14); *È quello che faccio dopo la scuola* (p. 27); *non ti possono domandare cose che non... non ti hanno insegnato* (p. 41). Introducida también por la conjunción *che* aparece la proposición declarativa *un'amica mi ha detto che tu sei una...gran [...] "sportista"* (p. 26). Tenemos también dos subordinadas causales (*lo dico perché un'amica mi ha detto* (p. 26) y *dico perché... tu sei bellissima* (p. 28)) y dos subordinadas finales implícitas (*questo è il cammino che tu sempre prendi per andare "alla scuola"?* (p. 14) y [*vado*] *a fare l'esame* (p. 4)).

A nivel sociolingüístico, los alumnos mantuvieron durante la conversación el registro informal que resultó adecuado a la situación. Respetaron varias reglas de cortesía como agradecer, disculparse, demostrar admiración (*tu sei bellissima* (p. 28); *tu sei migliore, la migliore della classe...* (p. 42)), ofrecer un favor. Aparecen también algunos elementos del italiano

coloquial, por ejemplo la frase *fare l'esame* (p. 4) [*dare l'esame*]; la pregunta retórica *che importa?* (p. 49); el enunciado pragmático *Me ne "frega"* [*che me ne frega di / me ne frego di*] *quell'esame!* (p. 49) Y la repetición enfática: *no, no, non credo* (p. 44), *un po', un po'* (p. 33).

En cuanto a la competencia pragmática, ésta se refleja en la capacidad de los interlocutores para abrir, mantener y concluir voluntariamente la conversación. A pesar de la presencia de algunas imprecisiones semánticas como se muestra en la frase *Ma, io voglio essere prima!* (p. 29), la interacción se realiza de manera clara y fluida. La conversación presenta cohesión, siendo esta característica asegurada mediante el uso de preguntas y respuestas y la inserción de marcadores discursivos. De estos últimos aparecen *allora* (p. 14, 31, 46, 50), marcador que contribuye a abrir una enunciación y a tomar la palabra; *ok* (p. 46) que también tiene la función en este diálogo de introducir un turno de palabra; *vero?* (p. 34) y *no?* (p. 46) que sirven para confirmar si el interlocutor comparte la misma idea; *ma* (p. 5, 6, 19, 23, 29, 30, 36, 39, 42, 48), que contribuye a introducir una información en contraste con lo que apenas se dijo y *mah* (p. 26) que es una de las formas semánticamente vacías que sirven para ganar tiempo para pensar en la siguiente formulación. Otro signo del desarrollo de la competencia discursiva, que además mantiene viva la conversación, es la capacidad que demuestra, sobre todo el estudiante B, para reformular el mensaje, es decir, mediante los marcadores discursivos *Voglio dire che* (p. 19) / *lo dico perché* (p. 26), retoma su mensaje y lo expresa de manera diferente.

La competencia funcional se revela en la puesta en práctica de las funciones de saludar; presentarse; agradecer; disculparse; ofrecer/aceptar, expresar acuerdo; preguntar y responder acerca de gustos y costumbres ligadas

a actividades del tiempo libre; reportar los enunciados de otra persona; expresar opiniones.

Análisis de las estrategias empleadas.

Las estrategias utilizadas por los interlocutores son las siguientes:

El estudiante B recurre dos veces a estrategias cooperativas pidiendo ayuda al grupo para poder formular su enunciado. El estudiante A, por su parte, nunca requiere de la ayuda del grupo, sin embargo, interactúa de un modo más pasivo, otorgando la conducción del diálogo a B y haciendo uso de frases más cortas y concisas (*estrategia de reducción formal*).

Durante la escenificación se presentan diversos *transfer interlingüísticos*: en la frase *Non ti preoccupi* (p. 12) [non ti preoccupare], el estudiante no toma en consideración las reglas de la formación del imperativo negativo en segunda persona y se basa en la construcción del imperativo del español (*No te preocupes*). En la enunciación *ma nell'università, dopo le lezioni... cosa devi fare?* (p. 23), también se observa una transferencia interlingüística con el español, ya que en lugar de utilizar la construcción preposicional *all'*, usa *nell'*, como se haría en español (en la universidad). En *voti* (p. 38), y en *tu sei migliore* (p. 42) se aprecia el mismo tipo de transferencia. En el primer caso el estudiante A se basa en el género de la palabra *calificaciones (voti)*, por lo que no realiza la concordancia y usa la desinencia del femenino *-e* en lugar de la del masculino *-i* [*buoni voti*]. En el segundo caso, el alumno se apoya en la similitud fonética entre *mejor* y *migliore*; sin embargo, *migliore* es un superlativo relativo que requiere del artículo determinado, como se muestra en la autocorrección que el estudiante realiza de inmediato.

Pertenecientes al tipo de *transferencias intralingüísticas* tenemos las alocuciones *alla scuola* (p. 14) y *mi sono accorso* (p. 29). En el primer caso, el

estudiante generaliza la regla del uso de las preposiciones articuladas -por ejemplo en *all'università-* y hace uso del artículo, cuando en este caso debe utilizar la preposición *a* sin artículo [*a scuola*]. En el segundo, el alumno comete un error morfológico en la construcción del participio pasado del verbo *accorgersi*. Posiblemente se basa en la morfología del participio pasado de otros verbos irregulares de la segunda conjugación como por ejemplo, *correre/corso*, *decidere/deciso*, *chiudere/chiuso*, y construye la desinencia en *-so*, en lugar de en *-to* [*accorto*].

Están también presentes algunos *calcos* del español. Tal es el caso de la frase *Arrivo alla lezione come [circa] dieci minuti prima* (p. 15), la cual viene de la frase *llego a la clase como diez minutos antes*. Otras frases traducidas literalmente del español son *quello posso vedere* (p. 18) (*eso puedo ver*), en lugar de *eh, sí lo vedo*, y *all'ora di scendere* (p. 19) (*a la hora de bajar*) que se traduciría como *dopo essere scesa*.

La estrategia de *conmutación de código* se presenta en la frase “*tu sei una...gran...deportista*” (p. 26) efectuada por el estudiante B, quien inmediatamente corrige su enunciación y crea una palabra (*sportista*). Tal realización se puede deber a dos motivos: el estudiante se basa en el modelo hispano (*deportista*), es decir, recurre a la estrategia de *extanjerización*, o bien se trata de una sobregeneralización de las reglas de formación de palabras, es decir, reproduce la desinencia del italiano *-ista*, como por ejemplo en *ciclista*, *tennista*, *alpinista*, *cronista* etc. La *creación de otra palabra* se muestra en *vuoli* (p. 7) [vuoi], ya que el estudiante se basa en el infinitivo del verbo *volere* y realiza una sobregeneralización cuando conjuga dicho verbo sin tomar en cuenta la irregularidad que éste presenta.

En la escenificación se distinguen también dos estrategias de comunicación comúnmente usadas por nativos. Éstas son una *perífrasis* (*è una*

cosa che... (p. 39)) y una *reducción léxica* (*dopo l'autobus* (p. 19), en lugar de *dopo di essere scesa dall'autobus / dopo che scendi dall'autobus*).

A pesar de que la escenificación fue desarrollada por alumnos de avanzado, la interacción fue construida a partir de frases no muy complejas, las cuales, sin embargo, revelan que los estudiantes poseen una competencia gramatical suficiente que les permitiría establecer una conversación con un nativo. Se puede verificar que aún cometen ocasionalmente errores, los cuales parecen haber sido fosilizados. No obstante, demostraron la capacidad de autocorregirse inmediatamente e incluso, de reformular su mensaje. Los participantes demostraron requerir mínimamente la ayuda del grupo, desarrollaron su conversación con soltura y espontaneidad llevando generalmente un ritmo constante. Es notable la desaparición de interjecciones que permitían a los alumnos de niveles inferiores estructurar mentalmente su mensaje, es decir, a diferencia de éstos, los estudiantes de avanzado 1 recurren a pocas pausas evidentes y a ciertos marcadores discursivos propios del italiano oral para mantener la conversación.

4.2.6. Escenificación desarrollada por alumnos de avanzado 5.

Attaccar bottone (6:46)

1	B: Ah, io guido la macchina (habla para sí mismo)	
2	A: (chifla y actúa como si no viera a su compañero)	
3	B: Ciao! Come stai?	
4	A: ciao, come stai?	
5	B: bene, eh... ti ricordi di me?	
6	A: mmh, mi sembra di sí ma, come ti chiami?	
7	B: Alejandro. Siamo stati insieme nella classe [Ø] [lezione] di storia.	-Incorrección léxica/ transfer interlingüístico.
8	A: ah, è vero... è vero, è vero!	
9	B: vai alla scuola ? [a] [università]	-Gramatical: preposición/transfer intralingüístico (sobregeneralización) y calco del español.
10	A: sí, adesso devo dare un esame.	
11	B: ah, anch'io vado alla scuola , se v... ti [all'università] serve un passaggio?	-Incorrección léxica /sociocultural
12	A: beh, ma... non sarebbe... non sarebbe una situazione [***] difficile, non devi fare alcuna cosa... prima? [qualche]	-Adaptación del mensaje. -Transfer intralingüístico
13	B: io vado... vado alla scuola [all'università] come te, non preoccuparti.	-Incorrección léxica /sociocultural
14	A: allora, va be'. Grazie!	
15	B: Eh... e come ti chiami perché non ci abbiamo presentati prima. [siamo]	-Gramatical: auxiliar incorrecto/ transfer interlingüístico (similitud fonológica)
16	A: ah, mi chiamo Fabiola. Piacere!	
17	B: piacere!	
18	A: e devi dare un esame?	
19	B: ah, certo, anche...	
20	A: e quale è la materia?	
21	B: istoria . [storia] È la stessa classe . [lezione]	-Fonológico: Inserción vocal. -Incorrección léxica/ transfer interlingüístico.
22	A: ma siamo insieme?	
23	B: certo!	
24	A: davvero?	
25	B: non ti ricordi di me?	
26	A: ah beh', siamo tanti che... beh, no,	

	adesso non mi ricordo, ma dai!	
27	B: (rie), invece io mi ricordo perfetto di [perfettamente] te!	-Gramatical: adjetivo en lugar de un adverbio por calco del español.
28	A: davvero?	-Calco del español.
29	B: certo! Sempre... ti vedo. [ti vedo sempre]	
30	A: beh, (rien) eh... senti, hai studiato?	
31	B: ah, un po'.	
32	A: un po'!.. sai... io, io un po'! davvero. Ma tu sai che la gente ri, ritiene che tu sei un po'... sai... non lo so, come [sia] che... studi moltissimo, sei un po', sei un po'... soberbio con quello! (rien) [superbo]	
33	B: certo? [davvero?] Hai ascoltato quello? [l'hai sentito]	-Transfer interlingüístico (similitud fonológica). -Léxico: transfer intralingüístico/ calco del español.
34	A: eh... sí (rien)	
35	A: sí, esattamente.	
36	B: ma... soltanto un po' ma... no sono così bravo come te.	
37	A: no ma tu... si dice, si dice sei, che sei molto bravo a scuola, no? Ma che anche [anche che] sei un po'... come egoista con quello che tu sai...	-Calco del español. -Imprecisión semántica.
38	B: con quello che io so?	
39	A: sí, sí, la gente dice che tu sei un pallone gonfiato.	
40	B: mh, ma no, non sono così tanto, infatti se vuoi, se ce l'hai problemi con il tuo [hai problemi] esamen , esame, posso aiutarti.	-Transfer intralingüístico. -Conmutación de código/Autocorrección.
41	A: ma, per pietà! (rie) ... caro, non ti preoccupare, io ho studiato, non c'è problema.	

<p>42 B: ah, va bene. 43 A: eh... 44 B: eh... ce l'hai il ragazzo? 45 A: ce l'ho il ragazzo? Ah...mah... (rie), quella è una domanda un po' difficile di spiegare ma... insomma... si [da] potrebbe dire... di no. 46 B: ah, bene, bene. 47 A: eh, ma, non so se... 48 B: [***]</p>		<p>-Gramatical: preposición/ transfer interlingüístico.</p>
<p>49 A: aspetta, aspetta, allora... (rie), tu hai... c'è, c'è una signorina (rie y señala con el índice), tu vai (rie) vai a avere un, uno scontro con lei, [farai un incidente/ la investirai] fai attenzione con quello che stai [a] facendo. (rie)</p>		<p>-Estrategia: expansión de recursos con mímica. -Gramatical: perífrasis para expresar futuro/ transfer interlingüístico y calco con el español. -Léxico: vocablo incorrecto por transfer intralingüístico. -Gramatical: preposición/ transfer interlingüístico.</p>
<p>50 B: certo, certo! 51 A: eh... dimmi, eh... hai visto questo film che... che è stato fatto da un regista... mi, mi pare... mi pare che è tedesco, [sia] ma questo film è stato progettato [proiettato] alla scuola la settimana scorsa, l'hai visto? [a] 52 B: no, non l'ho visto. 53 A: non l'hai visto? Eh... 54 B: come si chiama? 55 A: no,no, non mi, non mi ricordo perciò ti volevo chiedere. Ma, tu, tu non vai spesso al cinema? 56 B: eh... certo! A volte. 57 A: certo? E qual è la... l'ultimo, l'ultimo film che hai visto? 58 B: mh... Batman. 59 A: Batman? 60 B: l'ultimo film di Batman.</p>		<p>-Fonológico: inserción consonántica/ transfer intralingüístico. -Gramatical: preposición/transfer intralingüístico (sobregeneralización) y calco del español.</p>

61	A: e ti è piaciuto?	
62	B: eh, certo, un po'.	
63	A: perché?	
64	B: mh... perché a volte mi piacciono un po' le... il , i film con effetti visuali . [visivi]	-Autocorrección. -Extranjerización.
66	A: ti piace? Eh, e cosa ne pensi di questi film americani che sono... con tanti effetti e tante... tante esplosioni, eccetera?	
67	B: ah... a vo, a volte mi piacciono... vederli , mi piace vederli, ma non sono i miei preferiti.	-Autocorrección.
68	A: sai che io non ho visto Batman?	
69	B: no?	
70	A: no.	
71	B: mah, se vuoi possiamo andare * [a vederlo] insieme. Posso vederlo un'altra volta.	-Gramatical: omisión por transfer interlingüístico.
72	A: appunto! Io volevo chiederti se tu... se tu avresti tempo libero perché sai, come io non ho visto Batman, e tu non [siccome] hai visto Batman, no tu sí hai visto Batman (rie) ma...	- adverbio incorrecto por transfer interlingüístico.
73	B: non fa niente, io posso vederlo un'altra volta.	
74	A: davvero?	
75	B: davvero.	
76	A: grazie! ... Mah...	
77	B: e mi farebbe moltissimo piacere se posso vederlo... con te. [potessi]	-Gramatical: modo verbal incorrecto/ transfer intralingüístico.
78	A: grazie, eh? Grazie, veramenente sei molto gentile...	
79	A: Caro, è la scuola (señala con el índice) [ecco l'università]	-Incorrección de tipo léxico/ sociocultural. - Estrategia: expansión de recursos con mímica.
80	B: (rie) sí, siamo arrivati.	
81	A: ti devi aparcheggiare . [devi parcheggiare]	-Extranjerización.
83	B: ma...	
84	A: parcheggiare.	-Autocorrección.
85	B: allora, andiamo insieme questo fine settimana?	

86	A: ah... andiamo questo fine settimana... non lo so, ma potrebbe essere, ce l'hai, cel'hai un pezzo di carta? B: certo!	- Fonológico: Inserción vocal. - Gramatical: preposición/ transfer intralingüístico (sobregeneralización).
87	A: per scrivere il, il mio numero di	
88	telefono? B: certo!	
89 90	A: ok. Ti escrivo il, il cellulare, il telefonino oppure il telefono della mia [di casa mia] casa?	
91	B: mh... il cellulare.	- Calco del español. - Transfer intralingüístico/Autocorrección
92	A: allora il cellulare...	
93	A: ok. È qui. [ecco qui]	
94	B: ah, grazie. Ah, se vuoi ti chiamo venerdì sera e... ci mettiamo d'accordo.	
95	A: ah... va be'. Ci mettiamo d'accordo venerdì sera. Grazie e auguri con gli esami, eh? In bocca al lupo!	
96	B: eh, grazie a te. Ciao!	
97	A: ciao!	

Análisis lingüístico.

El grupo que participó en la escenificación anterior se encontraba cursando el nivel avanzado 5, es decir, el último de los niveles de lengua ofrecido por la Institución (650 hrs. aprox. de estudio del idioma italiano). Las competencias y compensaciones de índole lingüística observadas fueron las siguientes:

A nivel fonológico, los participantes realizan esporádicamente inserciones vocálicas: *historia* (p. 21) [storia] y *escrivo* (p. 90) [scrivo] y consonánticas: *progettato* (p. 51). En cuanto a la entonación y pronunciación, éstas son claras, naturales y cercanas al italiano estándar, sobre todo en el estudiante A, quien hace uso de variantes en la entonación para expresar diferentes emociones y significados.

La competencia gramatical que los alumnos demuestran haber adquirido, en general, es buena. Sin embargo, se observan algunos errores en el uso de algunas preposiciones por sobregeneralización de la regla: *alla scuola* (p. 9, 11, 13) [*a scuola*], *della mia casa* (p. 90) [*di casa mia*], confusión entre la preposición *di* y *da*: *difficile di spiegare* (p. 45) [*da spiegare*], o bien, por transferencia del español: *fai attenzione con [a] quello che stai facendo* (p. 49). Asimismo, es clara una equivocación en el uso de un auxiliar para la formación del *passato prossimo*: *non ci abbiamo presentati* (p. 15) [*non ci siamo presentati*]. Además, se construye incorrectamente uno de los periodos hipotéticos utilizados, es decir, A usa el modo indicativo, cuando debería haber usado el subjuntivo imperfecto: *mi farebbe moltissimo piacere se posso [potessi] vederlo... con te* (p. 77). Se utiliza también un adjetivo calificativo (*mi ricordo perfetto di te* (p. 27)) en lugar de un adverbio [*perfettamente*]. Se presenta además la perífrasis verbal que en español sirve para expresar futuro, pero que en italiano es imposible utilizar con dicho fin: *tu vai a avere...* (p. 49) [*tu avrai*]. Se muestra el uso equivocado de *come* en lugar de la conjunción causal *siccome* (p. 72). Igual que los participantes de las escenificaciones anteriores, los interlocutores de este diálogo utilizan formas del italiano coloquial para expresar opiniones subjetivas, es decir, utilizan el presente indicativo, en lugar del modo subjuntivo: *la gente ritiene che tu sei ...* (p. 32) [*la gente ritiene che tu sia*]; *si dice che sei* (p. 37) [*si dice che tu sia*]; *mi pare che è* (p. 51) [*mi pare che sia*], lo cual, aunque no sea un error, vale la pena identificar las frases y hacer notar que el uso del subjuntivo sería más adecuado en una situación formal.

A nivel léxico, los participantes presentan formulaciones incorrectas como *esamen* (p. 40) [*esame*] o *aparcheggiare* (p. 81) [*parcheeggiare*] sin embargo, en ambos casos, los estudiantes se percatan inmediatamente del

error y se autocorrigen. Son puestas en práctica fórmulas fijas como *Ciao* (p. 3, 4, 96, 97), *come stai?* (p. 3, 4); *allora, va be'* (p.14, 95); *grazie!* (p. 14, 76, 78, 94, 95, 96); *non c'è problema* (p. 41); *davvero?*; *non fa niente* (p. 73). Es notable también la utilización de algunos modismos: *ma, per pietà!* (p. 41); *in bocca al lupo* (p. 95). Se observan colocaciones fijas como *un po'* (p. 31, 32, 36, 37, 45, 64); *va bene* (p. 42); *va be'* (p. 95) y locuciones verbales como *dare un esame* (p. 10); *si potrebbe dire* (p. 45); *mi pare che* (p. 51). El léxico utilizado en el diálogo pertenece al ámbito de la escuela, el tiempo libre, el cine, el amor, la descripción del carácter de una persona, la vía pública. También aparecen algunos marcadores temporales (*adesso* (p. 10, 26), *sempre* (p. 29), *la settimana scorsa* (p. 51), *questo fine settimana* (p. 85, 86), *venerdì sera* (p. 94, 95)) y hablar de la frecuencia con que se desarrollan actividades (*a volte* (p. 64, 67), *spesso* (p. 55)).

Por lo que se refiere a la competencia pragmática, se hacen presentes la coordinación, la subordinación, así como la yuxtaposición, en las intervenciones de los interlocutores. Es importante resaltar que los alumnos de avanzado 5 hicieron uso de todos los tipos de coordinación, además, las conjunciones que introducen tales proposiciones fueron mucho más variadas en comparación con los compañeros que efectuaron las escenificaciones analizadas anteriormente. En este sentido, se observan proposiciones copulativas introducidas por *e* y *anche*, por ejemplo: *io non ho visto Batman e tu non hai visto Batman...* (p. 72); *ti chiamo venerdì sera e ci mettiamo d'accordo* (p. 94); *anch'io vado "alla" scuola* (p. 11); *"Ma che anche" sei un po'... come egoista...* (p. 37). Asimismo tenemos proposiciones adversativas introducidas por *ma*⁷ e *invece*: *mi sembra di sí ma, come ti chiami?* (p. 6);

⁷ Prefiriéndose esta conjunción y discriminando la conjunción *però*, la cual es mucho más utilizada por estudiantes de niveles más bajos que aún se apoyan en la lengua 1 (español), para su producción lingüística.

soltanto un po' ma... non sono così bravo come te (p. 36); *mi piace vederli, ma non sono i miei preferiti* (p. 67); *non lo so, ma potrebbe essere* (p. 86); *invece io mi ricordo "perfetto" di te!* (p. 27). Dentro esta misma categoría se observa una proposición disyuntiva introducida por la conjunción *oppure*: *Ti "scrivo" il, il cellulare, il telefonino oppure il telefono "della mia casa"?* (p. 90); una proposición correlativa caracterizada por la conjunción *ma anche* (aunque estructurada incorrectamente): *Ma che anche sei un po' [Ma anche che sei un po']... come egoista...* (p. 37) y proposiciones conclusivas encabezadas por las conjunciones *perciò* y *allora*: *non mi ricordo perciò ti volevo chiedere* (p. 55); *allora, va be'* (p. 14). Con relación a la subordinación, se observan proposiciones de vario tipo unidas por la conjunción *che*. Así por ejemplo, tenemos proposiciones objetivas explícitas: *Ma tu sai che la gente ri, ritiene che tu "sei" un po'...*(p. 32); *mi pare che "è" tedesco* (p. 51); *sai che io non ho visto Batman?* (p. 68). Aparece también una subordinada subjetiva explícita: *si dice che sei, che sei molto bravo a scuola* (p. 37); una subordinada declarativa: *la gente dice che tu sei un pallone gonfiato* (p. 39); y varias proposiciones relativas: *hai visto questo film che... che è stato fatto da un regista...* (p. 51); *qual è la... l'ultimo, l'ultimo film che hai visto?* (p. 57); *e cosa ne pensi di questi film americani che sono...*(p. 66) Introducidas por la conjunción *perché* se observan tres proposiciones causales: *come ti chiami perché non ci "abbiamo" presentati prima* (p. 15); *... perché a volte mi piacciono un po' le... il, i film con effetti visuali* (p. 64); *se tu avresti tempo libero perché sai, "come" io non ho visto Batman...* (p. 72). El estudiante A realiza dos proposiciones subordinadas finales implícitas. Una de ellas la formula utilizando la conjunción *per*: *cel'hai un pezzo di carta?[...] per scrivere il, il mio numero di telefono?* (p. 88) Aunque para formular la otra frase utiliza una preposición equivocada, es su intención expresar también una

subordinada final implícita: *quella è una domanda un po' difficile di [da] spiegare* (p. 45). Asimismo, con otra conjunción incorrecta el estudiante intenta formular una proposición causal: *sai, come [siccome] io non ho visto Batman...* (p. 72). Se presentan también varias proposiciones condicionales introducidas por la conjunción *se*: *se "ce l'hai" problemi con il tuo examen, esame, posso aiutarti* (p. 40); *se vuoi possiamo "andare" insieme* (p. 71); *mi farebbe moltissimo piacere se "posso" vederlo... con te* (p. 77); *se vuoi ti chiamo venerdì sera e...* (p. 94). Se observa una proposición comparativa explícita de igualdad identificada por las conjunciones *così...come*: *non sono così bravo come te* (p. 36). Finalmente aparecen dos proposiciones interrogativas indirectas, ambas introducidas por la conjunción *se*: *non so se...* (p. 47) y *Io volevo chiederti se tu... se tu avresti tempo libero...*(p. 72).

En cuanto a la yuxtaposición, es decir, dos o más oraciones unidas sin hacer uso de ninguna conjunción, se observan dos ejemplos: *caro, non ti preoccupare, io ho studiato, non c'è problema* (p. 41) / *non fa niente, io posso vederlo un'altra volta* (p. 73).

La competencia sociolingüística de los estudiantes se refleja en la utilización de un único registro adecuado a la situación (informal); de convenciones para tomar la palabra (*eh... dimmi* (p. 51); *allora* (p. 85, 92); *aspetta, aspetta* (p. 49)); de uso de exclamaciones (*ma, per pietà!* (p. 41)) y expresiones idiomáticas (*in bocca al lupo* (p. 95)), así como de expresiones del italiano coloquial (*ce l'hai un pezzo di carta?, va be', non fa niente* (p. 73)); de frases idiomáticas (*sei un pallone gonfiato* (p. 39)); de la repetición enfática (*è vero, è vero!* (p. 8); *bene, bene*, (p. 46)); de la entonación con la cual se expresó ironía (*un po'!.. sai... io, io un po'!* (p. 32)). Otros elementos que muestran el desarrollo de esta competencia son los marcadores discursivos utilizados durante el diálogo (*ma dai!* (p. 26); *insomma* (p. 45); *si potrebbe*

dire (p. 45); *allora* (p. 49, 85, 92); *no?* (p. 37); *aspetta, aspetta* (p. 49); *appunto* (p. 72); *beh* (p. 12, 26, 30); *esattamente* (p. 35)) y de las reglas de cortesía, entre las que destacan: mostrar interés por los gustos del interlocutor, ofrecer ayuda, expresar agradecimiento, evitar comprometerse usando frases como *non lo so* (p. 32, 86).

Por lo que se refiere a la competencia pragmática que los estudiantes poseen, ésta se manifiesta a través de la competencia discursiva, es decir capacidad que demostraron para desarrollar un discurso coherente y cohesionado, y la fluidez con que se realizó la conversación. En relación a la cohesión del diálogo, es notable el uso de una gran variedad de conectores y elementos de cohesión propios de un discurso claro, fluido y bien estructurado. La fluidez de la conversación, a su vez, fue lograda no sólo mediante la utilización de diversos elementos de cohesión, sino además, por la flexibilidad, es decir, la capacidad de reformular enunciados (ejemplo de esto es la elocución de B cuando intenta formular una invitación a A: *anch'io vado alla scuola, se v... ti serve un passaggio?* (p. 11) y el uso de expresiones para tomar la palabra (por ejemplo: A: *aspetta, aspetta, allora...* (p. 49)) y mantener su turno mientras piensa en su aseveración (ejemplo: A: *ce l'ho il ragazzo? Ah...mah... (rie), quella è una domanda un po' difficile di spiegare ma... insomma... si potrebbe dire... di no.*(p. 45)) En cuanto a la competencia funcional, los estudiantes hicieron uso de las siguientes funciones: de saludar, llamar la atención, ofrecer/aceptar/rechazar ayuda, expresar deseos, agradecer, presentarse y responder a una presentación, proponer actividades para desarrollar en compañía, describir una persona, ponerse de acuerdo, pedir y expresar opiniones, reportar los enunciados de otra persona; expresar buenos deseos.

Análisis de las estrategias empleadas.

En la escenificación anterior se hace presente una de las estrategias que no es vista como compensación de un déficit e que incluso sería utilizada por hablantes nativos, ésta es la reformulación del mensaje: *se v... ti serve un passaggio?* (p. 11). Sin embargo, las demás estrategias utilizadas durante la interacción son utilizadas para resarcir carencias lingüísticas. Entre estas estrategias predominan las de índole interlingüística, es decir que la lengua materna, el español, continúa siendo base para la formulación de enunciados, por ejemplo en el uso de preposiciones como en las frases: *alla scuola* (p. 9,11,13) [*a scuola*]; *un po' difficile di spiegare* (p. 45) [*da spiegare*]; *fai attenzione con quello che stai facendo* [*a quello*] (p. 49). Por interferencia con la L1 también se suscitan incorrecciones en el uso de un auxiliar : *...non ci abbiamo presentati prima* (p. 15) [*ci siamo presentati*] y de un tiempo verbal: *la gente ri, ritiene che tu sei un po'...*(p. 32) [*che tu sia*]; *si dice che sei...*(p. 37) [*che tu sia*]; *mi farebbe moltissimo piacere se posso vederlo... con te* (p. 77) [*se potessi vederlo*]; *mi pare che è tedesco* (p. 51) [*che sia*]. En los casos anteriores se hace uso del modo indicativo en proposiciones subordinadas dependientes de verbos que indican opinión o sentimientos subjetivos, por lo que, de acuerdo con la gramática del italiano, se debería haber usado el modo subjuntivo (aunque en el italiano oral coloquial frecuentemente se usa el indicativo). Otras transferencias del español se pueden verificar en las alocuciones *certo?* (p. 33, 57) [*davvero?*] y *come non ho visto...* [*siccome non ho visto*] (p. 72). En el primer caso, el estudiante utiliza un adjetivo en lugar de un adverbio por similitud fonológica con el adverbio *cierto* del español. En el segundo caso es usada la conjunción *come* en lugar de la conjunción causal *siccome*. Otro transfer interlingüístico se observa en un enunciado del estudiante A, quien hace uso de una perífrasis verbal, como habitualmente se

hace en español, para expresar futuro: tu *vai* (rie) *vai a avere un, uno scontro con lei* [farai] (p. 49). En este ejemplo tenemos no sólo un *transfer interlingüístico*, si no un calco con el español, debido a que el estudiante hace uso del verbo *avere*, traduciendo la frase *vas a tener un accidente*; sin embargo, en italiano es incorrecta la utilización de este verbo para expresar tal idea, se debe utilizar el verbo *fare*: *farai un incidente*.

En cuanto a este tipo de estrategias, es decir, calcos del español, se observan dos ejemplos más: *invece io mi ricordo perfetto di te!* (p. 27). En esta frase, el estudiante formula su aseveración utilizando el adjetivo *perfetto*, como se usa informalmente en el español coloquial (*en cambio yo me acuerdo perfecto de ti*), en lugar de usar el adverbio *perfettamente*. El segundo ejemplo se observa en la enunciación *È qui* (p. 93) [*ecco qui*] que el alumno formula traduciendo del español *es aquí*, para referirse que habían llegado a la escuela.

La *conmutación de código* se presenta sólo una vez, esto es, el estudiante usa la palabra en español *soberbio* (p. 32) en lugar del vocablo en italiano *superbo*.

Aparece también la creación de palabras con base en modelos de la L1, es decir, los alumnos recurren a la estrategia de *extranjerización*: *esamen* [*esame*] (p. 40), *aparcheggiare* (p. 81) [*parcheggiare*], *visuali* (p. 65) [*visivi*]. Sin embargo, es importante mencionar que en los dos primeros casos los alumnos se corrigieron inmediatamente después de haber formulado el vocablo. Respecto al tercer ejemplo, la formulación *effetti visuali* fue construida a partir de la formulación inglesa *visual effects*.

Finalmente, se hacen presentes algunos *transfer intralingüísticos*. Así, por ejemplo, la frase *ce l'hai problemi con il tuo "esamen"* (p. 40), presenta una sobregeneralización, ya que el estudiante intentó utilizar la construcción

coloquial *ce l'hai* (tienes), usada en expresiones como “*ce l'hai una penna?*”, o sea al singular, en todo caso debería de haber dicho *c'hai problemi...* A nivel léxico, uno de los participantes comete una incorrección por transferencia con la lengua meta, es decir, hace uso de un vocablo que no es adecuado con la idea que quería transmitir: *uno scontro con lei* (p. 49). Si bien la palabra *scontro* tiene que ver con un accidente en la vía pública, es utilizada para referirse a un choque particularmente de vehículos, en este contexto, el alumno deseaba expresar la idea de atropellamiento de una persona, por lo que debería haber utilizado el vocablo *investire: investirai la signorina*. Otro transfer de este tipo se verifica en la incorrecta utilización de un preposición: *il teléfono della mia casa* (p. 90). En este caso, el estudiante cometió una sobregeneralización de la regla en cuanto al uso de las preposiciones con artículo, ya que la palabra *casa* por ser parte de una fórmula fija, no requiere el uso del artículo: *di casa mia*. En la frase “*Hai ascoltato quello*” (p. 33) se verifica otro transfer intralingüístico, ya que B hace uso del verbo *ascoltare*, en lugar de *sentire* por la similitud semántica que estos verbos tienen en italiano. Por último, en la expresión *auguri* (p. 95), se observa nuevamente una transferencia interlingüística, puesto que el estudiante hace uso de esta alocución para desear suerte a su compañero en el examen; sin embargo, si bien en italiano se usa esta expresión para expresar buenos deseos, para desear buena fortuna en un examen se utiliza la expresión que inmediatamente emite el estudiante al autocorregirse: *in bocca al lupo*. Se puede hablar de una transferencia interlingüística, ya que en español la palabra *augurio* está relacionada con la *suerte*.

Concluyendo, la conversación refleja características de una interacción real, es decir, la interacción fue realizada mediante instrumentos típicos del italiano oral. Ejemplo de tales instrumentos son la entonación, con la cual los

estudiantes expresaron emociones de diferente intensidad; la repetición enfática; la pregunta retórica; la ironía y expresiones de la lengua coloquial.

Por otro lado, los estudiantes demostraron soltura y espontaneidad, comunicando su mensaje con buen dominio gramatical. Las incorrecciones que presentaron durante el diálogo reflejan la fosilización de algunas formas lingüísticas, sin embargo, en muchos de los casos los errores fueron identificados e inmediatamente autocorregidos.

A partir de lo anterior, se puede inferir que los estudiantes que realizaron la escenificación poseen los elementos necesarios que les permitirían establecer una interacción cómoda y fluida con hablantes nativos sin malentendidos ni esfuerzos de parte de ninguno de los interlocutores por entender el mensaje.

Capítulo 5. Conclusiones

Después de haber aplicado la técnica de escenificación en diferentes grupos de italiano, me es posible señalar que:

En primer lugar, la aplicación de dicha técnica fue siempre bien aceptada por todos los grupos, aun cuando al momento de presentar por primera vez las instrucciones para la realización de la tarea, los alumnos se mostraban nerviosos. Su inseguridad se basaba principalmente en el hecho que serían “expuestos” frente al grupo y deberían hacer uso de todos sus conocimientos lingüísticos. Sin embargo, al presentar la actividad como un juego y enfatizando que podían recurrir a sus compañeros o al profesor en caso necesario, la actividad se volvía interesante y divertida. Así pues, la escenificación representaba un momento de relajación y convivencia que fomentó la cooperación grupal. Resultó además un medio de motivación a través del cual los estudiantes se percataron de su capacidad de conversación en la lengua meta y por lo tanto, de su progreso lingüístico. En este sentido, fueron desmentidas las respuestas que la mayoría de los estudiantes dieron al inicio del curso a la pregunta ¿cómo te sientes cuando hablas en italiano? Por lo general las respuestas eran: “me siento muy inseguro”; “me da miedo hablar”; “me da pena”; “creo que me falta mucho vocabulario”. Al someterse a este tipo de “prueba”, que representa un reto en donde se ponen en práctica todas las competencias para alcanzar un objetivo, los alumnos se percataron de que son capaces de establecer una conversación, por lo que demostraron gran satisfacción y motivación por continuar aprendiendo la lengua.

En segundo lugar, la transcripción y el análisis de las escenificaciones me permitió conocer el progreso lingüístico en los diferentes niveles a partir

del desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y las estrategias que utilizaban los estudiantes para comunicar su mensaje.

Con respecto al desarrollo de las competencias a través de los distintos niveles de lengua pude observar que, a nivel fonológico, la interferencia de la lengua madre va desapareciendo paulatinamente, es decir, fueron cada vez menos recurrentes las inserciones vocálicas y consonánticas propias de los estudiantes hispanohablantes, en específico la vocal *e-* al inicio de palabras que comienzan con *s* + consonante o la adición del fonema semi-consonántico /y/ en palabras como *ieri*, *aiuto* etc. Por otro lado, la entonación y pronunciación se fueron acercando cada vez más al italiano estándar, como se demuestra en la escenificación de avanzado 5 en donde se evidencian variantes en la entonación para expresar diferentes emociones y significados.

A nivel gramatical, se puede decir que en general los alumnos demuestran haber adquirido y utilizado correctamente las estructuras gramaticales de acuerdo a su nivel de lengua, es decir, de acuerdo a lo que se había estudiado hasta el momento según el programa. Aun cuando hasta en el último nivel (avanzado 5) se siguen verificando equivocaciones gramaticales, la mayoría de las veces, éstas no comprometen la comunicación y son autocorregidas inmediatamente.

En cuanto al léxico, los estudiantes tienen buen dominio del repertorio que de acuerdo con el programa de estudio, debían poseer hasta el momento; sin embargo, se presentaron algunas confusiones y elecciones léxicas incorrectas, sobre todo cuando los alumnos intentaban expresar ideas más complejas o afrontar argumentos no familiares.

A nivel sintáctico, a partir del curso intermedio, la longitud de los periodos construidos es notablemente más compleja, es decir, mientras en los primeros niveles la interacción es sostenida por la emisión de pregunta-

respuesta y la utilización de *routines*, desde el nivel intermedio las intervenciones se vuelven más complejas, lo que refleja el desarrollo de la capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido, lo que a su vez representa, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.¹

Con respecto a la competencia sociolingüística, se observa un desarrollo paulatino de ésta, es decir, mientras que en los primeros niveles se advierten cambios bruscos de registro, del formal al informal, en los últimos niveles de lengua se aprecia la utilización de expresiones idiomáticas y exclamaciones de tipo coloquial que reflejan el acercamiento al italiano estándar y la capacidad de los estudiantes de utilizar la lengua incluso con objetivos afectivos, alusivos y humorísticos.

A nivel pragmático se advierte también una evolución que se refleja, por un lado, en el modo en que los estudiantes lograban mantener la coherencia y cohesión de la conversación, es decir, el tipo y la cantidad de conectivos de los que se servían fue cambiando conforme el nivel de estudio de la lengua. Por otro lado, el desarrollo de esta competencia se hace evidente en el número de funciones que los alumnos fueron capaces de poner en práctica a lo largo de su escenificación.

Todas las escenificaciones mostraron que los participantes, al no tener disponible un término o una idea debido a la carencia de conocimientos léxicos o gramaticales, compensaban el déficit mediante distintos recursos. Así por ejemplo, en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua se llenaban tales lagunas con pausas, risas e interjecciones, y conforme el conocimiento del idioma iba aumentando, dichos huecos eran llenados con palabras, con señales discursivos propios de la lengua oral. Asimismo, las

¹ Ver *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, p. 125.

estrategias de cooperación fueron cada vez menos recurrentes, pues como se puede observar en la escenificación de los alumnos de avanzado 5, no se recurre ya ni al profesor ni a los compañeros. Sin embargo, las estrategias basadas en la L1 como los calcos o las transferencias interlingüísticas son siempre más evidentes. Mientras más nivel lingüístico poseen los alumnos, el riesgo de cometer este tipo de faltas es mayor debido a la similitud morfosintáctica existente entre el español y el italiano, por lo que los alumnos no se logran apartar del todo de su interlenguaje. Esto significa que, en especial los alumnos más avanzados, percatándose de que existen semejanzas entre las lenguas, se aventuran a utilizar formas lingüísticas del español que piensan son pertinentes también en italiano y no logran separar los dos sistemas lingüísticos, el de la L1 y el de la lengua extranjera, como idealmente se desearía. Tal hecho es grave y es importante tenerlo en cuenta, ya que dichas transferencias con el español, además de impedir una comunicación exitosa, corren el riesgo de ser fosilizadas por los alumnos.

Es importante señalar también que no todas las estrategias utilizadas por los alumnos para comunicar su mensaje implicaban una deficiencia lingüística, es decir, sobre todo los alumnos de niveles más avanzados, recurrieron a estrategias basadas en la L2, como por ejemplo a la autocorrección, a la sustitución léxica y a la reformulación del mensaje.

Así pues, a la base de cada estrategia utilizada por los estudiantes, está el deseo de interactuar y transmitir un mensaje. Sin embargo, no todas las estrategias brindan buenos resultados. Naturalmente, las de compensación basadas en la lengua materna resultan menos eficaces que aquellas basadas en la L2, especialmente si se pretendiera establecer una conversación con un nativo. En este sentido, dado que las estrategias de comunicación forman parte de la competencia comunicativa del hablante, deberían ser tomadas en

consideración durante la educación lingüística, dicho de otro modo, sería importante reforzar las estrategias que pudieran ser utilizadas también por el hablante nativo para superar complicaciones lingüísticas como la perífrasis, la sustitución léxica, la reformulación y, principalmente por parte del estudiante de una L2, las estrategias que tienden a solicitar la intervención colaborativa del interlocutor. Por otra parte, ya que los mejores estudiantes son aquellos que buscan expandir sus recursos lingüísticos y no temen arriesgarse, sería importante no desmotivarlos considerando las estrategias de compensación como carencias lingüísticas y tratando a toda costa de evitar este tipo de equivocaciones. Por el contrario, las estrategias de compensación son un reflejo del proceso de elaboración del interlenguaje de los estudiantes y una herramienta que permite al profesor entender la naturaleza de las equivocaciones, de las debilidades lingüísticas y evitar con ello la fosilización de éstas.

Es por lo anterior que la técnica de escenificación resulta un instrumento útil en la enseñanza lingüística, ya que promueve el desarrollo de los componentes de la comunicación oral.² Por un lado, estimula el desarrollo de la interacción espontánea y la fluidez, debido a que el alumno, en el afán de alcanzar sus objetivos y comunicar su mensaje, enfoca su atención sobre todo en el contenido y mucho menos en la forma. Además, debido a que la escenificación posee un carácter cooperativo que implica a todo el grupo, los participantes no sienten tan comprometida su imagen, es decir, sabiendo que se encuentran frente a compañeros con los que previeron su participación y que pueden recurrir a ellos o al profesor en caso necesario, el riesgo de desencadenar la barrera del filtro afectivo disminuye. Por otro lado, esta

² El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, señala 5 aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada: extensión, corrección, fluidez, interacción y coherencia, pp. 32,33.

técnica promueve en el alumno la producción de enunciados más complejos para poder alcanzar sus objetivos, expresar sus intenciones e ideas, así como la puesta en práctica de *routines* aprendidas del manual, lo cual representa para ellos, muy motivador. Asimismo, la técnica propicia el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, pues como ya se mencionó, el hecho que el estudiante no logre o logre parcialmente comunicar sus ideas, favorece la adquisición de repertorio lingüístico y gramatical de todo el grupo.

Así pues, se trata de una actividad que confiere a la clase un carácter activo, interactivo y constructivo, ya que los estudiantes ponen en práctica todas sus competencias, aprenden utilizando la lengua en colaboración con su grupo y con el profesor, y construyen conocimientos a partir del análisis de sus diálogos. En este sentido, la aplicación de esta técnica adquiere un valor formativo, debido a que, con la ayuda del profesor, el estudiante puede revisar conscientemente la propia producción tanto desde el aspecto lingüístico como comunicativo, focalizar las equivocaciones y los errores “preferidos” y corregirlos.

Finalmente podemos decir que la técnica del *role play*, aplicada como lo propone la *Interazione strategica*, ofrece al estudiante la posibilidad de volverse más autónomo y dejar de ser un simple receptor pasivo de productos realizados y suministrados por el profesor -como sucedería en un *role play* tradicional-, ya que es invitado a trabajar libremente con el material lingüístico a su disposición y posteriormente a hacer el análisis de su producción, propiciando con esto, que asuma la responsabilidad de la adquisición de la lengua meta.

Referencias bibliográficas

- BALBONI, Paolo E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Università per stranieri di Siena- Bonacci editore, 1994.
- BALBONI, Paolo E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UET Libreria, 1998.
- BAZZANELLA, C., "I segnali discorsivi", en Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A., *Grande Grammatica di Consultazione*, Vol III, Bologna, Il Mulino, 1995.
- BRIGHETTI, Claudia, y Fernanda MINUZ, *Abilità del parlato*, Università degli studi di Torino, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2001.
- CILIBERTI, Anna, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes para la traducción en español, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación para la edición impresa en español, Madrid, 2002.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- MEZZADRI, Marco, *I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, 2003.
- NUZZO, Elena, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano in lingua seconda*, Perugia, Guerra, 2007.
- PECCIANI, Maria Cristina, *Grammatica d'uso della lingua italiana per stranieri*, Fienze, Giunti Gruppo Editoriale, 1997.

- PICHIASSI, Mauro, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica. Studi sul Linguaggio, sulla Comunicazione e sull'Apprendimento*, Perugia, Guerra, 1999.
- RICHARDS, Jack C., y Theodore S. RODGERS, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Traducción española 1998.
- SCALZO, Rosa Angela, “L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa”, en Carlo SERRA BORNETO, *C’era una volta il metodo*, Roma, Carocci editore, 2003.
- SECO, Manuel, *Gramática esencial del español*, Real Academia Española, ESPASA, 1996.
- VARDARO, Paola, “Interazione Strategica”, en Carlo SERRA BORNETO, *C’era una volta il metodo*, Roma, Carocci editore, 2003.