



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Letras Modernas

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL *PASSATO PROSSIMO*

Informe académico que para obtener el título de licenciado en
Lengua y Literaturas Modernas Italianas

Presenta:

Guillermo López Arellano

Asesor: Dr. Fernando Ibarra Chávez

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Justificación.....	1
I. El <i>passato prossimo</i>	4
II. Metodologías y enfoques de enseñanza.....	9
2.1 El Enfoque Gramático-Traductivo	
2.2. El Enfoque Comunicativo	
2.3 El Enfoque Directo	
2.4 El Enfoque Ecléctico	
III. La técnicas de los “verbos de la casita”.....	24
3.1 El Modelo de Instrucción Directa	
3.2. Bases teóricas del Modelo de Instrucción Directa	
3.3. Aplicación de mi propuesta durante mi actividad docente	
IV. Análisis de materiales	
4.1 <u>Obstáculos enfrentados durante mi actividad docente</u>	
V. Aplicación de mi propuesta de trabajo.....	43
5.1_Actividades.	
5.2 Consideraciones finales.....	55
VI Anexo.....	62
Bibliografía.....	64

Justificación

En este informe académico me interesa ofrecer una alternativa en la enseñanza del *passato prossimo* a los estudiantes de italiano de primer nivel, específicamente a la población que conforma los cursos de italiano del Instituto Transeuropeo de Méjico, pues es el colegio en el que he impartido italiano durante los últimos cinco años. Dicha institución me ha permitido enseñar con explicaciones, ejercicios y dinámicas desarrolladas por iniciativa propia, tomando en cuenta mi experiencia (tanto docente, como estudiantil) con la lengua italiana.

Esta tesina tiene por finalidad proponer un método de enseñanza práctico y eficaz del *passato prossimo* a estudiantes hispanófonos que estudian el italiano como lengua extranjera, pues si bien es cierto que la metodología de enseñanza para dicho tema es abundante en ejercicios y actividades, también es cierto que abarca varias maneras de enseñar que dificultan la asimilación y comprensión del tema por parte del estudiante de italiano, pues van desde una larga lista de ejercicios –cuya importancia está en que el tema sólo sea aprendido de memoria es decir, qué verbos van acompañados de *avere* y cuáles de *essere*– hasta explicaciones más o menos ambiguas y superficiales sobre el uso de dichos verbos auxiliares, las cuales no aclaran del todo la cuestión, más bien confunden al alumno y ello le hace pensar que la gramática y la sintaxis tanto del español como del italiano son difíciles.

La segunda razón por la cual ofrezco una alternativa en la enseñanza de dicho tiempo verbal radica en que en la estructura morfológica de los tiempos compuestos en italiano es muy variable el tipo de verbo auxiliar que exige; en otras palabras, al dominar el uso de los verbos auxiliares en *passato prossimo* en italiano, el estudiante tendrá herramientas para enfrentarse a otras formas verbales complejas del italiano.

Un tercer punto que dificulta el aprendizaje del *passato prossimo* es la deficiencia o total desconocimiento de la gramática o identificación de los tiempos verbales en castellano por parte de los alumnos. Si bien es cierto que muchos profesores cuentan con el conocimiento para subsanar dichas deficiencias en sus estudiantes, también es verdad que el empleo de términos gramaticales para explicar el tema causa confusión en el alumnado, lo cual puede derivar en frustración e incluso decepción y repudio a la lengua italiana. Es así como, para evitar dicha situación y para facilitar el aprendizaje y asimilación de dicho tema, recurrí a diferentes técnicas y dinámicas hasta encontrar una que me pareció eficaz, amena y sencilla. Tales ensayos no sólo fueron una adaptación de la metodología empleada (tanto por mis maestros, como por mi cuenta) durante mi aprendizaje de la lengua. Tras múltiples intentos, más o menos fructíferos, desarrollé la metodología de enseñanza del *passato prossimo* que explicaré en este texto y que me ha generado los esperados y exitosos resultados.

En el capítulo 1 explicaré qué es el *passato prossimo*, cuál es su equivalente en castellano, así como su conformación y uso en italiano. El segundo capítulo explicaré algunos enfoques de enseñanza de la lengua, señalaré sus objetivos, así como sus ventajas y desventajas. En el capítulo 3 presentaré un esquema con los llamados en francés “verbos de la casita”, las actividades que realicé para su enseñanza, asimilación y reforzamiento, así como las ventajas y desventajas que presenta mi propuesta. En el capítulo presentaré mi propuesta, forma de trabajo y resultados que me llevaron a las conclusiones logradas a partir de ella. En el quinto capítulo analizaré la forma en que se aborda el *passato prossimo* en los manuales de enseñanza empleados durante mi actividad docente en ITEM IDIOMAS.

Para finalizar, es importante aclarar que aun cuando cada grupo y cada alumno son un caso singular, esta propuesta didáctica podría facilitar a los estudiantes de italiano una mejor asimilación y dominio de dicho tema –al menos como punto de partida–, dado que es bien sabido que el italiano y el español difieren ampliamente en este sentido.

Capítulo I. El *passato prossimo*

En español, los tiempos que permiten hablar de acciones pasadas son el antepresente en América (llamado también presente perfecto en España), el cual es un tiempo verbal compuesto que indica acciones pretéritas. A diferencia del español que en todos sus tiempos compuestos utiliza el auxiliar **haber**¹, el italiano recurre a dos auxiliares, *essere* y *avere*, para conjugar cualquier tiempo compuesto².

Es importante mencionar que en español hay dos tiempos verbales para expresar las mismas nociones del *passato prossimo*: pasado (pretérito) y antepresente (presente perfecto) que corresponden a una estructura simple y a otra compuesta (para indicar eventos pasados o acciones pretéritas). A diferencia del italiano, el pretérito se expresa con un tiempo compuesto que recurre a dos diferentes auxiliares (*essere* y *avere*) en función de la naturaleza de transitividad o intransitividad del verbo principal.

1.1 Uso del *passato prossimo*

Emilio Peruzzi afirma que “Il *passato prossimo* esprime invece un fatto o un’azione avvenuti nel passato o sentiti in qualche modo connessi col presente, a cui sono spesso collegati mediante un’indicazione di tempo...Ma, per quanto varia possa essere, esiste sempre una relazione col presente.”² Aunque el *passato prossimo* también puede expresar una acción “general” y no una “particular”, como indica Maurizio della Casa: “Il **passato prossimo** viene spesso usato per indicare un ‘tipo’ generale di azione, e non una azione singola. Ad. es.:Quando sarò chiamato a render conto della mia vita,

¹ En esta tesina me centraré en el español de América y más específicamente en el de México, el cual emplea y conceptualiza de manera un poco distinta los tiempos compuestos, es decir, en los que se emplea el auxiliar “haber”

² Emilio Peruzzi, *Problemi di grammatica italiana*, p. 107.

potrò dire che non ho rubato il pane, non ho abbandonato l'amico, non ho perseguitato l'infelice."³

1.2. "Reglas" de uso de los auxiliares "essere y "avere"

Auxiliar Essere

a) El auxiliar *essere* se usa con los verbos de "movimiento"

La explicación más común consiste en señalar que el auxiliar *essere* se utiliza con los verbos de movimiento, tales como *venire, andare, (ri)tornare, salire, partire*, etc. En mi experiencia, tal justificación complica las cosas al excluir verbos como *correre, spostare, nuotare, viaggiare, ballare, girare*, etc.; pues si bien todos ellos implican un movimiento, para su conjugación se requiere el verbo *avere*. Dicha situación me hizo notar que la confusión radica en que la palabra "movimiento" tiene dos significados – tanto en italiano como en español- que aparentemente son el mismo. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), entre las acepciones de la palabra movimiento están:

1. m. Acción y efecto de mover.
2. m. Estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición. Es en la segunda acepción dónde se presenta la confusión, pues un cuerpo puede cambiar de posición, pero no de lugar, tal como sucede con acciones como girar, agitar, voltear, brincar y en ocasiones bailar, por tan sólo citar algunos ejemplos; no obstante, cuando un objeto cambia de lugar (aunque no forzosamente de posición) más que un "movimiento" realiza una traslación o un desplazamiento. Por otro lado, la misma fuente define "desplazar" de la siguiente manera:
- 3 tr. Mover o sacar a alguien o algo del lugar en que está. Tal diferencia es de suma importancia en este apartado, pues en ella radica la dificultad al tratar de enseñar el uso del auxiliar *essere* en los "mal" llamados verbos "de movimiento". Ante dicha situación, en un principio, intenté paliar el asunto explicando a mis alumnos que no era del todo exacto aplicar el uso del auxiliar *essere* a los verbos de movimiento, sino de desplazamiento (*spostamento*).

No obstante, el problema continuaba, pues dicha explicación dejaba fuera verbos como *camminare, correre* y *spostare*, los dos primeros verbos de desplazamiento por

³ Maurizio della Casa. *Scritto e Parlato*, p. 79.

excelencia. Además, el verbo *correre*, como algunos otros que también indican el paso de un lugar a otro, puede ser tanto transitivo como intransitivo y por lo tanto puede ir acompañado de *essere* o de *avere*; y a este respecto sólo muy pocas fuentes especifican cuándo se deben usar los auxiliares correspondientes, por ejemplo, Pier Gabriele Goidànich considera lo siguiente:

[ausiliare] **Essere**, se esprimono un moto a luogo, verso una meta esempio: sono andato in giardino [...], o l'ausiliare **Avere** se esprimono un moto circoscritto in un luogo, senza meta; esempio:[*ho*] *camminato in giardino*. Alcune volte UNO STESSO ⁴VERBO DI MOTO può avere due diversi significati e quindi i due diversi ausiliari; per esempio: *sono corso in giardino* (moto a luogo), ma [*ho*] *corso in giardino* (moto circoscritto); e così: *sono corso giù*, ma *giù* [*ho*] *corso*, opp. [*ho*] *corso molto* esimili⁴

Si bien la explicación del ejemplo anterior es un poco más precisa despierta confusión, en los últimos ejemplos.

b) El auxiliar *essere* se usa en los verbos copulativos y en los que indican cambio (transformación).

Otra explicación que intenta más o menos regular el uso del auxiliar *essere*, indica que el verbo *essere* se usa como auxiliar en los verbos copulativos, es decir, los que indican estado, tanto anímico como físico, y cualidad o atributo; tales como *essere*, *venire*, *stare*, etc; además de que también acompaña a los que indican “cambio”; *diventare*, *divenire*, etc., no obstante, en dicha explicación tampoco aplica del todo tal regla, pues verbos como *scambiare*, *riformare*, *trasnformare* y *mutare* se conjugan con *avere*. Los verbos *nascere* y *morire* también podrían ser considerados como verbos que indican cambio y cuyo auxiliar es *essere*.

⁴ En mayúscula en el original.

Auxiliar Avere

a) El auxiliar *avere* se utiliza con los verbos transitivos.

Los verbos transitivos son aquellos que aceptan un objeto directo. Desde el punto de vista gramatical un verbo transitivo es aquél que contiene transitividad, es decir, los verbos en los cuales la acción recae en alguien o algo diferente al sujeto que la realiza. No obstante, algunos libros de gramática italiana subdividen los verbos transitivos en transitivos pasivos y transitivos activos, y son éstos últimos los que siempre llevan auxiliar *avere*. Sin embargo, varios verbos que no son transitivos forman su pasado con *avere*, por ejemplo: *nuotare, dormire, correre, camminare, parlare*, etc., y de nuevo surge el problema del uso de los auxiliares, Por otro lado, dicha regla lleva a deducir erróneamente que, si los verbos transitivos generalmente van acompañados del auxiliar *avere*, entonces los intransitivos llevarían *essere*, lo cual no siempre es así.

Lo cierto es que no hay una regla fija para saber cuáles verbos se conjugan con determinado auxiliar y cuáles no, al respecto el *Dizionario dello stile corretto* indica:

Regole che inchino l'uso dell'uno o dell'altro aus[ausilare] non è possibile formularne.

Solo le buone e lunghe letture possono abituare [...] all'uso corretto dell'aus[ausiliare] con l'intransitivo. Nei casi dubbi, non resta che andare a consultare il dizionario.⁵

1.3. Conclusión

Dado que las explicaciones para saber qué verbos en pasado llevan auxiliar *essere* o *avere* complejas e imprecisas, y en lugar de aclarar la cuestión no hacen más que dificultarla; pues los “consejos” o argumentos esgrimidos no son del todo precisos. Por tanto considero que es de suma importancia desarrollar una propuesta que considere un método de enseñanza que dé una idea general del uso de ambos auxiliares, que

4. *Dizionario dello stile corretto Mondadori*, p. 50.

se centre en una explicación más definida y que sirva como base a otros verbos cuyos auxiliares sean los ya mencionados, y que conforme a su ejercicio y práctica continua promueva en los estudiantes deducir si llevarán auxiliar *essere* o *avere*.

1.4 Soluciones

La práctica constante con ejercicios de asimilación y el ejemplo explicativo de los “verbos de la casita” –de los que hablaré en el capítulo III–, usados a un mismo tiempo, han contribuido a que los estudiantes adquieran un entendimiento más significativo que además a la postre les permita deducir a propósito de los verbos que no son de “la casita”, qué auxiliar debe de acompañarlos en la construcción del *passato prossimo* y que les ayudaría a resolver eficazmente el problema para todos los tiempos compuestos.

Capítulo II. Metodología y Enfoques de Enseñanza

A continuación hablaré sobre las distintas metodologías de enseñanza, sus enfoques y la manera en que tratan el *passato prossimo*.

2.1 El Enfoque Gramático-Traductivo

El método gramático-traductivo también conocido como método formal tiene como base los modelos gramaticales y la memorización de reglas con sus excepciones.

Dicho enfoque considera que la lengua es “*un insieme de regole che consentono di traversare frasi dalla lingua alla lingua straniera, indipendentemente del fatto che si veicolino anche significati*”⁶, en otras palabras, con base en la repetición de estructuras establecidas intenta construir frases correctas desde el punto de vista sintáctico, pero no necesariamente pragmáticas ni eficaces desde el punto de vista semántico. La

⁶ Cf Paolo Balboni, *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*.

gramática se aprende a través de la presentación y el estudio de ésta, es decir, de manera deductiva. La mayor parte de los textos que aplican este método, siguen un programa secuencial de aspectos gramaticales con el fin de aprenderlos de manera organizada y sistemática.

Un claro ejemplo de la desventaja de este enfoque son las expresiones idiomáticas, pues al ser traducidos de manera literal, por lo regular, no tienen significado en la lengua objeto.

La constante repetición de reglas, característica de dicho enfoque, además de una gran desventaja, es una falla en el proceso enseñanza-aprendizaje que priva al estudiante del nivel semántico y cultural. Una estrategia muy común para enseñar en qué casos se usa el auxiliar *avere* para la conformación del *passato prossimo* consiste en afirmar que se usa en la mayoría de los verbos; razón por lo cual algunos alumnos y profesores optan porque los verbos cuyo participio pasado va acompañado del auxiliar *essere* sean aprendidos de memoria, pues son los menos (enfoque formal).⁷ Dicha técnica no sólo llega a ser fastidiosa y aburrida para los estudiantes de italiano pues como bien explica Diana Berenice Martínez: “Esta característica de repetir reglas gramaticales implica una falla en el aprendizaje, dado que al alumno no sólo se le presenta una parte de la lengua: la gramática, y descarta profundizar en otros aspectos como la cultura”.

⁷ Tal es la estrategia de enseñanza del enfoque “*grammatico-traduttivo*”, también conocido como enfoque formal, el cual consiste en la repetición, y por lo tanto memorización, de listas de reglas con sus respectivas excepciones

⁸ Diana Berenice Martínez “Una propuesta operativa para la enseñanza del *passato prossimo* a hispano hablantes mexicanos”, p. 27

2.1.2 El Enfoque Gramático-Traductivo y la Enseñanza del *passato prossimo*

El libro *Nuovo Progetto Italiano 1⁸* es un claro ejemplo de dicho enfoque, contiene una numerosa cantidad de ejercicios de repetición de estructuras cuyo objetivo es que al final de cada unidad el alumno pueda crear frases propias.

El tema concerniente al *passato prossimo* es presentado con un texto auditivo y un ejercicio que consiste en completar oraciones relacionadas con dicho texto. Ante tales frases el alumno debe pensar para deducir “la lógica” de la estructura del tiempo verbal, tal como puede verse en el ejercicio 1 de la página. 58⁹.

A Come hai passato il fine settimana?

1 Leggete e ascoltate il testo per confermare le risposte all'attività precedente.

Ecco: Ciao Laila, come va?
Laila: Non c'è male, grazie. E tu?
Ecco: Abbastanza bene. Allora... come hai passato il fine settimana?
Laila: Mhm, niente di speciale, le solite cose.
Ecco: E dai, racconta.
Laila: Dunque... sabato sono andata con Gianna in centro... a fare spese. Poi abbiamo bevuto un caffè all'Antico Caffè Greco e verso le 5 siamo andate a mangiare una pizza con degli amici.
Ecco: E ieri?
Laila: Ieri, niente, sono andata da una mia collega. Abbiamo creato e abbiamo guardato un film in televisione. Be'... non è stato tanto divertente devo dire. Comunque, sono rimasta fino a mezzanotte. E tu, cosa hai fatto di bello? Sei uscita con i ragazzi alla fine?
Ecco: Sì, sabato sera sono andata in discoteca. Abbiamo ballato un sacco e siamo tornati dopo le tre!
Laila: Allora, ieri non sei uscita, immagino...
Ecco: Invece, sì! Nel pomeriggio sono andata da Paola a guardarle la tv. Verso le otto, però, lei ha avuto l'idea di andare al cinema e... così siamo andati in gran fretta. Prima che siamo entrati in sala un minuto prima dell'inizio del film!



Las preguntas contenidas en el ejercicio son incongruentes pues forman parte de un diálogo en el que también hay preguntas en presente que sólo muestran la forma verbal en su forma interrogativa, pero sin explicar cómo se conforma el *passato*

⁹ *Idem*, p. 58

prossimo, pues alterna los verbos en pasado con auxiliar *essere* y *avere* de manera indistinta y sin especificar su uso; razón por la cual y causan confusión entre los estudiantes. Aun cuando el profesor puede agregar preguntas y explicaciones con el objetivo contribuir a la inducción y autonomía del estudiante, el texto muestra en primera instancia un recuadro con la estructura del *passato prossimo* y sus dos auxiliares, así como los participios de algunos verbos tal como se aprecia en el cuarto ejercicio¹⁰ de la página 60:

4 Il testo che segue è un riassunto del dialogo introduttivo. Completate con i verbi dati.

Sabato Lidia è *uscita* insieme a Gianna. Sono a fare spese e poi hanno un caffè all' *Antico Caffè Greco*. Domenica, Lidia è da una sua collega ed è fino a mezzanotte.

Sabato sera, Enzo e i suoi amici sono in discoteca. Sono a casa dopo le tre. Domenica Paola ha l'idea di andare al cinema. Sono in sala poco prima dell'inizio del film!

andati
bevuto
uscita
andata
entrati
rimasta
tornati
avuto
andate

El sistema de presentación y repetición cumple su función eficientemente al hacer que el alumno memorice la estructura, pero la razón por la cual se conforma de esa manera no es explicada, lo que tiene como consecuencia que la adquisición sea mal asimilada. En pocas palabras, se aprende el significado de la lengua, mas no el uso ni el contexto.

Cabe añadir que la presentación de dicho tiempo se realiza de manera esquemática desde el inicio del libro, sin proporcionar explicación o reflexión alguna que permitan inferir el uso o forma de los auxiliares de dicho tiempo.

Con el fin de conocer, por no decir elegir, el auxiliar correspondiente, el texto retoma la aplicación de los métodos formales: "el asunto más o menos sabido de los métodos gramáticos-traductivos, es que la regla produce lengua de acuerdo a los cánones del

¹⁰. *Idem*.

deductivismo”,¹¹ por tal razón, el texto presenta un cuadro que sintetiza el uso de cada auxiliar (p. 61) y sugiere que el alumno, al conocer (memorizar) la regla gramatical, será capaz de aplicarla. Sin embargo, aunque en el cuadro se presenta información sintetizada, ésta resulta difícil de entender, pues parte de la idea de que el estudiante domina los conceptos de transitividad e intransitividad.

essere o avere?

a. Prendono come ausiliare il verbo *essere*:

1. molti verbi di movimento: *andare, venire, partire, tornare, entrare, uscire, ritornare, rientrare, giungere* ecc;
2. molti verbi di stato in luogo: *stare, rimanere, restare* ecc;
3. alcuni verbi intransitivi (che non hanno un 'oggetto'): *essere, succedere, morire, nascere, piacere, costare, sembrare, servire, riuscire (a), diventare, durare* ecc;
4. i verbi riflessivi (unità 9): *alzarsi, svegliarsi, lavarsi* ecc.

b. Prendono come ausiliare il verbo *avere*:

1. i verbi transitivi (che possono avere un 'oggetto'): *chiamare (qualcuno), mangiare (qualcosa), dire (qualcosa a qualcuno)* ecc;
2. alcuni verbi intransitivi: *dormire, ridere, piangere, camminare, lavorare* ecc.

c. Prendono come ausiliare sia *essere* sia *avere* alcuni verbi come:

cambiare: a) Gianna **ha** cambiato macchina, ma b) Gianna **è** cambiata ultimamente
passare: a) Abbiamo **passato** un mese in montagna, ma b) Sono **passate** già due ore
finire: a) Ho appena **finito** di studiare, ma b) La lezione **è** finita un'ora fa
ed altri come *scendere, salire, cominciare, correre* ecc.

¹¹ Giovanni Freddi, *Glottodidattica Fondamenti, metodi e tecniche*, p. 166

Passato prossimo

presente di *avere* o *essere* + participio passato ⇨ parlare = parlato
ricevere = ricevuto
finire = finito

6 Osservate la tabella e costruite delle frasi secondo l'esempio.

ausiliare *avere* + participio passato

ho	parlato	di te con Gianna.
hai	mangiato	la pasta al dente?
ha	ricevuto	due cartoline.
abbiamo	venduto	la vecchia casa.
avete	capito	il dialogo?
hanno	dormito	molte ore.

1. Un anno fa (*io-visitare*) San Pietro.
2. Carla e Pina (*lavorare*) fino alle cinque.
3. Due giorni fa Giulia (*vendere*) la sua macchina.
4. Letizia, dove (*comprare*) questo vestito?
5. Come mai (*voi-pensare*) di dare una festa?

Ieri (*io-mangiare*) la pizza.
⇨ Ieri ho mangiato la pizza.

1 e 2

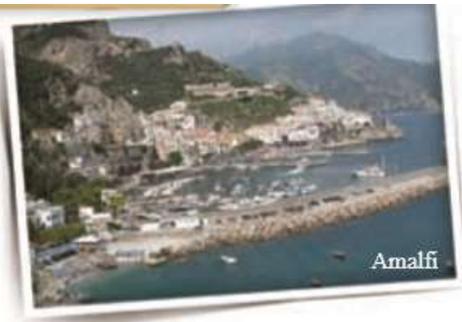
7 Osservate la tabella e costruite delle frasi orali.

ausiliare *essere* + participio passato

sono	andato/a	a teatro ieri.
sei	tornato/a	dal lavoro?
è	entrato/a	in un negozio.
siamo	partiti/e	un mese fa.
siete	usciti/e	l'altro ieri?
sono	saliti/e	al quarto piano.

1. L'estate scorsa (*noi-andare*) ad Amalfi.
2. Ieri Patrizia non (*uscire*) di casa.
3. Stefania (*partire*) ieri sera per la Germania.
4. A che ora (*tornare*) ieri notte, Carla?
5. Se non sbaglio, (*io-arrivare*) alle 9 in punto.

3 e 4



60

Dicha “explicación” reafirma claramente cómo el método se fundamenta en una gramática completamente deductiva, es decir, muestra la regla explícita y después incluye numerosos ejercicios de repetición. A pesar de ser un enfoque con varios inconvenientes, cuenta con una gran ventaja: el tiempo de presentación del tema es breve. El enfoque gramático-traductivo expone rápida, fácil y detalladamente la regla con sus excepciones al seguir un esquema preparado con antelación que fomenta en el alumno la búsqueda de información, además de incluir gran cantidad de ejercicios que inducen la regla correcta en el alumno. Por tal razón, el papel activo del estudiante será nulo y el proceso para interiorizar la información le llevará más tiempo. Sin embargo, el enfoque resulta idóneo para un curso breve y donde las horas clases son pocas y muy limitadas pues ahorra tiempo.

2.2 El Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo conocido también como Enseñanza Comunicativa de la Lengua se caracteriza por centrarse en las necesidades del estudiante y por promover una comunicación eficaz, por lo cual, los resultados son lo que más importa, es decir, “comunicar, transmitir y recibir los mensajes es primordial para este enfoque”¹², razón

¹² Diana Berenice Martínez Rodríguez, *Una propuesta operativa para la enseñanza del passato prossimo a hispanohablantes mexicanos*, p. 33.

por la cual sólo se recurre a la gramática para crear frases que permitan la comunicación del alumno: “El conocimiento lingüístico es visto en relación a objetivos comunicativos como la capacidad de interactuar sirviéndose de una lengua”¹³. Bajo las premisas del enfoque comunicativo la enseñanza se basa en concentrar las necesidades del alumno en el centro del aprendizaje y de esa manera lograr una comunicación eficaz y efectiva. Para poder lograrlo los profesores deben fomentar la reflexión y la inducción (ir de lo particular a lo general), lo que permitirá inducir las reglas a partir de los ejemplos dados.

2.2.1 El Enfoque comunicativo y la Enseñanza del *passato prossimo*

El manual *Rete*¹⁴ expone el *passato prossimo* a partir de un texto de audio; una entrevista, para ser exactos, en la que se pide completar un *cloze* incluido en dicho material; a continuación aparece la sección *alla scoperta della lingua*, la cual al conduce método inductivo y a la reflexión de los temas abordados en dicho apartado. En otras palabras, pide dividir los ejemplos presentados, de acuerdo con el auxiliar correspondiente, con el fin de deducir la regla. Al mismo tiempo, destaca la manera en que, en este manual, se aborda la gramática, pues en verdad recurre a la inducción y no se limita solamente enseñar la regla de manera explícita, tal cual se realizaba en el método gramático-tractivo. La presentación de una metodología para guiar al alumno a la inducción es una aportación significativa del enfoque comunicativo.

La explicación concerniente a género y número la realiza a partir de ejemplos que enfatizan los elementos que interesan

La gramática es presentada de manera explícita por medio de ejemplos que se enfocan en las características que distinguen al *passato prossimo*. Cabe añadir que

¹³ Mauro Pichiassi, *op.cit.*, p.140.

¹⁴ Marco Mezzadri, *Rete2!.* *Curso Multimediale D'italiano per Stranieri (Libro di Classe)*, Edizione Guerra, Perugia, 2001.

El objetivo del método se logra de manera efectiva a través de ejercicios contextualizados y de repaso.

Es importante señalar que la técnica de formular preguntas no se enfoca verdaderamente en la forma, sino en la búsqueda de una solución para comunicar determinadas intenciones. De esta manera se lleva a cabo la afirmación de que “la gramática es solamente uno de los instrumentos para lograr la competencia comunicativa, no es la finalidad del aprendizaje”,¹⁵ pues es notable que el manual se enfoca efectivamente hacia el desarrollo de habilidades comunicativas y no en un conocimiento o dominio de la gramática.

La principal ventaja del texto en cuanto a la gramática está en que los argumentos gramaticales son presentados de manera contextual y van acompañados de vocabulario específico que tiene como finalidad complementar las funciones comunicativas, en otras palabras, más que la conjugación de verbos, se muestra léxico útil y práctico para informar mejor en las intenciones comunicativas y en la transmisión de mensajes. En conclusión, el texto cumple muy bien el propósito para el que fue diseñado; desarrollar de manera efectiva las competencias lingüísticas.

En lo que respecta a los participios irregulares, aunque los presenta de manera explícita, el número de éstos es menor al de los estudiados en el método formal además variados, lo cual contribuye a evitar el aburrimiento en el alumno, pues se recurre a estrategias como sopa de letras (ejercicio 5, p. s/n) o reordenamiento de palabras que se encuentran en desorden (ejercicio 2, p. s/n).

¹⁵ Marco Mezzadri, *I ferri del Mestiere (auto)formazione per insegnanti di lingue*, Guerra, Perugia, 2003, p.190.

clase y la otra como tarea en casa, pueden fastidiar al estudiante, pues en la mayor parte de ellos aparece vocabulario o expresiones no abordadas en clase.

A partir de las reflexiones de Diana Berenice Martínez, se sabe que dicha metodología cuenta con varias desventajas: presenta explicaciones breves, parte de la idea de que los estudiantes tienen clara la definición de transitividad, aun cuando intenta explicarla por medio de ejemplos.¹⁶

2.3.1 El Enfoque Directo (Método Natural)

El Método Directo también llamado Método Natural ha sido empleado en varios momentos de la historia de la enseñanza de idiomas pues muchas veces se ha intentado que la enseñanza de una segunda lengua se parezca en lo posible al aprendizaje de la lengua materna. Entre los primeros que intentaron la aplicación de métodos naturales a las clases de idiomas en el siglo XIX destaca L. Sauveur, él junto con F. Franke –quien escribió sobre “los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado en la lengua objeto”,¹⁷ con lo cual ofrece una justificación teórica para la enseñanza de una lengua. De acuerdo con este pionero del método natural, una lengua puede “enseñarse mejor usándola activamente en el aula. En lugar de centrarse en procedimientos analíticos enfocados en la gramática, los maestros “deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula.¹⁸ Los alumnos deben inferir las reglas gramaticales. El profesor “sustituía” al libro de texto en las primeras etapas del aprendizaje. Al inicio se comenzaba a hablar centrando atención en la pronunciación, de manera sistemática. Las palabras

¹⁶ Diana Berenice Martínez Rodríguez, *Una propuesta operativa para la enseñanza del passato prossimo a hispanohablantes mexicanos*, p. 33.

¹⁷ Rodgers, T. S., & Castrillo, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, p. 17

¹⁸ *Ibidem*.

conocidas se utilizaban para enseñar nuevo , acompañándolas de mímica y la demostración de dibujos.

Tal como señalan Jack C.Richards y Theodor S. Rodgers¹⁹, las ventajas que dicho método ofrecía son las siguientes:

- 1.- La enseñanza en el salón de clase se impartía exclusivamente en la lengua objeto.
- 2.- Sólo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
- 3.- Las habilidades de comunicación se llevaban a cabo de manera progresiva y graduada cuidadosamente, además de que se organizaba alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y alumnos en clases intensivas y breves.
- 4.- La gramática se enseñaba inductivamente.
- 5.-Se aprendía la expresión y la comprensión oral.
- 6.- Se enfatizaba especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Si bien el método fue muy exitoso en su tiempo así como aprobado y reconocido en todos los institutos de idiomas privados, no lo fue en las escuelas estatales ni secundarias pues entre las desventajas que presenta dicho método están²⁰

1.- Se enfatizaba demasiado y se deformaban las similitudes entre el aprendizaje de una primera lengua y el de la lengua materna, lo que hacía que se olvidaran o soslayaran las realidades prácticas del aula.

2.- Los maestros deberían de ser hablantes nativos o en su defecto personas que hablaran la lengua extranjera de manera tan fluida como la de un nativo.

¹⁹.- *Ídem*, p.25

²⁰.- *Íd*, p. 26

3.- Se basaba más en las habilidades del profesor que en el libro de texto, y no todos los maestros contaban con las competencias lingüísticas en la lengua extranjera como para aplicar el método.

4.- Era producto de la intuición de un aficionado ilustrado por lo cual carecía de una metodología pedagógica eficaz.

5.- Se enfatizaba especialmente en la pronunciación y en la gramática.

2.4.1 El Enfoque Directo y la Enseñanza del *Passato Prossimo*.

El enfoque directo intenta enseñar y explicar el *passato prossimo* de manera deductiva; parte de lecturas en italiano en dicho tiempo, los verbos en *passato prossimo* suelen ser resaltados, ello con el fin de que el estudiante note que está aprendiendo un tiempo nuevo, así como para centrarse en la estructura de dicho tiempo, si bien la estrategia de enseñanza cuadra muy bien con los verbos cuyo auxiliar es *avere*, pues intenta explicar cómo se conjugan los verbos que se conjugan en *passato prossimo* con tal auxiliar, no lleva a una comprensión clara ni precisa sobre los verbos que deben de llevar *essere*.

Un claro ejemplo de dicho enfoque es el libro llamado *Grammatica italiana per stranieri in Italiano* de Angelo Chiù Chiù, cuyo contenido describiré y analizaré más adelante.

2.4 El “Enfoque Ecléctico”

Hoy día ya no se emplean “métodos” en el sentido estricto de la palabra, sino más bien el desarrollo de un enfoque ecléctico. Tal como afirma Diana Berenice Martínez²¹ en que los textos más recientes retoman los elementos más provechosos de cada enfoque para cumplir una finalidad determinada. Por ejemplo, si se quiere reforzar la

²¹ Diana Berenice Martínez Rodríguez, *op cit.*, p.37

gramática, se recurre a cuadros de conjugación; en cambio, si se desea reforzar o desarrollar la producción oral, se cuenta con actividades de *role play*, para impulsar los actos comunicativos.

En los enfoques, por no decir tendencias, eclécticos hay pocos componentes nuevos, y se basan especialmente en la combinación de elementos desarrollados en otros métodos. Ello se debe principalmente a que, se intentan considerar de manera seria los gustos e intereses del estudiante, al asumir que cada alumno y grupo son diferentes, es muy difícil, por no decir imposible, recurrir a un solo método.

La adopción de un enfoque ecléctico de enseñanza dependerá de varios factores, entre los que sobresalen el tipo de alumno o grupo, así como de la solidez de sus conocimientos gramaticales. Sin embargo, no todo depende de los alumnos, ni del grupo, ni mucho menos de los conocimientos. Un papel fundamental lo desempeña el profesor y de su decisión de adoptar este enfoque como método de trabajo.

2.4 1. El “enfoque ecléctico y la enseñanza del *passato prossimo*”

La enseñanza del *passato prossimo* desde el enfoque ecléctico, presenta diversas y muy variadas formas de enseñanza, que pueden ir desde combinaciones de los enfoques anteriormente citados y analizados, hasta aquéllas que le profesor considera pertinentes de acuerdo a su experiencia, es decir, la que el grupo o el alumno –ambos por sus características particulares- requieran. Este enfoque no suele seguirse en los manuales de aprendizaje del italiano por ser demasiado asistemático, sin embargo, en la práctica docente, es muy eficaz, pero el docente debe adecuar la elección del material de acuerdo con las necesidades de los alumnos y la finalidad del curso.

Capítulo III. Análisis de los materiales

Dada la inmensa cantidad de este tipo de métodos de enseñanza sólo describiré brevemente las contenidas en los libros que usé durante mi labor como profesor en ITEM Idiomas.

El primero de ellos se llama *Grammatica italiana per stranieri in Italiano* de Angelo Chiù Chiù *et al.* Al abordar el *passato prossimo*, el libro contiene varias viñetas en las que aparecen diversos diálogos donde se destaca el uso de dicho tiempo. Al principio, en las viñetas se van intercalando los verbos cuyo auxiliar en *passato prossimo* es *avere*, con los de *essere*, en la siguiente página se centra sólo en los de auxiliar *avere* y finalmente en los de *essere*.

Una vez que se ha mostrado dicha explicación, se presenta un ejercicio en el cual aparece una frase escrita en tal tiempo y con los auxiliares respectivos, en la cual se debe escoger de entre tres opciones el complemento correcto.

Dicha estrategia presenta muchas desventajas, pues no explica en qué casos debe utilizarse qué auxiliar, ni da una regla; si bien intenta que el estudiante la deduzca, el objetivo es muy difícil de lograr pues aun cuando pudiera inferir que *essere* se usa en los verbos de “movimiento” (desplazamiento), aparecen constantemente dos que no lo son: *essere* y *stare*. Aunque la estrategia de enseñanza del libro se centra en el método inductivo, éste sólo se lleva a cabo con el asesoramiento del profesor, y con la memorización de las formas verbales cuyo auxiliar es *essere*. La memorización de tales formas verbales se realiza mediante ejercicios de constante repetición, tanto en las viñetas ya mencionadas, como en ejercicios de opción múltiple, para finalmente reforzar el aprendizaje del tema con ejercicios en forma interrogativa y respuesta tanto afirmativa como negativa, para ambos auxiliares. Finalmente, el libro contiene en sus últimas páginas una síntesis gramatical en la que sólo muestra cómo

varía el uso de dichos auxiliares, pero nunca explica en qué casos. En conclusión, en este libro el aprendizaje del tema se realiza de manera mecánica, automática y no tan deductiva.

El segundo libro que utilicé fue *Progetto italiano 2*. Esta publicación es la que contiene mejores explicaciones y ejercicios: los presenta en recuadros, cuadros sinópticos y esquemas. Al abordar el tema del *passato prossimo*, primero presenta un esquema de los auxiliares *essere* y *avere*, y después algunos ejercicios. Una vez que se han resuelto los ejercicios correspondientes y escuchado una grabación relacionada con el tema, se muestra un recuadro con la explicación del uso de los auxiliares. Aunque su explicación es amena y concisa, deja una laguna al mencionar que hay verbos que usan ambos auxiliares, pero no especifica cuándo. Finalmente presenta ejercicios en los que hay que relacionar los participios con los infinitivos respectivos, así como con sus auxiliares correspondientes.

*Rete!*²² A2 es un claro ejemplo de la aplicación de la metodología ecléctica en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera. El texto, en cuya introducción se resalta el cuidado que se tiene en la autonomía asignada al alumno, a la interculturalidad y a la gramática inductiva. Es en estos tres temas en los que se centran los nuevos manuales de tendencias eclécticas.

En el manual ya mencionado el *passato prossimo* es presentado a partir de un texto en el cual, tras un acercamiento general y de una fase motivacional al material de trabajo, se pide al estudiante identificar los tiempos en pretérito con el fin de completar la regla de estructura del tiempo verbal concerniente. En los ejemplos, se hace énfasis en la estructura conformada por ambos auxiliares y al participio. Una

²². Marco Mezzadri et al.

propuesta interesante presentada en este manual, para enseñar los tiempos verbales, radica en que el alumno puede elegir el ejemplo que le sea más comprensible y de la misma manera puede personalizar la información más conveniente para apropiarse del aprendizaje. (pág 36)



Asimismo, es el estudiante quien debe completar los esquemas con los ejemplos contenidos en el libro, lo que ocasiona que el alumno cobre un papel más activo pues él es quien debe de buscar y escribir la información que se le pide, con dicha actividad, se refuerza la concordancia de género y número con el determinado auxiliar.

Cabe agregar que la gramática se presenta de modo inductivo, es decir, el alumno por medio de hipótesis debe deducir la regla. La inducción es guiada por medio de ejercicios que acentúan la información deseada, lo que motiva al estudiante a completar las frases

Otra de los puntos interesantes del manual es que no emplea tecnicismo para explicar el tema, no distingue entre verbos transitivos e intransitivos. El texto aborda la elección de los auxiliares a partir de ejemplos, ejercicios, observación y reflexión, lo

que no implica que prescindan de la metacompetencia,²³ sino que la emplea de forma distinta, de manera que los estudiantes recurran a palabras que ellos mismos empleen y entiendan.



Cuando en el manual se exponen los participios irregulares, contiene sólo un breve listado explícito, no obstante, para practicarlos, se recurre a diversos ejercicios, incluso por medio de juegos que despiertan en el estudiante un aprendizaje agradable y entretenido (ejercicios 8 y 9 p. 157).



²³ Término que indica la capacidad de explicarse los motivos de las elecciones realizadas con base en la competencia. “Metacompetenza” Dizionario di glottodidattica

En un análisis general de la unidad, es posible encontrar que sobresalen los elementos ya mencionados con el fin de volver autónomo al alumno, lo que consiste en que el estudiante sea capaz de decidir, manipular, modificar y opinar todo lo implicado en el proceso de aprendizaje, respecto al cual Pichiassi sostiene: “Es importante que el alumno pueda operar libremente sobre el material lingüístico puesto a su disposición, que pueda dar su opinión respecto a las cosas y aspectos que tienen que ver con su formación lingüística, que asuma la responsabilidad en la adquisición de la segunda lengua”.²⁴ De esta forma, las nuevas tendencias promueven la búsqueda e integración de estudiantes con características altamente activas y propositivas, y la reflexión sobre éstas estrategias y estilos de aprendizaje son abordadas en la parte *portfolio* (página 74).



En el texto también se tratan temas relacionados con la cultura, con las cuatro habilidades primarias e integradas del aprendizaje (escuchar, escribir, hablar, leer) junto con las gramáticas (fonética, fonología, sintaxis, gramática, etc.); usar la lengua

²⁴ Mario Pichiassi en *Fondamenti di glotodidattica. Temi e problema della didattica lingüística*, p. 185.

como instrumento de acción (sociolingüística, pragmática, etc.), lo cual confiere al manual un objetivo muy ambicioso, pues intenta captar la lengua en todos sus aspectos, lo cual no sólo lleva más tiempo que con otro tipo de enfoques sino que sea difícil centrarse en un tema o elaborar un número “suficiente” de reactivos y de actividades que contribuyan a la adquisición y reafirmación de la lengua y de temas específicos.



PASSATO PROSSIMO

Verbi riflessivi

Con i riflessivi si usa **essere**

- Mi sono appena lavato le mani

sono alcuni verbi che si usano insieme come riflessivi per sottolineare l'azione e che quindi vogliono essere - lei si è appena comprati un bel dolce! (Le persone che parlano sono felice e soddisfatte di aver comprato il dolce.)

1 **Completate le frasi con un verbo del riquadro. Attenzione: i verbi sono riflessivi.**

1 Va suonando il telefono? Che salti! Mi sono appena **schiaffeggiato**!

2 Sei andato alla festa di Sandra, vero? Come è stato? **molto**

3 Come **sono** i tuoi genitori?

4 lei **ha** una pizza enorme

5 lei la mia squadra favorita ha perso e io **sono** molto

6 Ho così nervoso prima dell'esame che **ho** un pacchetto di **sigarette intere**

7 Barbara, ti sei di mangiare? **la mia?**

8 Sabato pomeriggio Claudia e suo padre sono andati insieme a **due notti continue**

9 Ragazzi, come sembrate stanchi! A che ora **questa mattina?**

10 Che bella ragazza! Quando **?**

11 Ho girato la tv ho visto un mio caro amico **in stazione**

12 Gloria ha pensato l'essere e lei **ne tiene**

13 Ho accompagnato la mia ragazza all'aeroporto: **più**

e abbiamo cominciato a piangere.

Alimentari, abbigliamento, salotto, lavoro, abiti, viaggio, lezioni, computer, mangiare, fumare, appuntamenti, libri, divertiti, conosco, telefono

Accento del participio passato

Obiettivo

È un po' che non senti i tuoi genitori?



No, li ho chiamati ieri sera.

Quando prima del verbo al passato prossimo si fa un pronome complemento oggetto diventa da ho, fu, ci, è, se l'accento non è obbligatorio. - Vi ha vietati le...

Sobra decir, que concretar todas las nuevas ideas y concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua requiere tiempo, para que sean difundidas, aceptadas y aplicadas. Finalmente hay que resaltar que ningún método o enfoque es mejor que otro, sino más eficaz o menos que otro, y que la elección de cada uno deberá determinarse a partir de las características del alumno, el grupo o el profesor, respecto a ello Pichiassi afirma:

Para estos métodos vale el discurso realizado sobre la naturaleza interdisciplinaria de la 'glotodidáctica'; si aquello no quieren parecer retazos, si no quieren tener la apariencia del traje de arlequín, deben intentarse en un marco sólido didáctico, en donde los diversos aportes se eligen al seguir razones (las metas, las técnicas y la metodología) 'glotodidácticas'. Cuando el método es por el contrario, un ensamblaje impensado de principios, de nociones o de técnicas derivadas de quién sabe dónde; o bien un carnaval basado en el empirismo, más miope, entonces termina por asumir los caracteres del más banal eclecticismo.²⁵

Por las razones anteriormente expuestas comparto mi parecer con el de la profesora Diana Berenice Martínez cuando afirma en su tesina que: "El profesor debe ser capaz de elegir de manera consciente y adecuada, saber por qué y con qué finalidad emplea determinada técnica, enfoque o método y sobre todo, poder analizar los resultados de tales elecciones con el objetivo de que el aprendizaje del estudiante sea eficaz, es decir, fomentar en él la formación crítica, productiva y analítica"²⁶.

En México, se cuenta con un texto que, si bien no es un manual en el sentido estricto de la palabra, si es de gran importancia para la enseñanza del *passato prossimo*. Dicho material, forma parte de los *Quaderni grammaticali complementari* elaborados por la UNAM. Estos cuadernos fueron diseñados por el CELE (Centro de

²⁵ *Ibidem*, p. 192.

²⁶ *Op cit.*, nota 20 p. 42

Enseñanza de Lenguas Extranjeras) y pensados para estudiantes universitarios y, sobre todo, mexicanos. Ahora bien, al ser cuadernos gramaticales, como su nombre lo especifica, no cumplen con las condiciones para ser estudiados en esta tesina, en la que se ha analizado varios textos con diversos enfoques de enseñanza. No obstante su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje del *passato prossimo*, son dignos de mención y por lo tanto de un breve análisis. Entre las ventajas con las que cuenta destacan: 1) no se abusa de los tecnicismo al momento de explicar la gramática, 2) el material es práctico y de uso autónomo, es decir, los estudiantes pueden recurrir a él en cualquier momento, resolver los ejercicios y confirmar sus respuestas puesto que éstas se encuentran al final del libro, 3) los ejercicios presentados están graduados, pues se empieza con actividades de reconocimiento, se pasa a las de transformación y termina en los de producción guiada y libre; sin embargo, entre las desventajas que presenta están: 1) dado que el cuaderno de trabajo es complementario a un texto, no presenta el *passato prossimo* a manera de introducción, sino que intenta profundizar en el tema, practicar y/o resolver dudas que no hayan sido estudiadas en clase, 2) los ejercicios son presentados de manera global, es decir, no se centran en las características particulares del *passato prossimo*, Aun cuando la tipología de los ejercicios es graduada no considera el contenido: la gradación está basada en el tipo de tarea, más no en el contenido, en otras palabras, no trata a detalle, las características de dicho tiempo verbal.

3.1 Obstáculos enfrentados durante mi actividad docente

Como ya se había mencionado, la primera dificultad a la que me enfrenté fue la ambigüedad de definiciones, explicaciones y conceptos para la enseñanza del *passato prossimo*. Si bien los materiales utilizados contenían muchos ejercicios además de explicaciones pertinentes, no incluían una explicación clara sobre el uso

de los auxiliares *essere* y *avere*. Además, los textos de contenido gramatical están diseñados para gente con previos conocimientos de gramática sólidos. Lo anterior me complicó la tarea de elaborar un plan de clase idóneo y pertinente para el curso. Aun cuando ITEM Méjico no cuenta con una planeación curricular que permita diseñar los contenidos de la clase, el método de enseñanza y el método que se le que se le dará a ésta dependerá del profesor que imparta el idioma, en mi caso el Modelo de Instrucción Directa.

Capítulo IV. Aplicación de mi propuesta de trabajo

Planteamiento

Objetivo general:

El alumno aprenderá a distinguir qué verbos en *passato prossimo* se conjugan con el auxiliar *essere* y cuales con *avere*.

Objetivos particulares:

- El alumno aprenderá la técnica de los verbos de la casita para reconocer los verbos que forman su *passato prossimo* con *essere*.
- El alumno aplicará la técnica de los verbos de la casita en los tiempos compuestos correspondientes al auxiliar *essere*.
- El alumno aplicará la estrategia de los “verbos de la casita” a aquellas formas verbales que no se encuentren en dicho esquema pero que sean sinónimos.

Análisis de los materiales

ITEM IDIOMAS MÉJICO sólo cuenta con manuales de enseñanza, algunos de ellos incluyen CD o casetes, por tal razón tuve que recurrir a fotocopias de otros libros,

canciones y videos descargados de internet y al juego *Il Dominó della Giornata* los cuales fueron descargados y aportados mi cuenta.

Las fotocopias con las que trabajé los ejercicios de introducción, repaso y desarrollo, fueron extraídas principalmente de los manuales con los que contaba la institución²⁷: *Grammatica Italiana per Stranieri* de Chiuchiù de Angelo Chiuchiù; *Nuovo Progetto Italiano 1* de T Marin y Rete!

Los tres libros están dirigidos a personas con sólidos conocimientos de gramática y sintaxis, ya sea adolescentes y/o adultos. No obstante, también presentan algunas diferencias importantes; el manual de Angelo Chichiù y *Rete!* están dirigidos a personas de habla inglesa. *Progetto Italiano* está destinado a personas de otras lenguas.

Descripción del grupo

El grupo estaba integrado por cinco personas de diferentes edades géneros (tres hombres y dos mujeres), las edades comprendían entre los 16 y los 47 años (una adolescente de 16 años, una mujer de 47, dos hombres de 26 y uno de 27). Los intereses de los integrantes eran muy distintos: tres ingenieros que trabajaban para una empresa italiana y por tal razón cursaban la lengua, pues su empresa les exigía aprender el idioma para tener un mejor desempeño; una adolescente de 16 años que además de tomar italiano como materia en una preparatoria de la UNAM, tenía una pasión por dicho idioma, y una abogada que nunca ejerció su profesión razón por la que siempre se ha dedicado al hogar y que desea aprender italiano no sólo porque

²⁷.- Aun cuando recurrí también recurrí a fotocopias de materiales ajenos a ITEM IDIOMAS MÉJICO, no los estudio en este capítulo porque sólo utilicé en fotocopias las partes referentes al *passato prossimo*, soslayé el resto del contenido.

tiene planeado celebrar con su marido sus bodas de plata en Italia en un par de años, sino porque su abuelo paterno era italiano y busca reforzar sus raíces.

Ninguno de los ingenieros cuenta con conocimientos sólidos de gramática, Karla, la adolescente estudiante de preparatoria, sí sabe de gramática y la refuerza tanto en el curso como en la escuela. Ana Laura, recuerda un poco de gramática, pero su tesón e inquietud por aprender la hacen pedir bibliografía complementaria y/o auxiliar para estudiar por su cuenta y reforzar su conocimiento, lo cual realiza con eficacia.

Secuencia de trabajo

Desarrollo

a) Ejercicios con el auxiliar *avere*

El primer material con el que trabajé fueron fotocopias del libro *I verbi il passato prossimo* de Anna Bonomini *et al.*,²⁸ el cual cuenta con una excelente dosificación de ejercicios para aprender el *passato prossimo* una vez que se ha explicado a los estudiantes el uso de los auxiliares *essere* y *avere*. Sin embargo, realicé algunas modificaciones a dichos materiales, así como también seguí un orden distinto al del libro, con el fin de lograr los objetivos propuestos anteriormente.

Carta descriptiva para clase de italiano

Idioma: italiano

Nivel A 2

4.1 Actividades.

²⁸ Anana Bonimini *et al.*, en *I verbi. il passato prossimo*, p 12

La primera actividad consistió en entregar a los alumnos una fotocopia que contiene varias viñetas humorísticas con diálogos en *Passato Prossimo*²⁹, (veáse fig1)³⁰ con el fin de que identificaran dicho tiempo en los textos. (Véase tabla correspondiente

Sottolinea nelle vignette le forme del passato prossimo.



— Vi ho convocato tutti qui perché sto annoiandomi a morte.



22059 Nell'aprile scorso sono incominciati i lavori della conferenza organizzata dall'ONU sul «Trattato di non proliferazione nucleare».

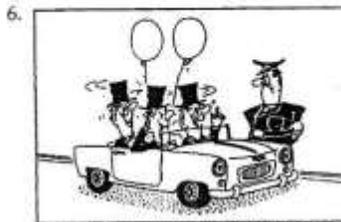
3. Il simpatico e popolarissimo attore scozzese Sean Connery, impareggiabile Agente 007 di vari film ispirati al personaggio di James Bond, ha prestato la propria immagine per un annuncio pubblicitario d'una marca di whisky prodotto e distribuito in Giappone, a danno del liquore scozzese tradizionalmente importato in quel Paese. I suoi connazionali se la sono avuta a male, rimproverandolo di «tradimento nei confronti della bevanda nazionale».



— Pensa che fortuna ha avuto, quello: è stato investito da una ambulanza!



— Ecco la poesia che ho scritto per te, Faima. E' breve perché sono rimasto a corto di parole che facciano rima con «occhi».



— Ho appena preso la patente, signor vigile, e la festeggi con gli amici!

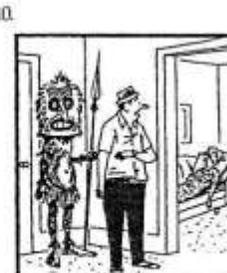
7. A Gírvan (Scozia), Robert Henderson ha celebrato le nozze d'oro. Come regalo ha chiesto ai figli ed ai nipoti una tomba: «E' il miglior talismano di lunga vita — ha spiegato. — E' come quando avete un fortissimo mal di denti e andate dal dentista: è strano, ma nel momento di entrare, il dolore vi passa».



— Giranni, la mamma vuol sapere se ti piace il maglione che ti ha confezionato per il tuo compleanno!



— E' naturale che i copisti sembrano scritti con la calligrafia di mio padre: per seguirli ho usato la sua penna stilografica!



— Cara, l'ho trovato, un medico che fa ancora visite a domicilio!

da "La Settimana Enigmistica"

en el anexo al final del trabajo).

²⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁰.-Angelo Chiuchiù en *Grammatica Italiana per Stranieri* p.43

Aun cuando en dicha lámina sólo la segunda viñeta presenta el auxiliar *essere* en su *passato prossimo*, este ejemplo fue postergado durante el ejercicio.

Una vez que los alumnos leyeron y subrayaron las formas del texto en *passato prossimo*, procedí a explicarles la estructura de éste con el auxiliar *avere*, para posteriormente aplicar un ejercicio de exploración en el que ellos escribieran dicho auxiliar en una lista de oraciones:

Completa gli spazi con l'ausiliare avere per formare il passato prossimo.

- 1.- Tu _____ ballato tutta la sera.
- 2.- Noi _____ cantato col karaoke.
- 3.- Alfredo _____ visto un interessante documentario sul cancro.
- 4.-Io non _____ finito il compito in tempo.
- 5.-Marisol _____ mangiato una salata.
- 6.-La posta elettronica che voi _____ spedito non posso aprirla.
- 7.-Il Signore Rossi _____ comprato un negozio ieri.
- 8.- Il messaggio che loro _____ spedito ha un sacco di sbagli ortografici.
- 9.-Non _____ nuotato in piscina perchè l'acqua è sporca.
- 10.-Ieri io _____ parlato con il mio capo sul nuovo progetto di negozi.

De los cinco estudiantes sólo dos tuvieron problemas para conjugar correctamente el auxiliar en las oraciones cuyo sujeto no era un pronombre personal, sin embargo, el uso de aquél fue claro, razón por la cual procedí a explicar la formación de los participios regulares cuyo *passato prossimo* se conforma con el auxiliar *avere*. En el pizarrón anoté la siguiente lista:

INFINITO	PARTICIPIO
<i>Amare</i>	<i>Amato</i>
<i>Finire</i>	<i>Finito</i>
<i>Perdere</i>	<i>Perduto/perso</i> ³¹

Una vez explicado el tema se les pidió a los estudiantes que subrayaran los participios del ejercicio anterior y que entre paréntesis escribieran su forma en infinitivo, acto seguido se procedió a realizar la aplicación de los conocimientos, pero esta vez deberían de poner el auxiliar *avere* acompañado de su participio correspondiente.

ACTIVIDAD 2

Completa gli spazi con il passato prossimo.

- 1.- Noi _____ la stanza.
(pulire)
- 2.- Loro _____ una grande opportunità
(perdere)
- 3.- Tu _____ di lavorare
(finire)
- 4.- Blanca _____ sul letto.
(balzare)
- 5.- Io _____ un corrido
(cantare)
- 6.- Voi non _____ mangiare di più
(volere)
- 7.- Ettore _____ molte gaseose.
(bere)
- 8.- Irene e io _____ la bella notizia alla mamma.
(raccontare)

³¹ Aunque gran parte de los verbos cuyo infinitivo termina en *-ere* son irregulares, algunos de ellos forman su participio con el sufijo *-uto*, razón por la cual cuando un verbo contaba con dos participios, recomendé usar el que terminara en *-uto*, con el fin de simplificar la enseñanza del tema. Sin embargo, en el caso del infinitivo *vedere*, cuyos participios son *visto* y *veduto*, fue más fácil recordar el primero, debido a que es el mismo que en castellano.

9.- Luigi e Alfredo non _____ i dolci.
(mangiare)

10.- Ti _____ un messaggio molto importante.
(spedire)

Tras haber realizado los ejercicios de esta evaluación, los cinco escribieron sin ningún problema el auxiliar *avere*, lo único que se les dificultó a tres de ellos fue el participio irregular de algunos verbos de los reactivos, razón por la cual procedí a darles un *tip* muy sencillo para identificarlos: las dos primeras letras de los participios irregulares se corresponden con las dos primeras letras de su forma en infinitivo:³²

Con el fin de confirmar y reforzar el aprendizaje de los participios irregulares de manera fácil y sólida al relacionar las primeras letras del infinitivo con las del participio, procedí a aplicar un ejercicio muy sencillo de relación de columnas:

dire	(ha) corretto	chiedere	(ha) chiesto
fare	(ha) detto	Rispondere	(ha) proposto
scrivere	(ha) fatto	Proporre	(è) rimasto
correggere	(ha) letto	vedere	(ha) risposto
leggere	(ha) scritto	rimanere	(ha) visto
prendere	(ha) acceso	conoscere	(ha) spento
scendere	(ha) chiuso	vincere	(ha) vinto
spendere	(ha) deciso	piacere	(è) piaciuto
chiudere	(ha) preso	correre	(ha) conosciuto
accendere	(è/ha) sceso	spegnerne	(ha) bevuto
decidere	(ha) speso	bere	(è/ha) corso
moriré	(ha) aperto	mettere	(ha) discusso
offrire	(è) morto	promettere	(ha) messo
aprire	(ha) offerto	succedere	(ha) promesso
soffrire	(ha) sofferto	discutere	(è) successo
venire	(è) stato	essere/stare	(ha) perso
vivere	(ha) scelto	perdere	(è) venuto
scegliere	(è/ha) vissuto		

a) Ejercicios con el auxiliar *essere*

³².- La única excepción es *dire/detto*, razón por la cual en todos los ejercicios posteriores sobre *passato prossimo* siempre fue incluido un inciso con dicho verbo.

Al llegar a este punto recurrí al esquema de los “verbos de la casita”. Pegué una cartulina en el pizarrón con dichos verbos y procedí a explicar que éstos son los que llevan auxiliar *essere* en pasado, acto seguido, les entregué a cada uno de ellos el siguiente ejercicio:

ACTIVIDAD 3

Scegli nell’elenco sottostante la forma verbale adeguata a ogni spazio e trascrivila.

(Attenzione alla concordanza grammaticale e alla concordanza testuale)³³

- 1.- Tu e Gianni _____ al cinema ieri sera?
- 2.- Io _____ tardi domenica scorsa.
- 3.- Lui _____ partito per Genova due ore fa.
- 4.- Loro _____ al concerto nel pomeriggio.
- 5.- Olga _____ gentile negli ultimi mesi.
- 6.- Tu, Pina e Gigi _____ da Torino, l’altro ieri?
- 7.- Mario ed io _____ in quel negozio stamane?
- 8.- Lui _____ diventato ricco in due anni.
- 9.- Io _____ al 7° piano un momento fa.
- 10.- Tu _____ da Venezia la settimana scorsa?

- | | |
|-----------------|-------------------|
| a) siamo andate | n) sono tornato |
| b) sono usciti | o) sono partiti |
| c) sei entrato | p) è diventata |
| d) è tornata | q) siete arrivati |
| e) siete usciti | r) sono stati |

³³ *Id*, p.13.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| f) sei andato | s) è stato |
| g) è partito | t) siamo entrati |
| h) sono diventato | u) sono salito/a |
| i) siete andati | v) sei arrivato/a |
| l) sono partiti | z) è diventato |
| m) è arrivata | |

Si bien todos escribieron correctamente el auxiliar con la persona correspondiente, el único problema que tuvieron tres de ellos fue la falta de concordancia (tanto en singular y plural como de masculino y femenino), lo cual es una dificultad muy común al inicio del estudio de este tema. Después de dicho ejercicio procedí a realizar otro de repaso, siempre con los “verbos de la casita” como referencia, razón por la cual con base en la cartulina y las explicaciones dadas pasé a aplicar un ejercicio en el que tenían que escribir el auxiliar *essere* o *avere* en pasado pero con el género y número correspondientes:

Actividad 4

Completa le frasi con le espressioni temporali di destra La scelta è in base al tuo criterio ed al contesto.

1. Mi _____ presto ieri sera.
2. Io _____ tardi al letto la settimana scorsa.
3. Voi non _____ lezione l'altro ieri.
4. _____ é partito a Firenze
5. Loro _____ al cinema nel pomeriggio.

Dicha actividad no sólo logró que los alumnos que se habían confundido reforzaran el aprendizaje respecto a los auxiliares correspondientes, sino que además tuvieron un

mejor desempeño con el género y número correspondiente, razón por la cual les pedí escribieran las frases del ejercicio anterior pero que cambiaran el género y el número; a manera de reforzamiento, lo cual quedó así:

- 1.- Ci siamo andati presto ieri sera.
- 2.- Noi siamo andati tardi a letto la settimana scorsa.
- 3.- Tu non sei stata a lezione l'altro ieri.
- 4.- Loro sono partite a Firenze.
- 5.- Lui è andato al cinema nel pomeriggio.

Tras haber realizado dicho ejercicio de concordancia a manera de repaso, procedí a realizar otro en el que sólo incluí verbos con auxiliar *essere*, y en el cual los estudiantes no sólo debían escribirlo en participio sino también que correspondiera con género y número.

ACTIVIDAD 5

- 1.- Noi _____ da Londra.
(venire)
- 2.- Loro _____ dalla festa.
(ritornare)
- 3.- Lei _____ con su nonna ieri.
(andare)
- 4.- Io _____ le scale.
(salire)
- 5.- Dante _____ molti secoli fa.
(morire)
- 6.- Voi _____ dal mercato.
(ritornare)
- 7.- Tu _____ dalla tua stanza.
(uscire)
- 8.- Matteo _____ in camera da letto perch'è ammalato.

(rimanere)

9.- Anna _____allo studio.
(rientrare)

10.-Le artiste _____per il Messico ieri sera.
(partire)

Esta vez ninguno de los cinco estudiantes cometió errores de concordancia, ni en género ni número, como tampoco en el auxiliar correspondiente, además de que emplearon el *tip* que les di para saber qué auxiliar irregular corresponde con el verbo respectivo.

ACTIVIDAD 6:

El juego de mesa *Il Dominó della Giornata* fue un material lúdico de gran ayuda. El dominó consta de 90 fichas, cada una de ellas está dividida a lo ancho por la mitad en dos partes: una en la cual hay una ilustración y en la siguiente una pregunta relacionada con la ilustración. La actividad consistió en repartir las siete fichas de dominó entre cada uno de los alumnos y colocar el auxiliar *essere* o *avere* a cada verbo contenido en la ficha.

ACTIVIDAD 7

MONOTONIA QUOTIDIANA DI UN IMPIEGATO STATALE³⁴

Balduzzi è un impiegato statale che da trent'anni fa tutti i giorni le stesse cose. Le seguenti frasi descrivono la sua monotonia quotidiana.

Racconta com'è stata la giornata di ieri; osserva l'esempio.

Balduzzi **aspetta** l'autobus dalle 7:20.

³⁴ *Id.*, p. 28-29.

Balduzzi **ha aspettato** l'autobus dalle 7:20

Balduzzi arriva in ufficio alle 8, timbra il cartellino e saluta i custodi con un_____

cenno dal capo. Si siede sua vecchia scrivania, apre il registro e comincia a trascrivere dati._____ delle pratiche.

verso le 10 tira fuori dalla borsa un thermos e si versa una tazza di caffè._____

Alle 12 esce per andare a pranzo. Va alla trattoria dell'angolo, quella di sempre Poi fa due passi fino _____

I giardini pubblici e si siede su una panchina. Tira fuori di tasca il giornale e lo sfoglia distratamente._____

Alle due rientra in ufficio, apre il giornale sulla scrivania e legge forse qualcosa.

Dopo_____

_____ po', mette via il giornale e riprende il registro del mattino. Scrive lentamente con calligrafia_____

impersonale ed uniforme. Ad un tratto, si appoggia allo schienale, accende una sigaretta e la_____

fuma con pigrizia guardando nel vuoto. Finalmente alle 6 di sera esce dal lavoro.

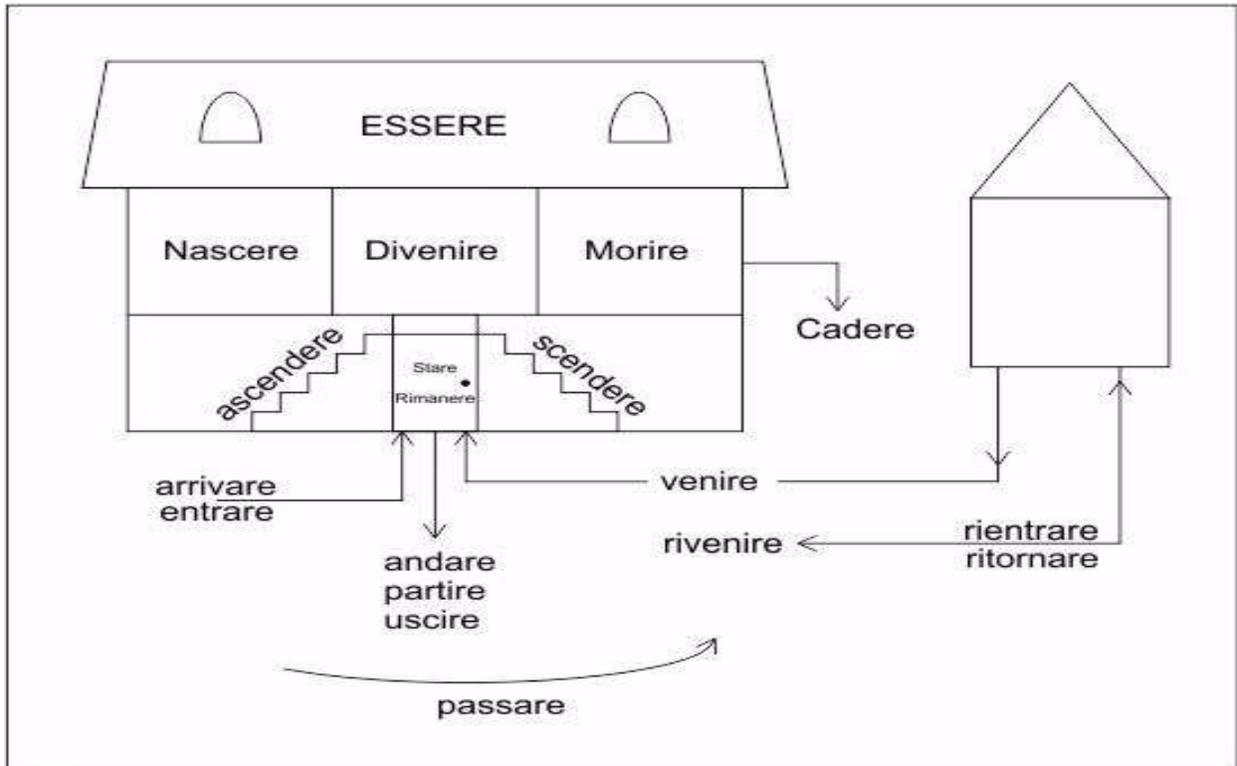
_____ Va alla fermata dell'autobus e prende la via del ritorno a casa sua. Pensa in cuor _____ su

o: "una giornata più e una di meno!"

Antes de comenzar a resolver los ejercicios de la actividad anterior se le pidió a cada uno de los alumnos que buscaran los verbos en presente y que los fueran subrayando, de inmediato se les preguntaba si formaba parte de los verbos de la casita, o bien ellos se adelantaban a responder si correspondía o no a tales verbos. Una vez que identificaban el auxiliar correspondiente a cada verbo, se les pidió que escribieran (con base a la raíz del infinitivo) las dos o tres primeras letras de los participios irregulares, y la terminación de los participios regulares (también con base a la terminación de los infinitivos), cuando procedieron a aplicar los *tips* ya mencionados, prácticamente ya se habían resuelto todos los ejercicios de manera eficaz, motivo por el cual ya sólo se pasó a revisar la actividad.

Capítulo V. La Técnica de los “Verbos de la Casita”

Como expuse en el capítulo inicial, la ausencia de una explicación satisfactoria para enseñar el *passato prossimo* me llevó a servirme de una explicación un poco más amplia: los verbos cuyo *passato prossimo* siempre se forma con *avere* son los verbos transitivos. En ese sentido, con el fin de tratar de solucionar de manera práctica y sencilla, recurro a una estrategia muy frecuente y eficaz; los comúnmente llamados “verbos de la casita”. Dicha técnica de enseñanza consiste en dibujar una casa y escribir algunas de las acciones que se pueden realizar dentro de ella; por tal razón me permití adaptar dicho recurso didáctico a la enseñanza del *passato prossimo* a partir de su uso en francés, pues no sólo es muy práctica sino que además comprende los verbos de uso más frecuente cuyo *passato prossimo* se conforma con el auxiliar *essere*.



a) Ventajas

La estrategia de los “verbos de la casita” presenta más ventajas que desventajas, pues no sólo sintetiza y facilita el binomio enseñanza/aprendizaje³⁵ que requiere todo conocimiento adquirido, sino además:

- 1) Las reglas resultantes de esta estrategia aplican a todos los verbos del esquema.
- 2) El esquema facilita la memorización, por tratarse de una imagen.
- 3) Evitará que el estudiante se confunda con explicaciones demasiado técnicas.
- 4) En el caso de los estudiantes que previamente hayan estudiado lenguas con estructura gramatical similar, el esfuerzo será menor.
- 5) Contribuirá a que el estudiante asimile de mejor manera y en menor tiempo el *passato prossimo*.

³⁵.Para profundizar respecto a este concepto consúltese la página:https://www.ecured.cu/Proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje

6) Aplicará el mismo modelo de conjugación de verbos auxiliares a otros tiempos compuestos.

b) Desventajas

Entre las desventajas, esta estrategia:

- 1) No permite una explicación más profunda de los aspectos gramaticales donde estos verbos aceptan dicho auxiliar, ni abarca todas las posibilidades de uso del mismo.
- 2) No permite distinguir entre los casos en que un mismo verbo puede llevar en ambos auxiliares.
- 3) No aplica para los verbos reflexivos

5.1 Aplicación de mi propuesta durante mi actividad docente.

Durante mi trabajo como profesor de italiano en ITEM Idiomas recurrí a esta propuesta de enseñanza con el fin de facilitar el aprendizaje del *passato prossimo*. La apliqué a modo de experimento en los estudiantes durante un par de años y me dio los resultados esperados. Aun cuando me auxilié de libros de texto, la explicación contenida en tales materiales aumentaba la confusión del aprendizaje de dicho tema, pues o era muy escueta, o muy técnica e incluso confusa.

Con el fin de mostrar las ventajas y desventajas de otros métodos de enseñanza, propondré una metodología más práctica y amena de la enseñanza del *passato prossimo*.

Una vez que mi propuesta didáctica logró los resultados esperados, los libros de texto fueron una valiosa herramienta que contribuyó a reforzar el proceso enseñanza aprendizaje del *passato prossimo*. Por tal razón describiré la manera en que dichos libros explican el uso de los auxiliares *essere* y *avere* en el tiempo ya mencionado. El

orden en que abordaré el estudio de la bibliografía, obedece al mismo orden que utilice en los libros de enseñanza del italiano.

5.2. Modelo de Instrucción Directa (ID)

Dado que el modelo del aprendizaje observacional es el más adecuado tanto para mi forma de enseñar, como para que los alumnos aprendan de manera eficaz, es el que decidí adoptar (aunque de manera empírica) para impartir clases en general y para enseñar el *passato prossimo* en particular. Además de que es la base del modelo de Instrucción Directa.

El Modelo de Instrucción Directa (ID), también llamado Instrucción Explícita, consiste en la aplicación de “estrategias generales dirigidas por el profesor que se aplican para la enseñanza de habilidades básicas.³⁶ La meta de este tipo de instrucción es el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) de toda lengua, con el fin de lograr que todos los alumnos aprendan.

La ID surge a partir de la investigación sobre la enseñanza efectiva que se llevó a cabo durante las décadas de 1970 y 1980. El objetivo era identificar los errores de comunicación entre las acciones del maestro y el aprendizaje del alumno.³⁷ Los resultados obtenidos llevaron a concluir que el profesor es el factor más importante en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Este tipo de instrucción se basa en la premisa de que cuando los alumnos perciben de manera clara y precisa los objetivos a alcanzar, las ideas principales de una lección y las relaciones que existen entre ellas, es más probable que aprendan y comprendan el contenido que se les presenta.³⁸

³⁶ *Ibidem*, p. 62.

³⁷ *Idem*.

³⁸ *Id.*, p. 65.

La manera en la que se puede lograr que los alumnos descubran tal objetivo es por medio de una planeación bien organizada, en otras palabras, se deben presentar primero las metas a lograr; posteriormente, la nueva información deberá ser secuenciada y estructurada cuidadosamente, bajo la dosis adecuada. Lo anterior contribuirá que las actividades atraigan la atención del estudiante hacia los conceptos e ideas principales del contenido de la clase, por tal razón, el éxito de su aprendizaje será mayor.

Otro factor de gran importancia, consiste en que el profesor explique una estrategia al alumno y le presente una situación en la que pueda aplicarla y lo oriente con sumo cuidado por medio de claves, asesoría y trabajo en equipo, lo que optimizará el aprendizaje del estudiante. Lo que distingue a la ID es el papel activo y directivo del maestro para ayudar a los alumnos a que generen su propio aprendizaje, como también la extensa práctica la constante retroalimentación del profesor.

5.3 Bases teóricas del modelo de Instrucción Directa (ID)

El modelo de ID tiene su fundamento teórico en tres fuentes principales: “la investigación sobre la eficiencia de los maestros, la teoría del aprendizaje observacional de Albert Bandura, así como la obra de Lev Vygoktsky que resalta la interacción social en la enseñanza”.³⁹

El Modelo de Instrucción Directa⁴⁰ está basado en investigaciones y teorías que sostienen que la interacción social es un elemento de capital importancia dentro del aula, por tal razón, tiene como fin optimizar el rendimiento y aprendizaje de los alumnos en una situación donde la participación activa de los estudiantes y la

³⁹ *Ibidem*, p. 62.

⁴⁰ *Idem*.

interacción maestro-alumno y alumno-alumno tienen gran relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El Modelo de Instrucción Directa (ID) consta de cuatro etapas principales: presentación, práctica, evaluación y monitoreo-retroalimentación. A su vez, cada una de ellas, está conformada por momentos de instrucción específicos. Las tres primeras etapas siguen una secuencia, una tras otra en orden consecutivo, mientras que la última se realiza de modo constante a lo largo de las clases. En esta parte, presento la continuidad de las cuatro fases del modelo ID y los momentos de instrucción específicos de cada una de ellas.

5.4 Etapa de Presentación

Esta primera fase del modelo consta de tres etapas que a su vez abarcan cinco momentos específicos importantes: 1) revisión del conocimiento previo, 2) objetivos explícitos, 3) exposición de las razones por las cuáles los objetivos son importantes, 4) explicaciones claras y 5) amplia oportunidad para que los alumnos demuestren la comprensión del contenido a través de preguntas y respuestas.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, los tres primeros momentos de esta etapa, confieren un marco adecuado para la instrucción. Conforme a sus teóricos, un aprendizaje significativo tiene lugar si la presentación de la información nueva es precedida por un organizador previo. Durante la revisión, tanto los alumnos como el profesor, examinan los conocimientos o habilidades requeridas previas al nuevo conocimiento. Se trata de que los alumnos reactiven sus conocimientos anteriores para que puedan establecer vínculos con la nueva información.

En el segundo momento el profesor da a conocer los objetivos de la clase. Los alumnos deberán saber explícitamente lo que serán capaces de hacer al término de

la sesión; también es de suma importancia que sepan de las actividades que se realizarán, por lo que conviene que el profesor les presente una lista de las dinámicas y ejercicios que se llevarán a cabo, así como, el orden de los mismos. El objetivo es que los estudiantes deduzcan hacia dónde quiere llegar el profesor.

Al tercer momento, el docente deberá explicar la importancia de los conocimientos a adquirir. Podría describir una actividad que los alumnos serán capaces de realizar una vez que hayan logrado que cuenten y desarrollen las habilidades requeridas para dicho fin. Si bien, el orden de los momentos puede variar, no obstante, se deberán llevar a cabo antes de que les sea presentada la información.

La explicación minuciosa y estructurada del contenido a aprender será explicada a los alumnos en el cuarto momento, lo anterior de manera clara y precisa; para tal fin es de suma importancia que el profesor fragmente el material nuevo en pequeños segmentos y los reestructura hasta que los conforme en un todo.

En el quinto momento, tiene lugar la comprobación de la comprobación inicial de los estudiantes. Dicha etapa consiste en explorar brevemente el conocimiento y las habilidades del alumno de tal manera que le permitan al mentor saber si ya se cuenta con la comprensión de los conceptos deseados. El sondeo se puede realizar mediante una interacción de preguntas y respuestas entre el profesor y los estudiantes. Las preguntas deberán estar a un nivel que le permitan responder al alumno de manera rápida y eficaz

5.5 Etapa práctica

La segunda etapa del Modelo de Instrucción Directo es la concerniente a la práctica. Dicha etapa se conforma está conformada a su vez por tres momentos (que son continuación de los de primera faceta): sexto momento; práctica guiada bajo la supervisión y guía del profesor; séptimo momento: práctica independiente en la cual

los alumnos trabajan solos y octavo momento; la revisión periódica en la cual los estudiantes utilizan y repasan los conceptos y las habilidades aprendidos con anterioridad.

De la quinta a la octava etapa, los estudiantes cuentan con oportunidad para demostrar claramente la comprensión y asimilación del conocimiento por medio de preguntas con sus respectivas respuestas, razón por la que esta fase comprende el proceso de asimilación

5.6 Etapa de evaluación.

Los alumnos logran el dominio del tema para finalmente llegar al noveno y décimo momentos, que culminan el proceso de aprendizaje del tema pues consisten en la retroalimentación, tanto explicativa, como ejemplificativa entre maestro y alumnos; así como, la recolección de información periódica respecto al desempeño frecuente⁴¹ del alumno y la recolección de información sobre el desempeño del alumno en intervalos de tiempo (semanales o mensuales); dicha información puede ser obtenida del momento 5, en el que, como ya se señaló con anterioridad, el profesor realiza un sondeo por medio de la dinámica pregunta-respuesta, de la actividades de revisión periódica y de la práctica independiente y guiada. La información del desempeño frecuente permite determinar qué tanto se ha progresado en cuanto a la asimilación y comprensión de los temas.

⁴¹ Aun cuando en la bibliografía consultada y citada emplea las palabras "desempeño diario", por mi parte recurro a desempeño frecuente, dado que las que clases que impartía eran de hora y media, dos veces por semana, razón por la cual no puedo hablar de seguimiento cotidiano en mis informes de clase, sino de seguimiento frecuente.

5.7 Etapa de Monitoreo y retroalimentación.

Finalmente, hay dos momentos que no pueden ser pasados por alto ni omitidos a lo largo de las clases basadas en el modelo ID: momento undécimo: proporciona, claves y pistas a los estudiantes; y momento décimo segundo, realiza la respectiva retroalimentación correctiva y el apoyo inmediato correspondiente.

5.8 Investigación sobre la eficiencia de los maestros

Como ya se citó anteriormente la ID está forzosamente vinculada a los estudios realizados respecto a la acción del profesor en el salón de clase. Los resultados de tales investigaciones concluyen terminantemente al sostener que el docente es el factor educativo más importante en el aprendizaje de los alumnos. “Los docentes eficientes promueven la enseñanza en mucho mayor grado que aquéllos que no lo son”.⁴² Por tal razón, el modelo de enseñanza derivado de dichas investigaciones “y que retoma la ID consiste en la utilización de guía y andamiaje”⁴³ en el que se apoyen los estudiantes para las prácticas iniciales y las extensas por medio de la retroalimentación.

Durante el proceso educativo; es muy común que tenga lugar el aprendizaje social. Los estudiantes, al observar a sus profesores, los imitan, sin embargo, al emular al maestro el alumno es influido desde un primer momento y continuará haciéndolo durante el tiempo en que se encuentre estudiando. Al aprendizaje adquirido de este modo se le conoce como modelación. Desde este enfoque, el mentor es considerado como un modelo conductual y verbal constante hacia sus alumnos.

⁴² *Ídem.*

⁴³ *Id.*

5.9 Conclusiones

A partir de mi experiencia, considero que la Teoría del Aprendizaje Observacional⁴⁴ puede ser la que mejor se adapta a la institución en la que trabajé. La teoría cognitiva social que estudia y describe los cambios de conducta, de pensamiento o de las emociones resultantes de observar el comportamiento de otro individuo, forma parte de los fundamentos del modelo de Instrucción Directa (ID). Bandura sostiene que los seres humanos no actuamos como individuos aislados, sino como seres sociales que observamos las consecuencias (resultados) de las acciones de las demás personas. El autor también afirma que el aprendizaje social o modelación es de suma importancia para el desarrollo de la personalidad. Uno de los postulados más importantes de dicha teoría señala que la mejor manera para aprender es a través de la observación.⁴⁵

Una vez expuesta la aplicación y resultados de mi propuesta metodológica de enseñanza pasaré a las consideraciones finales adquiridas tanto en mi experiencia docente como en la elaboración de este trabajo.

Aun cuando la estrategia de enseñanza que propongo está dirigida a estudiantes hispanohablantes de lengua italiana de los primeros niveles, ésta podría facilitar y aclarar el uso del *passato prossimo* a quienes ya tienen un nivel de italiano intermedio.

Puesto que mi propuesta ha sido diseñada conforme a mi experiencia docente, podría no ser aceptada por algunas escuelas de idiomas que siguen metodologías basadas en la memorización o en el modelo comunicativo, o que prefieren una

⁴⁴ Nombre que recibe la teoría del psicólogo canadiense Albert Bandura, según la cual gran parte del aprendizaje humano es adquirido por medio de la observación del comportamiento de otra persona que actúa como modelo y que de acuerdo a las consecuencias que genere dicho comportamiento dependerá si se imita o no.

⁴⁵ *Signos Lingüísticos*, julio-diciembre, 2013, vol. IX, UAM, p. 56.

enseñanza ajena a las reglas gramaticales, razón por la cual el profesor que recurra a ella tendrá que hacerlo de manera independiente a la programación y a las técnicas de aprendizaje adoptadas por la escuela.

Dado que la propuesta sólo ha sido empleada por mí durante mis clases en una sola escuela de idiomas, pero con varios grupos, no cuento con estadísticas de resultados exitosos ni con una evaluación pedagógica que pruebe su eficacia. Sin embargo, los resultados obtenidos en mi experiencia docente han sido satisfactorios, puesto que he logrado reducir los tiempos de aprendizaje de este tema gramatical en particular y simplificar el aprendizaje en niveles básicos.

He comprobado que los estudiantes logran una mejor asimilación inicial al *passato prossimo* al hacer una relación directa con los verbos que se colocan en el esquema “de la casita”. Además, el mismo esquema puede ser funcional para su aplicación en el estudio de otros tiempos compuestos, puesto que la formación de éstos siempre se realiza a partir del uso de los mismos auxiliares. Para algunos estudiantes es poco clara la abstracción de la terminología que clasifica los verbos en transitivos e intransitivos o, incluso, en verbos de “movimiento” (sobre todo porque presentan muchas excepciones), por lo que un esquema simplificado puede facilitarles el aprendizaje. Por otro lado, hay quien aprende más fácilmente al contar con esquemas visuales que ayudan así a la mnemotecnia.

El método propuesto sirve para que el estudiante tenga mayor noción de la conformación del uso y formación de los tiempos compuestos en italiano a partir del *passato prossimo*.

Los ejercicios que integran el presente trabajo forman parte de mi *corpus* de enseñanza. Cada uno de ellos me ha servido para introducir nuevas complicaciones al tema, de manera dosificada, al empezar con ejercicios de reconocimiento y terminar

con ejercicios de aplicación y reflexión, así como sus respectivas posibilidades de solución. Obviamente, es necesario que el alumno sepa identificar los participios pasados, tanto regulares como irregulares. En un segundo paso, deberá ser capaz de conocer y analizar la morfología del participio con la finalidad de que pueda llegar a formar participios de manera intuitiva.

Entiendo que mi modelo presenta limitaciones, pues el esquema “de la casita” abarca un *corpus* muy limitado de verbos y, como sabemos, hay ciertos verbos en italiano que pueden conjugarse con los auxiliares *essere* o *avere* según la circunstancia sintáctica y semántica en que se encuentran (p. ej. *Il tempo è finito – Ho finito il compito*). En esos casos, evidentemente, se debe recurrir a una explicación gramatical más especializada, pero a niveles posteriores.

A pesar de las limitaciones, considero que, para un primer acercamiento, el modelo aquí propuesto tiene muchas ventajas prácticas y motiva a los estudiantes para no desertar al momento de enfrentarse a un tema tan aparentemente complejo.

Anexo

Tema	Aprendizajes esperados por el alumno. (Conforme al plan de Estudios)	Escenarios	Recursos Didácticos	Tiempo	Evaluación
<i>Passato prossimo</i>	El alumno identificará de manera clara y eficaz a identificar y distinguir que verbos italianos se conjugan en pretérito con el auxiliar <i>essere</i> .	El grupo está conformado por cinco personas de diferentes edades, ocupaciones e intereses*	Manual de Lengua (<i>Progetto Italiano</i>), CD (interactivo y de audio) del libro, cuaderno de trabajo, - Pizarrón y rotuladores de colores. -Il Domino della Giornata	90 minutos de clase, distribuidos en 30 de explicación, 30 de ejercicios y 30 de revisión y/o repaso en dos sesiones.	La evaluación parcial consistió en ejercicios de repaso en los que había que relacionar los verbos con sus participios respectivos, así como señalar aquéllos cuyo auxiliar fuera <i>essere</i> , también se incluyó un sección la que tenían que colocar el auxiliar correspondiente a La evaluación parcial consistió en ejercicios de repaso en los que había que relacionar los verbos con sus participios respectivos, así como señalar aquéllos cuyo auxiliar fuera <i>essere</i> , también se incluyó un sección la que tenían que colocar el auxiliar correspondiente a La evaluación parcial consistió en ejercicios de repaso en los que había que relacionar los verbos con sus participios respectivos, así como señalar aquéllos cuyo auxiliar fuera <i>essere</i> , también se incluyó un sección la que tenían que colocar el auxiliar correspondiente a cada verbo en la oración ya dada. La evaluación final consistió en ejercicios del mismo tipo pero se agregó un ejercicio de escucha destinada a identificar en la grabación qué verbos en pasado llevaban auxiliar <i>essere</i> y cuáles <i>avere</i> .

--	--	--	--	--	--

Bibliografía

- Armaz, José A., *La planeación curricular*, México, Trillas, 1981.
- Bonimini, Anna *Il passato prossimo*, México, CELE, 1993.
- Chiuchiù, Angelo, *Grammatica Italiana per Stranieri*, Perugia, Edizioni, Guerra, 1988.
- Della Casa, Maurizio, *Scritto e Parlato*, Roma, Mondadori, 1991.
- Gabrielli, Aldo, *Dizionario dello Stile Corretto*, Milano, Mondadori, 1969.
- Goidanich, Pier Gabriele, *Grammatica Italiana*, Milano, Nicola Zanichelli Editore, 1962.
- Latino, Alessandra, *Una grammatica italiana per tutti*, Perugia, Edilingua, 2004.
- López Calva, Martín, *Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje. Manual del docente*, México, Trillas, 2000.
- Magaloni, Ignacio Honorato, *Gramática Italiana según el Método de Ollendorf*, México, Imprenta J. Batiz, 1871, 678 pp., tomo I
- Marín, T. *Nuovo Progetto Italiano 2*, Perugia, Edizioni Edilingua, 2009.
- Martina, Michelle, *Grammatica pratica della lingua italiana*, Perugia, Società Editrice Internazionale, 1980.
- Martínez, Diana Berenice, *Una propuesta operativa para la enseñanza del passato prossimo a hispano hablantes mexicanos*, tesina, México, UNAM, 2013.
- Mezzadri, Marco, et al. *RETE!2 Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Perugia. Edizioni Guerra, 2013
- Moreno de Alba, José, *Estudio sobre los tiempos verbales* México, UNAM, IIF, 2003.
- Pavia, Luigi, *Gramática Sucinta de la Lengua italiana*, Barcelona, Herder, 2003.
- Peruzzi, Emilio, *Problemi di grammatica italiana*, Firenze, Clase Unica, 1963.
- “Modelo de Instrucción Directa: Participación e Interacción en la Clase de Lenguas”, en *Signos Lingüísticos (Revista Semestral)*, UAM, julio-diciembre, 2013, vol. IX, pp. 53-65.
- Tinto, Edoardo, *Grammatica scienza esatta*, Roma, Mondadori, 1976.
- Woolfolk, Anita, *Psicología educativa*, 11ª ed., México, Pearson

