



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**PROPUESTA PARA EL USO DE LA LITERATURA EN  
LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LE EN EL  
PRIMER SEMESTRE DE ITALIANO DE LA  
LICENCIATURA DE LENGUA Y LITERATURAS  
MODERNAS ITALIANAS**

**TESINA**

Que para obtener el título de

**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS  
MODERNAS (LETRAS ITALIANAS)**

PRESENTA:

**SANDRA OLIVARES LOREDO**

ASESORA:

**MTRA. ADRIANA TOVAR TORALES**



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2021



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.

El presente trabajo está relacionado con la investigación y resultados derivados del proyecto PAPIME PE405520: *Elaboración de material didáctico: enseñar italiano con literatura.*

Acuérdate de mí una vez al día, las demás espántame.  
Ángeles Mastretta

Dedicada a mis fantasmas que espanto diariamente...

a mi abue Estela, una mujer poblana que supo adaptarse al cambio de siglo y a las modernidades de su hija-nieta adolescente. Sus manos frías, sus abrazos precisos, sus bromas incisivas, sus refranes certeros, su paciencia inagotable, sus confesiones sinceras y su amor incondicional me hicieron lo que soy. Le agradezco haber sido mi cuenta historias, mi confidente amorosa, mi alcahueta, mi escucha empedernida, mi impulsora fiel, mi nutrióloga voraz, mi asesora de imagen, mi maestra en la cocina, mi compañera nocturna, mi paz cotidiana y sobre todo mi MAMÁ. Para ella este trabajo y mi amor eterno.

a la bebé de la mamá, la Muñeca, por las noches de desvelo que durante 16 años de amor incondicional me dio.

a José Luis, mi querido profe de italiano de la prepa, quien con sus enseñanzas me hizo amar el italiano. Mi cariño y admiración hasta donde esté.

a Jorge Alberto por la confianza y el cariño que me brindó. Su presencia irreverente y su ausencia repentina serán siempre un referente en mi camino tanto personal como profesional.

a mi tío Federico por su cariño paternal y su apoyo latente, pero sobre todo por creer en mí.

a Paola por haber vivido el inicio de esta aventura conmigo. Te quiero y te querré siempre.

a ti porque *"...mi hai aiutato a farmi diventare così ... dei frammenti di te resteranno per sempre in me. E di questo te ne..." sono grata. Grazie.*

Dedicada también a mis vivos, mis soportes, mis anclas...

a Lalo por ser lo mejor que me pasó en la carrera, gracias a ti *ce l'ho fatta*

a Valentina por llegar en el momento justo a mi vida. No te quiero, te amo.

## Agradecimientos

La elaboración del presente trabajo y la culminación de mis estudios universitarios no hubieran sido posibles sin el apoyo y cariño de personas que a lo largo de mi vida han dejado a su paso grandes cosas y espero en estas hojas pueda darles las gracias.

En primer lugar, quiero agradecerles a los hombres de mi vida mi padre, Ernesto Olivares, por estar a tu manera siempre conmigo siendo mi eje y a mi hermano, Fernando Olivares, por ser mi motor de vida desde el día que te conocí. Por supuesto debo agradecerte Bertha López, por tu cariño infinito. A ustedes tres, mi familia, gracias por estar sin cuestionar el porqué de mi carrera y espero se sientan orgullosos de mí. También quiero agradecerte tía Alicia Olivares y a ti Jared Segoviano por su compañía y apoyo. A Javier Olivares por apoyarme en momentos difíciles y por prestarme a mi hermosa sobrina Valentina. Al Maestro Gustavo Jarquín gracias por su legado.

Mil gracias a mi querido amigo Edgar Esquivel por tu cariño incondicional y a tu familia por abrirme las puertas de su casa y de su corazón. A Isabel Espinoza quiero agradecerte por los años de amistad que me has brindado en los cuales hemos vivido mil aventuras dignas de ser publicadas, espero seguir enriqueciendo ese futuro libro juntas. A Ricardo Hernández te agradezco por haber estado y estar aún a la distancia conmigo. Quiero agradecerte David Rodríguez por tener la bondad de compartirme tus grandes conocimientos y brindarme tu amistad leal. A Andrés Mejía gracias por tus consejos testarudos muy necesarios. A Cecilia Ruíz gracias por demostrarme que el agua y el aceite si pueden mezclarse, te quiero. Especial mención merece Valeria Sosa, quien llegó al final de este viaje pero que hoy es parte fundamental de mi día a día, gracias por tu amistad sincera y libre.

A mi querida Sara de Anda gracias infinitas por tu amistad y tu apoyo durante mi época de estudiante. A Marcela Garduño gracias por los momentos compartidos. De igual forma mi agradecimiento a Edgar Sequera quien siempre me apoyo para poder compaginar mis estudios y mi trabajo.

A mi psicóloga Araceli Flores gracias de corazón por tu gran labor profesional que me ha guiado en el recorrido de este y otros sinuosos caminos que he decidido tomar.

Gracias a Verónica López y a Miriam Sánchez por su amistad y enseñanzas laborales. También a Ericka Santana quien reforzo en mí el interés pedagógico ya existente.

Gracias a Ana Velázquez por darme mi primera oportunidad laboral en el mundo de la enseñanza.

Mi trabajo docente fue un factor determinante en la elaboración de esta tesina y por ello debo agradecerles a mis alumnos que me han dado la oportunidad de compartirles mi pasión por la lengua italiana y de aprender día a día algo nuevo. Pero especialmente quiero agradecer a mis primeros alumnos Ricardo García, Carlos Pérez, Alejandro Garduño, Mayte Zarazúa, Carlos Mauricio y especialmente a Paloma Guerra por tu cariño y por los momentos compartidos. A Erick Reyes, Grecia Alfaro, Alí Segovia, Laura Romero, Silvana Jiménez, Montserrat Pérez, Nicté López, Nicté Loza, Jessica Sosa, Andrea Madero y Blanca Bonilla por su confianza. Gracias también a Sofía, Lidia, Teodoro, Luz, Virginia, Aimé y Naty porque de cada uno me quedé algo en el corazón.

A los grandes profesores que afortunadamente he conocido a lo largo de mi vida académica quiero agradecerles haberme mostrado que la docencia es un trabajo arduo, pero infinitivamente gratificante. Especialmente gracias a Fernando Ibarra, por todo tu apoyo tanto dentro como fuera del salón de clases, tus enseñanzas siempre serán relevantes en mi camino. A Sabino Longhitano te agradezco por permitirme dialogar apasionadamente dentro del salón de clases. A Karla Alejandra Flores por haberme hecho amar algunas obras que nunca hubiera pensado ni leer. A Luisa Rossi por tu dedicación y por tu forma tan peculiar de enseñar.

Quiero agradecerles a mis sinodales empezando por Diana Berenice Rodríguez, quien desde el primer día ha sido mi fuente de inspiración para ser una profesora “didáctica”, espero haber aprendido algo de ti y gracias por tus observaciones que enriquecieron este trabajo. A Monserrat Mira e Imelda Ojinaga gracias por tomarse el tiempo de leerme y sus comentarios certeros. A Francisco Hernández gracias por su dedicación ardua y apasionada en la lectura de la tesina. Pero sobre todo debo y quiero darle las gracias a Adriana Tovar Torales por tantas cosas que no podría enumerarlas en una simple página, pero si puedo resaltar tu gran paciencia y dedicación durante nuestra labor de investigación; no pudo haber existido otra asesora ideal para mí. Gracias además por mostrarme el mundo de la enseñanza. Mi gratitud, cariño y admiración siempre estarán contigo y espero seguir trabajando juntas.

Por último, quiero agradecer a la UNAM que ha sido mi casa desde la preparatoria en la ENP 5 y posteriormente en mi querida Facultad de Filosofía y Letras.

El compromiso es siempre el mismo: contar bien una historia para que les interese y pertenezca a otros; para que toque, conmueva, alegre o devaste a otros.

Ángeles Mastretta

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Los métodos y enfoques con mayor uso dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras.....</b>	<b>10</b>
1.1 El método gramática-traducción.....	11
1.2 El enfoque comunicativo.....	13
1.3 El enfoque humanístico-afectivo.....	18
1.4 El enfoque constructivista.....	24
<b>Capítulo 2. La era post comunicativa.....</b>	<b>27</b>
2.1 El uso vehicular de la lengua.....	28
2.2 El enfoque hermenéutico.....	32
2.3 EL CLIL.....	40
<b>Capítulo 3. Propuesta operativa.....</b>	<b>53</b>
3.1 Objetivo.....	56
3.2 Bases teóricas.....	57
3.3 Estudiante.....	62
3.4 Profesor.....	63
3.5 Estrategias y técnicas.....	65
3.6 Materiales.....	66
<b>Capítulo 4. Unidades de aprendizaje.....</b>	<b>69</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>115</b>
<b>Sitiografía.....</b>	<b>121</b>



## Introducción

La investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha buscado a lo largo de su historia innovar con propuestas que respondan a las exigencias y necesidades de los estudiantes de cada época. Este constante cambio ha dado como resultado la aparición de un sinfín de enfoques y métodos<sup>1</sup>, algunos con tal relevancia que, pese al tiempo, han logrado seguir vigentes y mantenerse como una opción viable a la hora de elegir una forma de trabajo en clase.<sup>2</sup>

Entre los métodos y enfoques más utilizados podemos encontrar el gramática-traducción cuyo objetivo es principalmente desarrollar la comprensión de lectura y poder estimular la fijación de las reglas gramaticales a través de ejercicios mecánicos, dejando a un lado las habilidades productivas. Algunos otros métodos como el audio-oral estimulan la comprensión auditiva y la expresión oral y por ello eliminan el estudio de la gramática y el uso de textos. Por otro lado, el enfoque humanístico-afectivo centra su atención en el estudiante y en la manera en que influyen otros elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los enfoques con mayor vigencia podemos destacar el comunicativo cuyo objetivo es principalmente desarrollar las habilidades comunicativas.

---

<sup>1</sup> El enfoque es un conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; mientras que, el método es un conjunto de procedimientos que se establecen partir del enfoque. Un método debe tener bases teóricas rígidas dadas por el enfoque, pero un enfoque puede o no tener un procedimiento establecido. Hoy en día la palabra enfoque se utiliza más al ser menos rígida en cuanto a su estructura, por ello para llamar a las propuestas más recientes utilizaré la palabra enfoque. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, pp. 23-24.

<sup>2</sup> Graziano Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, p.14.

Las corrientes de estudio contemporáneas dentro de la glotodidáctica<sup>3</sup> han dado cabida a propuestas con líneas de investigación y aplicación más acordes con las necesidades actuales, sin dejar a un lado las teorías clásicas fuertemente arraigadas.

No se podría afirmar que un enfoque o método sea mejor que otro debido a que cada uno busca solucionar problemáticas distintas y persigue objetivos diferentes. No obstante, es claro que para obtener mayor eficacia se debe buscar que los objetivos, procedimientos y las técnicas que el enfoque plantea puedan responder a las necesidades de los estudiantes.

Los estudiantes de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas tienen necesidades específicas y diferentes a las que se persiguen en los cursos regulares de lengua ya que, el aprendizaje de la lengua extranjera y su uso dentro de otras materias que se imparten en italiano deben desarrollarse prácticamente al mismo tiempo. Por lo tanto, es posible afirmar que el conocimiento adecuado de la lengua extranjera es una parte muy grande que conforma la base de los objetivos generales de la licenciatura.

Para clarificar cuáles son los objetivos de la licenciatura revisemos lo que nos dice el portal de Oferta Académica UNAM al respecto:

Lengua y Literaturas Modernas forma profesionales que poseen los conocimientos necesarios para comprender e investigar la evolución y el desarrollo de las culturas y las formas de expresión orales y escritas de los países donde se hablan estas lenguas, sobre todo a través de sus creaciones literarias más representativas. Los egresados de esta carrera

---

<sup>3</sup> Paolo Balboni define a la glotodidáctica como una disciplina teórico práctica, que trabaja otras disciplinas como la psicología, la lingüística, la pedagogía, etc. en el afán de resolver los problemas propios de la enseñanza de lenguas extranjeras. Manuela Derosas y Paolo Torresan, coords., *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*, p. 23.

realizan traducciones y análisis críticos de diferentes tipos de texto, enseñan la literatura y la lengua del área de profesionalización elegida y estudian la fonética, gramática y composición de alguno de los idiomas que abarca esta licenciatura.<sup>4</sup>

Como se puede notar, la licenciatura busca formar sólidamente a sus estudiantes dentro de los dos ejes principales paralelamente: la lengua y la literatura, cada uno aplicado en diversos ámbitos (didáctica, crítica literaria, traducción y estudios culturales). Para cumplir con tales metas en el área de lengua se debería utilizar un enfoque que no separe el estudio de la lengua extranjera de la literatura, sino que los integre. Pese a las ventajas que algunos de los mencionados enfoques pueden mostrar ninguno logra cubrir de manera satisfactoria los objetivos de la licenciatura.

El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta que integre la enseñanza del italiano como lengua extranjera y el estudio de la literatura en las asignaturas de lengua en la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Cabe señalar que la propuesta operativa, si bien estará basada en algunos otros métodos y enfoques tradicionales, es una propuesta original.

Para ello en la primera parte hablaré de la estructura de algunos de los métodos y enfoques de mayor uso en la enseñanza de lenguas extranjeras tales como el gramática-traducción, el comunicativo, el humanístico-afectivo y el constructivismo, que servirán como base de algunos puntos para la propuesta. En este punto es importante resaltar las ventajas y desventajas que cada uno tiene, así como los objetivos propios de cada uno.

---

<sup>4</sup> Véase en: <<http://oferta.unam.mx/lengua-y-lit-modernas.html>>.

En la segunda parte hablaré de algunas propuestas que emergieron como respuesta al enfoque comunicativo. Cabe destacar que la mayoría de ellos le dan un peso diferente al uso de los textos auténticos, dentro de los cuales los literarios son los que me ocupan y por ende resultan un modelo a seguir para la creación de la propuesta.

En la tercera parte daré una propuesta operativa cuya característica principal será el uso y análisis de algún texto literario para el desarrollo de competencias, habilidades lingüísticas, aspectos interculturales, recursos estilísticos, etc. en los niveles básicos de italiano dentro de la licenciatura. Explicaré las bases teóricas que he tomado de los enfoques previamente mencionados para la construcción de las unidades de aprendizaje. Así mismo mencionaré las características del público al que van dirigidos las unidades de aprendizaje, los objetivos globales y específicos que se pretenden cumplir.

La cuarta y última parte estará dedicada a 3 unidades de aprendizaje en donde se busca ejemplificar el uso de la propuesta. En ella explicaré porqué se decidió trabajar con las unidades de aprendizaje como modelo operativo y la estructura que éstas tienen. Posteriormente, en cada una de ellas, especificaré el objetivo general y/o particular, las habilidades a trabajar, los temas (gramaticales, culturales, lexicales, narrativos, estilísticos, etc.), las estrategias y técnicas utilizadas, así como el nivel de los estudiantes.

## Capítulo 1. Los métodos y enfoques con mayor uso dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras

Cuando dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras aparece un nuevo método o enfoque se puede interpretar como la ruptura definitiva con sus predecesores.<sup>5</sup> Sin embargo, esa ruptura aparente no es más que una readaptación de los puntos más importantes que antes ya estaban establecidos en la enseñanza de lenguas extranjeras para utilizarlos de una forma más eficaz y cumpliendo objetivos diferentes acordes a las exigencias sociales e históricas.<sup>6</sup>

En este capítulo pretendo describir brevemente algunos de los métodos y enfoques con mayor uso dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de analizar sus características, sus ventajas, sus desventajas y el uso de la literatura, si es que lo había, que cada uno determinaba para posteriormente tomar algunos de estos elementos para la construcción de la propuesta operativa de este trabajo.

La elección la realicé de acuerdo a su vigencia y relevancia, dejando de lado a algunos otros como el método directo o natural<sup>7</sup> o los métodos audiorales que considero no resultan útiles para la creación de mi propuesta operativa. El orden en el que los presento no es cronológico, ni casual ya que, muchos de ellos desarrollaban sus teorías a la par e incluso resulta complejo definir con exactitud la frontera entre ellos; más bien, apoyada en la división que realizan Richards,

---

<sup>5</sup> Cf., Halima M. Beghadid, "El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente", *Centro Virtual Cervantes* [en línea].

<sup>6</sup> *Idem.*

<sup>7</sup> De acuerdo con Halima M. Beghadid, aunque se deben tomar en consideración los cambios que trajo consigo el método directo, hoy en día sus ventajas son menores respecto a sus desventajas, por lo que es poco viable su aplicación. Situación muy similar es la que se tiene con algunos otros enfoques que no menciono. *Ibid*, p. 113.

Rodgers y Paolo Balboni, intento dar un orden basado en la influencia que tuvo el uno sobre el otro y en sus similitudes o diferencias.

### **1.1 Método gramática-traducción**

El método gramática-traducción surgió a finales del siglo XVIII y dominó la enseñanza de las lenguas extranjeras hasta finales de los años 70. Algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger.<sup>8</sup>

Se le dio también el nombre de tradicionalista en un sentido negativo al decirse que la rigidez con la que era tomada la gramática no permitía la destreza oral que si permitieron los enfoques audiorales.<sup>9</sup>

El objetivo principal es “aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan con su estudio”.<sup>10</sup> Es así como mediante el estudio de la gramática, la traducción y la lectura de los textos clásicos<sup>11</sup> se busca el desarrollo de la comprensión de textos y también de la producción de los mismos.

Este enfoque da prácticamente todo el peso a la lengua escrita y a la correcta traducción de la lengua materna a la lengua extranjera<sup>12</sup> restando importancia a la ejercitación de otras habilidades lingüísticas.

La enseñanza de la LE se basa en la explicación detallada de las reglas gramaticales y sus excepciones mediante el uso de la L1. Utilizando el método

---

<sup>8</sup> Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, pp. 233.

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, pp. 11-13.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Siguiendo la definición del *Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera*, a partir de ahora usaré el termino L1 para referirme a la lengua materna de los estudiantes y LE para la lengua extranjera que estudian, la cual no es oficial ni autóctona. <https://www.italis.it/nozion/noziof.htm>

deductivo, las reglas gramaticales se explican de manera general y se memorizan al igual que las excepciones y luego se practican en ejercicios estructurales buscando tener el menor número de errores posibles. El vocabulario se aprende de la misma manera, es decir, con el uso de listas y ejercicios de fijación.

Las técnicas que principalmente se pueden desarrollar son: ejercicios de fijación, repetición y traducción, dictado y comprensión de lectura.

Los textos literarios son muy utilizados porque resultan ideales para poder analizar y enseñar los fenómenos lingüísticos como menciona Verónica Bernardini “...*gli apprendenti dovevano imparare a leggere, comprendere e scrivere imitando i classici.*”<sup>13</sup>. El uso de algún otro material ya sea visual o auditivo no es común.

El profesor es el modelo a seguir y principal protagonista del proceso. Su papel consiste en establecer las reglas, explicarlas y corregir los errores de los estudiantes.

El estudiante tiene un papel poco participativo; su función se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y a traducir las frases para comprender el sentido del mensaje.

Pese a las diversas desventajas que puede tener el método tradicional y a la visión negativa que tiene el estudio de la gramática actualmente, Maria Vittoria Calvi señala que la corrección gramatical que se persigue evita la fosilización de los errores fomentando el estudio de los niveles avanzados, así mismo el uso constante

---

<sup>13</sup> Los estudiantes tenían que aprender a leer, comprender y escribir imitando a los clásicos. Verónica Bernardini, “Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda”, *Bollettino Itals* [en línea], p. 1.

de la L1 implica una reflexión de la LE sobre todo si estas lenguas son próximas (como lo son el italiano y el español).<sup>14</sup>

El método gramática–traducción crea una sólida formación gramatical que resulta ser muy necesaria sobre todo para los estudiantes de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas de Lengua. Sin embargo, no resulta ser el método ideal debido; en primer lugar, a que limita el desarrollo de algunas otras habilidades muy importantes, como la expresión oral. Y, en segundo lugar, porque el uso que se les da a los textos literarios dentro de las clases de LE es únicamente como un medio para el desarrollo de los ejercicios y el análisis gramatical sin permitir un real acercamiento de los alumnos a la literatura que al final es uno de los dos ejes principales de estudio en la licenciatura.

## **1.2 El enfoque comunicativo**

El origen del enfoque comunicativo se dio a finales de los años 70 cuando, con el declive de algunos otros métodos que habían dominado la escena de la enseñanza las lenguas<sup>15</sup>, el Consejo de Europa buscó implementar una nueva manera de enseñar las lenguas extranjeras que pudiera satisfacer las exigencias de la sociedad que necesitaba conocer las principales lenguas habladas en Europa para poder establecer la comunicación en asuntos comerciales y culturales.<sup>16</sup>

Dentro de los estudiosos de este enfoque destaca Dell Hathaway Hymes quien hacía 1972 incluyó en escena el concepto de competencia comunicativa al proceso

---

<sup>14</sup> Maria Vittoria Calvi, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, p. 39.

<sup>15</sup> Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, p. 68.

<sup>16</sup> *Idem.*



de enseñanza-aprendizaje, al creer que no era suficiente desarrollar la competencia lingüística que proponía Noam Chomsky en 1965.<sup>17</sup>

Chomsky postulaba que lo importante era tener un conocimiento gramatical para producir frases correctas mientras que Hymes sostenía que, si bien el conocimiento gramatical era necesario, no era suficiente para que el alumno lograra tener una competencia comunicativa, es decir, lograra comunicarse usando la LE.

Más adelante otros teóricos continuaron dando aportaciones al enfoque como Halliday quien habló de las funciones de la lengua<sup>18</sup>; Winddowson quien “presentó sus ideas acerca de la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso”<sup>19</sup>; mientras que Canale y Swain identificaron 4 dimensiones de la competencia comunicativa.<sup>20</sup>

Las nuevas aportaciones de estas posturas teóricas trajeron consigo variantes del propio enfoque que discrepan entre sí pero que al final perseguían el mismo objetivo; es decir, que el alumno sea capaz de comunicarse usando la LE mediante el desarrollo de 4 competencias lingüísticas (comprensión escrita y oral, producción escrita y oral). Se prioriza el desarrollo tanto de la comprensión como de la producción oral, pero no se deja de trabajar con la producción y comprensión escrita.

El análisis de la lengua a nivel gramatical no es muy importante en este enfoque porque se pondera el contenido del mensaje sobre la forma. Sin embargo, se marca

---

<sup>17</sup> *Ibid*, p. 72.

<sup>18</sup> *Ibid*, p. 73.

<sup>19</sup> *Ibid*, p. 74.

<sup>20</sup> *Idem*.

la necesidad de establecer bases lingüísticas para poder interactuar en LE, aunque la lengua no se use del todo correctamente.

El trabajo gramatical se realiza de manera inductiva, lo cual quiere decir que en su mayoría las reglas gramaticales no son explicadas de manera explícita, sino mediante el análisis de la situación dentro de la que encuentre el tema. Esto favorece el uso de la LE ya que, se utiliza prácticamente durante todo el curso y con ello se reduce el uso de la L1.

El estudiante está en un proceso dentro del cual es protagonista. Se fomenta constantemente la interacción oral y la cooperación entre el alumno y el resto de sus compañeros mediante simulaciones de tareas reales que permitan realizar un uso práctico de la LE al necesitarla para comprenderse entre ellos y poder ejecutar las actividades. Con este tipo de actividades se busca que el alumno se sienta en un ambiente cómodo dentro del cual pueda expresar las inquietudes y las dudas que tenga respecto a la LE, dándole gran libertad de expresión y un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Para el adecuado desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno estas actividades y todo el demás trabajo que se realiza a lo largo del curso es tan importante como los resultados que se obtienen al final.<sup>21</sup>

El profesor es la guía dentro del proceso, aunque sus funciones pueden ser distintas de acuerdo a la variante del enfoque que se tome.<sup>22</sup>

La práctica de los conocimientos se da casi inmediatamente dentro de una situación cotidiana creada por el profesor o dada por el manual con el que se trabaja.

---

<sup>21</sup> Cf., [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm).

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 80.

Las técnicas se eligen de acuerdo a la habilidad con la que se quiera trabajar siempre intentando variar el tipo de canal receptivo. Éstas van desde lecturas, ejercicios lexicales, algún análisis gramatical, hasta dramatizaciones y *role play*. Generalmente se propone trabajar en parejas o grupos para favorecer el acto comunicativo.

Los materiales son principalmente libros diseñados para trabajar con el enfoque<sup>23</sup>; su estructura es graduada de acuerdo al nivel de los estudiantes y se trabajan las 4 habilidades lingüísticas. El uso de materiales auténticos también es recomendable porque permite una cierta inmersión en la cultura de la LE; estos pueden ser revistas, artículos periodísticos o incluso material visual como algunas imágenes, gráficas, mapas, videos, películas, canciones, entre otros.

Los textos deben ser graduados de acuerdo al nivel que tengan los estudiantes, y su uso es principalmente para estudiar aspectos lexicales o cuando se debe realizar un trabajo gramatical, al cual no se debería dedicar mucho tiempo. A pesar de que la literatura podría proporcionar una gran variedad de textos auténticos, es poco considerada dentro del enfoque comunicativo ya que, se buscan textos adecuados a determinadas situaciones comunicativas (diálogos en el tren, en el bar, interacciones entre amigos o familia). los textos literarios se usan cuando se trabaja con la comprensión de lectura, sin profundizar en los temas literarios, dejando así a un lado la oportunidad de acercar al alumno a literatura a través del estudio cotidiano de la LE.

---

<sup>23</sup> *Ibid*, p. 82.

Es recomendable que se incluya el uso de tecnologías que van desde un medio para reproducir un audio hasta el uso de la red para realizar actividades interactivas que ofrezcan mayor cercanía con la LE en situaciones reales.

Dentro de las variantes más importantes del enfoque es de notable interés el *approccio comunicativo-formativo della tradizione italiana*.<sup>24</sup> Esta variante tiene su origen en los años 80 cuando Renzo Titone, Nereo Perini y Giovanni Freddi “riuscirono a impostare una sintesi tra l’approccio comunicativo fortemente pragmatico degli inglesi e la tradizione psico-pedagogica italiana”.<sup>25</sup> Esto quiere decir que las cuestiones educativas y didácticas se deben trabajar junto a los puntos teóricos previamente establecidos por el enfoque.<sup>26</sup>

El método deductivo se retoma como parte fundamental de las lecciones para explicar la gramática con claridad, pero sin olvidarse del todo del método inductivo. Tal combinación de métodos se realiza mediante el uso de unidades didácticas como base para la planeación y ejecución de una clase.

La unidad didáctica es definida por Freddi como “*un modello teorico-pratico messo a punto per l’insegnamento-apprendimento delle lingue. Essa non impone schemi di lavori rigidi [...] in quanto è stata tarata sulla complessità umana dell’apprendente e sulla ricchezza dello strumento-lingua*”.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Enfoque comunicativo-formativo de la tradición italiana. Cf. Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*.

<sup>25</sup> Lograron establecer una síntesis entre el enfoque comunicativo fuertemente pragmatico de los ingleses y la tradición psico-pedagógica italiana. *Ibid*, p. 243.

<sup>26</sup> *Idem*.

<sup>27</sup> Un modelo teórico-práctico desarrollado para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. No impone esquemas de trabajo rígidos [...] (...) ya que, se ha calibrado sobre la complejidad humana del estudiante y sobre la riqueza del instrumento-lenguaje. Giovanni Freddi, *Glottodidattica: principi e tecniche*, p. 59.

Esta variante da a la forma, y al contenido del mensaje, el mismo peso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia del enfoque comunicativo fue tal que sus postulados siguen presentes en prácticamente cualquier manual de lengua extranjera y de igual forma ha servido como base para algunas de las nuevas propuestas que pretenden continuar respondiendo a las exigencias de la sociedad en la que vivimos.

Como se ha mencionado a lo largo de este apartado, la visión general del aprendizaje del enfoque comunicativo brinda varias herramientas que permiten la comunicación eficaz de los alumnos en diversas situaciones. Sin embargo, los estudiantes de la licenciatura tienen un perfil muy específico por lo cual requieren de algunas herramientas, que el enfoque comunicativo no promueve como lo es el acercamiento a los textos literarios, no sólo como un texto de comprensión de lectura ocasional, sino como base de estudio y análisis.

### **1.3 Enfoque humanístico-afectivo**

El enfoque humanístico-afectivo apareció en los años 70 en Europa y Estados Unidos. La base del enfoque es la psicología educativa y los estudios sobre la inteligencia emocional. Entre las principales figuras podemos destacar a C. Rogers, E. Erikson y A. Maslow.<sup>28</sup>

El enfoque dio pie al origen de diversas variantes, siendo en todas el objetivo primordial la comunicación. Por ello algunas tradiciones de investigación sitúan al enfoque humanístico-afectivo y/o a sus variantes como parte del enfoque

---

<sup>28</sup> Cf. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*

comunicativo.<sup>29</sup> Sin embargo este enfoque concede mayor peso a aspectos tales como la motivación, dada su base psico-emocional. De acuerdo con este, tomar en cuenta las motivaciones de cada estudiante lo implica en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una forma activa y se logra un aprendizaje significativo en él.

Entre las características generales de las variantes humanístico-afectivas podemos mencionar:

- La gramática pierde peso frente al léxico y al uso de la lengua para poder comunicar.
- El aprendizaje de la gramática se da mediante la inducción, es decir, se busca la formulación de hipótesis para la explicación de los fenómenos lingüísticos y al final se muestra la regla de manera explícita.
- Se le otorga poca importancia al uso de la literatura, al considerársele alejada de la real comunicación que se desea obtener.<sup>30</sup>
- Los componentes emocionales como el filtro afectivo y la motivación influyen fuertemente en el éxito del proceso.
- Se busca un orden natural en la adquisición de la LE.
- Se toman en cuenta las características de los estudiantes, así como los diferentes tipos de inteligencia y canales receptivos.
- Las técnicas que se utilizan se retoman de algunas otras metodologías como por ejemplo el uso de la mímica, las simulaciones y las actividades que buscan y estimulan respuestas físicas, entre otras.

---

<sup>29</sup> Balboni le da el nombre de enfoque comunicativo natural situándolo como parte de las variantes del enfoque comunicativo; sin embargo, en Rogers y Richards, que es la línea que sigo en este apartado, es analizado como un enfoque independiente.

<sup>30</sup> Veronica Bernardini, *op. cit.*, p. 1.

- El estudiante es el centro de proceso mientras que el profesor es una guía.
- Se intenta eliminar la ansiedad y crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
- El espacio en donde se desarrolla la clase debe cumplir ciertas características para ayudar en el proceso.
- Fomenta la creatividad y autonomía de estudiante al dar menor importancia a la corrección gramatical.
- Busca el conocimiento y comprensión de aspectos culturales de la LE.
- La integración de tecnologías ayuda a que el estudiante esté motivado, obteniendo mejores resultados.

Entre las principales derivaciones de este enfoque podemos destacar:

- a) El *Total Physical Response*: desarrollado por James Asher en 1960 se basa en las respuestas físicas de los alumnos a las órdenes dadas verbalmente.
- b) El *Community language learning*: desarrollado por Charles A. Curran a finales de los años '60, este método combina técnicas de aprendizaje tradicionales con el trato individual que se intenta tener con los estudiantes. Para ello el profesor trabaja con cada alumno de acuerdo a su ritmo y a su estilo de aprendizaje.
- c) El *Silent way*: este método fue creado por Caleb Gattegno en 1963. Su forma de trabajo consiste en trabajar con la producción oral y la comprensión auditiva. El profesor establece un modelo y posteriormente supervisa en silencio que los estudiantes lo repitan y reutilicen de manera adecuada. Los errores más frecuentes vienen resaltados mediante el uso de expresiones corporales.

Estas tres derivaciones sin bien han sido superadas en cuanto a su eficacia, mostraron la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) El Enfoque natural: cuyo nombre deriva del uso de la enseñanza naturalista, la cual plantea que no es necesario recurrir al análisis gramatical para que se pueda establecer la comunicación, tal como sucede en la infancia cuando se adquiere la L1.<sup>31</sup> Es posiblemente la propuesta humanístico-afectiva más famosa y que ha tenido más adeptos. Esta propuesta planteaba que la comunicación era el objetivo principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es por ello que podemos encontrar grandes similitudes entre este enfoque y el comunicativo que se desarrollaron contemporáneamente.<sup>32</sup>

Los principales expositores de esta propuesta son Tracy Terrell y Stephen Krashen, quienes en 1983 plasmaron sus principios teóricos y prácticos en el libro llamado *The Natural Approach*. En el mismo libro Krashen planteó 5 hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua que describo brevemente a continuación:

1) La hipótesis de adquisición-aprendizaje: estos dos procesos son diferentes, la adquisición de la LE es subconsciente y el aprendizaje es consciente y racional. Los conocimientos aprendidos tienen una estructura bien definida que hace que la comunicación en la LE sea artificial porque se busca no cometer errores; mientras que cuando esos mismos elementos se adquieren, aunque su uso no sea perfecto permite una comunicación eficaz. Krashen también planteó que una vez que se ha aprendido algo no puede adquirirse, es decir nunca se podrá usar de manera inconsciente.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> No confundirlo con el método natural directo ya que, aunque comparten esta postura las diferencias en cuanto a los procedimientos y técnicas son muy marcadas. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, p. 126.

<sup>32</sup> Tanto Terrel como Krashen afirmaban que sí existían grandes similitudes entre ambos enfoques. *Idem*.

<sup>33</sup> Manuela Derosas y Paolo Torresan, *op. cit.*, p. 94.



2) La hipótesis del monitor: cuando un estudiante produce algún mensaje en LE y se da cuenta que ha cometido algunos errores está haciendo uso del monitor, quien tiene la función de corregir<sup>34</sup> y verificar que se esté utilizando lo que se ha aprendido correctamente.

3) La hipótesis del orden natural: ésta nos dice que el aprendizaje de las estructuras gramaticales siempre tiene un orden preestablecido que no puede alterarse ya que, las "...explicaciones y prácticas sobre un aspecto gramatical no tendrán ningún resultado si el aprendiente aún no está listo para adquirir una determinada estructura."<sup>35</sup>

4) La hipótesis del *input* comprensible: probablemente es la teoría central de Krashen y nos dice que para obtener un desarrollo efectivo del uso de la LE el alumno debe estar expuesto a estructuras lingüísticas que superen un poco el nivel que él tenga. A la comprensión por parte del estudiante de estructuras un poco más complejas se le da la fórmula de  $input+1$ . El éxito del proceso se da gracias a la guía que le brinda el profesor y a la contextualización de los elementos analizados.

5) La hipótesis del filtro afectivo: los factores emocionales toman una considerable importancia, pues para él estos influyen decisivamente en el éxito del aprendizaje de la LE. Los elementos que componen el filtro afectivo son los siguientes: el profesor, los tipos de aprendizaje de cada alumno, sus motivaciones personales, su autoestima, el nivel de tensión que exista en el salón, sus compañeros, su progreso, etc. Para que el filtro afectivo sea bajo y favorezca el aprendizaje, el estudiante debe estar motivado y sentirse relajado en el ambiente donde se desarrolla la clase.

---

<sup>34</sup> Anna Ciliberti, *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, p. 51.

<sup>35</sup> Manuela Derosas y Paolo Torresan, *op. cit.*, p. 97.

De acuerdo con Elisabetta Santoro, si bien el modelo de Krashen tiene algunas debilidades<sup>36</sup>, algunos de sus conceptos como el filtro afectivo y las diferencias entre adquisición y aprendizaje son prácticamente conocidos y utilizados por todos los que se dedican al estudio o práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras<sup>37</sup>.

Krashen estableció que el uso de textos era importante para la enseñanza de lenguas destacando los criterios es que se deben seguir al elegir un texto apropiado. Lo primero que se debe buscar es que el texto sea interesante para el alumno y en segundo lugar que exista una cierta complejidad lingüística para promover el desarrollo de una lectura natural que propicie la comprensión del texto sin necesidad de conocer el significado de todas las palabras.<sup>38</sup> Siguiendo estos criterios, los textos literarios podrían utilizarse en una clase con enfoque humanístico–afectivo siempre y cuando cumplan los criterios establecidos.

Varias de las teorías del enfoque humanístico-afectivo como el filtro afectivo, son y seguirán siendo muy útiles para el desarrollo de una clase de LE ya que estimulan el aprendizaje mediante factores emocionales. A pesar de esto, el enfoque no resulta el idóneo para ser aplicado en las clases de LE de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas porque no le otorga un peso suficiente al estudio gramatical que resulta primordial para los alumnos.

---

<sup>36</sup> *Ibid*, p.100.

<sup>37</sup> *Ibid*, p. 93.

<sup>38</sup> Marco Ricucci, *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*, p. 115.

## 1.4 Enfoque constructivista

El enfoque constructivista nació en la década de los 60 y es una derivación de la corriente filosófica que lleva el mismo nombre.

Este enfoque plantea que el aprendizaje de una LE es un proceso mental en el que los conocimientos previos y experiencias individuales son la base para la construcción de conocimientos nuevos, que a su vez modificarán a los primeros.<sup>39</sup> De acuerdo con J. Piaget, quien fue uno de los exponentes principales, esto quiere decir que dentro del constructivismo “el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendiente ya posee. Tras la asimilación, tiene lugar una acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas.”<sup>40</sup>

Una teoría similar que ha tenido gran impacto en la educación es la del aprendizaje significativo propuesta por David Paul Ausubel que sugiere que el estudiante almacena información que mediante actividades debe lograr vincular con nueva información. La vinculación correcta sólo se puede dar si el alumno está motivado y si la nueva información es significativa, es decir que podamos encontrar conexión entre ella y hechos relevantes previos.<sup>41</sup> Sino se logra obtener la vinculación óptima, los conocimientos pasan a ser únicamente repetitivos y pronto serán olvidados al no parecer tener relevancia siendo entonces un conocimiento repetitivo o memorístico.

---

<sup>39</sup> Roberto Dolci, *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, p. 2.

<sup>40</sup> Patricia Ganem y Martha Ragasol, *Piaget y Vigotsky en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*, p. 19.

<sup>41</sup> Mavilo Calero Pérez, *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*, p. 125.

El estudiante es quien debe realizar estas conexiones, siendo autónomo y activo en todo momento; sin embargo, también debe interactuar con su entorno porque la construcción del conocimiento se da mediante el diálogo con los otros. Al final se espera que el alumno sea capaz de aprender a aprender<sup>42</sup> buscando y elaborando las diversas estrategias cognitivas que lo ayuden a relacionar, las cuales no están delimitadas por el enfoque sino por sus necesidades.

El profesor, por otro lado, es quien organiza y guía el modo en que puede llevarse a cabo el aprendizaje significativo y quien elige los materiales con los cuales se trabaja. Al respecto, el enfoque no limita la elección de materiales auténticos o no. La literatura entonces queda como una opción viable de trabajo y análisis debido a la riqueza de contenido y al diálogo que se puede establecer entre el texto literario y el alumno; sin embargo, tampoco adopta un papel preponderante ya que, se puede utilizar cualquier otro tipo de texto. El único procedimiento claro que marca el enfoque es que todo material debe incluir un trabajo con mapas conceptuales, cuadros sinópticos o cualquier otra técnica que ayude a enlazar los conocimientos. Algunos otros intelectuales que nutrieron las teorías del constructivismo dentro de la glotodidáctica fueron Dewey, Bruner, Leont'ev y Vygotsky, con su propuesta de un enfoque constructivista socio-cultural.<sup>43</sup>

En específico, Vygotsky retoma las ideas de un profesor-guía y el papel que desempeña el lenguaje, pero añadió la cultura como un eje del proceso, como podemos leer *“per lo sviluppo cognitivo debbono essere usati degli strumenti. Tra*

---

<sup>42</sup> Cf. Anna Carletti y Andrea Varani, *Didattica costruttivista : dalle teorie alla pratica in classe*.

<sup>43</sup> Roberto Dolci, *op. cit.*, p. 3.

*questi strumenti abbiamo: la cultura, il linguaggio, ma anche adulti ed esperti che possono aiutare l'apprendente nel suo processo di apprendimento.*"<sup>44</sup>

Entonces siguiendo esta línea, el aprendizaje siempre está influido por la cultura y el diálogo entre los participantes que construyen el aprendizaje de forma colaborativa, por ello no podemos separar ninguno de los elementos o no será posible la construcción del conocimiento.

Autores italianos clave de las teorías comunicativas como lo son Freddi, Porcelli y más recientemente Balboni han integrado los principios del constructivismo socio-cultural en sus propuestas.<sup>45</sup>

Debido a su riqueza teórica y filosófica, el enfoque constructivista puede, de alguna forma, ser el más adaptable de los enfoques mencionados a los objetivos que cada curso de LE tenga, pero aun así no le da una importancia relevante a los textos literarios, el cual debería ser el punto central en los cursos de LE de la licenciatura.

La aparición y desarrollo de los métodos y enfoques dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras no ha sido casual ni tampoco lo son los puntos comunes que existen entre ellos; más bien se trata de un complejo proceso de evaluación, que elimina o minimiza lo menos útil y/o funcional, para evolucionar con innovaciones y cambios, que está en marcha hoy en día.

---

<sup>44</sup> Se deben utilizar herramientas para el desarrollo cognitivo. Entre estas herramientas tenemos: cultura, idioma, pero también adultos y expertos que pueden ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje. *Ibid*, p. 5.

<sup>45</sup> *Ibid*, p. 9.

## Capítulo 2. La era post comunicativa.

Las propuestas anteriores modificaron en mayor o menor medida la enseñanza de lenguas extranjeras. Como el enfoque comunicativo que alcanzó gran notoriedad debido a que un curso basado en dicho enfoque proporcionaba al alumno las herramientas inmediatas para poder ordenar en un restaurante, pedir información sobre un curso en el extranjero, o hacer una reservación de hotel.

De este modo el enfoque comunicativo y sus variantes dominaron la escena de la glotodidáctica desde su aparición hasta la fecha. Sin embargo, a principios de los años 90, pasado su boom, algunos críticos encontraron inconsistencias en sus procedimientos y fallas en sus resultados.<sup>46</sup>

Dentro de las inconsistencias se cuestionó si todos los profesores eran capaces de adoptar el enfoque, cuáles eran reamente los materiales adecuados, qué tipo de evaluación se debía realizar, si era correcto el abandono casi total de la gramática, etc. Pero, sobre todo, se analizó si los resultados que obtenían los alumnos eran óptimos y adecuados para la realidad europea, ya que el aprendizaje se desarrollaba utilizando fórmulas propuestas por los manuales comunicativos (inicios de frases, preguntas, respuestas, fórmulas de cortesía, etc.). De esa forma, aunque sí se brindaban las herramientas necesarias para la poder comunicarse en diversas situaciones, la práctica resultaba un tanto artificial sin la guía del profesor o la ayuda de los manuales de LE.

Es así como a partir de la década de los 90 comienzan a surgir propuestas a las que se les denominan eclécticas, las cuales utilizan como base teorías de métodos

---

<sup>46</sup> Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *op. cit.*, p. 126.

o enfoques precedentes pero que están más inclinadas a trabajar con los significados y la comunicación efectiva de contenidos<sup>47</sup> mediante el uso de materiales en su mayoría auténticos, como la literatura.<sup>48</sup>

Entre las múltiples propuestas eclécticas que se utilizan hoy en día tenemos 3 que comparten una problemática específica con la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas: un grupo de estudiantes que por diversos motivos estudian una LE y la utilizan al mismo tiempo para el análisis de temas no lingüísticos o en otras materias que no son de lengua. Dichas propuestas son el uso vehicular de la lengua extranjera, el enfoque hermenéutico y el CLIL, siendo ésta última la propuesta más completa y la que más se acerca al contexto y objetivo de licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas que es integrar el estudio de dos disciplinas en LE, la lengua y la literatura.

En este capítulo explicaré las teorías sobre las que están fundamentadas estas propuestas, cuáles son las características, los objetivos, las ventajas y las desventajas de cada una; así mismo, señalaré las similitudes que tienen con los enfoques predecesores con el objetivo de analizar qué implicaciones tiene su aplicación y poder encontrar algunos procedimientos relevantes que sirvan para la creación de la propuesta operativa de este trabajo.

## **2.1 Uso vehicular de la Lengua Extranjera**

Los orígenes del uso vehicular de la LE pueden situarse en los años 60 cuando algunas escuelas francesas en Canadá buscaron aplicar un modelo dentro del cual

---

<sup>47</sup> Cf. Mirco Magnani, "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", *Studi di Glottodidattica*.

<sup>48</sup> Cf. Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*.

hubiera segmentos de materias principalmente culturales en la lengua local, para fomentar el uso de la LE. A esa forma de educación se le conocía como situación de inmersión total, una situación relativamente similar a la de la licenciatura; en ella se emplearon diversas técnicas didácticas y pedagógicas para poder mejorar y monitorear los resultados que se obtienen cuando la LE se usa fuera de una clase tradicional.<sup>49</sup>

La situación de inmersión total se difundió rápidamente en países como Holanda, España, Francia y Alemania. En Italia su llegada fue tardía, hasta los años 90 en zonas como Valle de Aosta, Piamonte, Lombardía, Emilia-Romaña, Friuli y Trentino, específicamente en la provincia autónoma de Bolzano<sup>50</sup>, debido principalmente a su carácter trilingüe dado por la convivencia de 3 lenguas de uso oficial: el italiano, el alemán y el ladino.<sup>51</sup>

Los resultados obtenidos en cada uno de estos países y regiones eran óptimos; sin embargo, no existía una claridad, ni en el concepto concreto de enseñanza, ni en los objetivos que buscaba cumplir.

Posteriormente se estableció que la enseñanza debía darse de manera espontánea y natural tal como sucede con la L1, entonces se tomó la hipótesis de adquisición lingüística de Krashen como base teórica. Es así como se definió que al uso por segmentos de una LE como el vehículo de comunicación en materias que

---

<sup>49</sup> Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, pp. 196-197.

<sup>50</sup> Mirco Magnani, "L'insegnamento veicolare delle lingue e il cilil: una nuova frontiera per la glottodidattica", *Studi di Glottodidattica*, p. 123.

<sup>51</sup> Véase en: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/08/13/097C0919/s1>



no tengan objetivos lingüísticos<sup>52</sup>, como la geografía, las matemáticas o cualquier otra asignatura, se le llama uso vehicular de la lengua extranjera.

En una clase regida por el uso vehicular de la LE el estudiante revisa temas propios de la disciplina usando el mayor tiempo posible la LE para mejorar su adquisición; a partir de lo cual se deducirá que en la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas las clases de literatura, en las cuales se usa la LE, pero no se explica su uso, propiciaría una mejor comprensión óptimos; de las reglas gramaticales y demás aspectos lingüísticos.

El estudiante, tal como lo dice Mary Coonan, no está aprendiendo una LE sino la usa junto con las habilidades que ya posee para aprender otras cosas; mientras que el profesor no enseña la LE, más bien promueve su uso.<sup>53</sup>

Los materiales deben ser en LE y pueden ir desde diapositivas, imágenes, artículos de divulgación o libros texto a los cuales no se les debe hacer ninguna modificación.

Las ventajas que ofrece el uso vehicular de la LE son: un incremento de exposición del estudiante a la LE, se facilita la comprensión del input gracias a los conocimientos que el alumno posea de la materia principal, se disminuye el filtro afectivo y la motivación de los estudiantes aumenta.

Cabe destacar que el uso vehicular de la lengua no debe ser la sustitución de una clase de LE, esto se debe principalmente a la falta de procedimientos establecidos que definan ciertos aspectos formales como por ejemplo: no se establece la cantidad de horas en que se debe utilizar la LE ni cuáles son las

---

<sup>52</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 108.

<sup>53</sup> Paolo E. Balboni, *op. cit.*, p. 198.

materias no lingüísticas idóneas para trabajar, ni tampoco se plantea el uso de determinadas estrategias o de técnicas, esto aunado a la poca importancia que se le da a las necesidades de cada estudiante.<sup>54</sup> De igual forma con su aplicación en diversos ambientes, quedó en evidencia que las habilidades productivas, especialmente la producción oral, no tenían un desarrollo idóneo.<sup>55</sup> La formación que deben tener los profesores también resulta un problema ya que no podría afirmarse que el profesor de la materia no lingüística tenga una sólida formación en la LE.

Pese a los inconvenientes, el uso vehicular demostró ser una manera más eficiente para desarrollar el uso de la LE respecto a la enseñanza tradicional.<sup>56</sup> Es por ello que su uso prevalece en ciertas situaciones de enseñanza como la educación bilingüe.<sup>57</sup> De igual modo, sus aplicaciones y resultados han servido de base implícita o explícita para enfoques como el hermenéutico o para metodologías como el CLIL.<sup>58</sup>

Sin embargo, su aplicación en las clases de lengua de la licenciatura resulta poco factible debido a que no es una propuesta sobre la cual se pueda construir la enseñanza de la LE sino un conjunto de preceptos que se utilizan en materias no lingüísticas que complementan el aprendizaje y la práctica de los alumnos.

---

<sup>54</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 6.

<sup>55</sup> *Ibid*, p. 18.

<sup>56</sup> *Ibid*, p. 6.

<sup>57</sup> Paolo E. Balboni, *op. cit.*, p. 196.

<sup>58</sup> De acuerdo con Balboni el uso vehicular de la lengua evolucionó hacia una metodología llamada CLIL, de cual hablaré más adelante. *Cf.*, Paolo E. Balboni, *op. cit.*

## 2.2 Enfoque hermenéutico

En la última década del siglo pasado el estudio formal de las lenguas extranjeras tomó un papel fundamental en prácticamente todos los niveles de educación debido a la evidente necesidad de utilizar eficazmente al menos una LE tanto en un ámbito escolar como en el personal.<sup>59</sup> Sin embargo, ni los métodos tradicionales como el gramatical-traducción, ni los más recientes como el comunicativo cubrían tal objetivo al 100%; el aumento del número de horas de estudio tampoco era la solución debido a que no era viable en muchos de los casos a causa de la carga horaria de otras materias y aunque fuera posible eso no garantizaba una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje de la LE.

En este contexto el enfoque hermenéutico aparece a mediados de los años 90 *“come alternativa e superamento del tradizionale approccio comunicativo, per rispondere alle esigenze di una nuova realtà sociale e di una nuova era glottodidattica, quella del post-comunicativo...”*<sup>60</sup>. Su creador y principal expositor es el alemán Hans Hunfeld quien tomó a la hermenéutica<sup>61</sup> como su base ideológica.

Las primeras experimentaciones con este enfoque se llevaron a cabo en Alemania para la enseñanza del inglés como LE. Posteriormente en 1997 se utilizó en Italia en la provincia autónoma de Bolzano, lugar de experimentaciones

---

<sup>59</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 107.

<sup>60</sup> Como alternativa y superación del enfoque comunicativo tradicional, para responder a las necesidades de una nueva realidad social y una nueva era de enseñanza de la lengua, la post-comunicativa. Veronica Bernardini, *op. cit.*, p. 1.

<sup>61</sup> La hermenéutica de acuerdo con Schleiermacher, modelo a seguir por Hunfeld, es entendida como el arte de interpretar el discurso de otro. Hans Hunfeld, “L’approccio ermeneutico nell’insegnamento delle lingue straniere: uno sguardo al passato rivolto al futuro” *Babylonia* [en línea], p. 1.

glotodidácticas, para la enseñanza de alemán. En el 2001 varios de los programas de enseñanza lingüística a nivel europeo lo tomaron como base teórico y práctica.<sup>62</sup>

Hunfeld decía que no bastaba tener el conocimiento de la LE y de su cultura para entender lo extranjero, había que dialogar con él e interpretarlo.<sup>63</sup> El objetivo principal, por lo tanto, es comprender e interpretar todo aquello a lo que se le pueda denominar extranjero<sup>64</sup> (la gramática, el léxico, las actividades cotidianas, la cultura, el arte, las personas, etc.). La comprensión se obtiene mediante un diálogo entre los estudiantes, los materiales y el profesor, quienes interactúan dentro de la clase. La LE es el medio de comunicación en ese diálogo, de tal manera que al usarla en un ambiente real se desarrolla y mejora su aprendizaje.

De acuerdo con Hunfeld “*la letteratura nella lingua materna è una forma particolare di lingua straniera*”<sup>65</sup> y el estudiante, pese a las dificultades lingüísticas que pueda enfrentar al leerla, es capaz de comprender el contenido del texto, también puede expresar su interpretación e incluso puede aprender nuevos elementos culturales, lingüísticos o lexicales sin que necesariamente haya tenido una explicación formal de ellos; este mismo proceso podría replicarse al leer un texto en LE, por ello la literatura representa un material idóneo de enseñanza.

---

<sup>62</sup> Demetra Barone, “Se un pomeriggio di primavera uno studente riscoprisse il piacere della lettura e imparasse una lingua... riflessioni sull'utilizzo della letteratura nell'insegnamento dell'italiano LS”, *Quaderni di Italiano lingua due* [en línea], p. 213.

<sup>63</sup> Veronica Bernardini, *op. cit.*, p. 2.

<sup>64</sup> Mirco Magnani define lo extranjero como: “*tutto ciò che non appartiene alla nostra cultura o a noi come persone, tutto ciò che ci è fondamentalmente estraneo. Con ciò si intendono tutte quelle manifestazioni culturali [...] anche tutte le prese di posizione, le opinioni, le abitudini di coloro che differiscono da noi*”. Todo lo que no pertenece a nuestra cultura o a nosotros como personas, todo lo que nos es fundamentalmente extraño. De ese modo se entiende que todas aquellas manifestaciones culturales y no culturales que están fuera de nuestra comprensión y, por lo tanto, también todas las posiciones, opiniones y hábitos de quienes son diferentes a nosotros. *Ibid*, p. 2.

<sup>65</sup> La literatura en lengua materna es una forma particular de lengua extranjera. Hans Hunfeld, *op. cit.*, p. 2.

Cabe aclarar que la literatura tiene presencia en la mayoría de los enfoques previos al hermenéutico, pero el papel que se le otorgaba era secundario: algunos enfoques limitaban el uso de los textos para la comprensión de lectura, para otros eran usados como un pretexto para realizar alguna otra actividad o como un objeto de traducción, otros los utilizaban en actividades dirigidas a niveles avanzados dentro de los manuales de lengua o su uso venía propuesto en libros complementarios como *Raccontare il Novecento* de la editorial *Edilingua* dirigido a estudiantes intermedios – avanzados. Por ende, la literatura se utilizaba sin que su contenido ni estructura fueran tratados o analizados en la clase<sup>66</sup>, ya sea porque se le consideraba demasiado compleja para trabajar con ella o porque se creía que estaba alejada de la comunicación real y cotidiana.

Precisamente esa es la mayor diferencia entre los enfoques tradicionales y el hermenéutico ya que, mientras los primeros ponderan el uso de textos relacionados con lo cotidiano como diálogos en el bar, éste prioriza el uso de la literatura como material principal.

Para el enfoque hermenéutico la literatura es el material base del aprendizaje como lo debería ser para la licenciatura al ofrecer una gran cantidad de ventajas que a continuación se describirán, debido a la gran variedad de textos literarios es más factible que se pueda favorecer la adquisición de elementos en contexto como el léxico.<sup>67</sup> Los textos, sin importar el género literario al que pertenezcan, de acuerdo a sus características y a los objetivos propios de cada curso, pueden ser

---

<sup>66</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 110.

<sup>67</sup> Adriana Tovar Torales, *El uso de la literatura en la enseñanza del italiano como lengua extranjera*, p. 39.

utilizados en todos los niveles desde los básicos e intermedios hasta los avanzados. También es muy favorable que la extensión del texto la pueda determinar el profesor según convenga al curso o a las características de los estudiantes; de igual modo el profesor puede decidir en qué momento viene utilizado algún texto durante el curso, ya sea como punto de partida para abordar otro tema relacionado o como centro de desarrollo de toda una clase. Otra ventaja de la literatura es la variedad de temas y los diferentes elementos culturales que se pueden encontrar en ellos. La atemporalidad de un texto literario es otro punto a favor de su uso ya que, no importando la fecha de su escritura, se puede trabajar con él profundizando en el periodo de su creación u otros hechos relevantes, dando pie a un análisis mucho más amplio que puede abarcar aspectos históricos y/o sociales.

La ventaja más significativa que podemos encontrar en el enfoque hermenéutico de acuerdo con Verónica Bernardini es que:

*La letteratura attiva la riflessione e genera pensiero che viene poi comunicato attraverso la lingua. La condivisione della propria lettura del testo permette all'allievo di vivere un'esperienza linguistica reale, più reale di quella che negli approcci precedenti (in particolare modo in quello comunicativo) si pretendeva ricreare attraverso l'utilizzo di testi estrapolati da situazioni di interazione quotidiana. Le diverse e molteplici interpretazioni di una stessa lettura, che scaturiscono durante il processo didattico in classe, non rappresentano per questo approccio un limite ma anzi una fonte di ricchezza che induce al confronto, alla comunicazione e pertanto all'uso reale della lingua.<sup>68</sup>*

---

<sup>68</sup> La literatura activa la reflexión y genera un pensamiento que luego se comunica a través del lenguaje. Compartir su propia lectura del texto permite al estudiante vivir una experiencia lingüística real, más real que la que en los enfoques anteriores (especialmente en la comunicativa) estaba destinada a recrear a través del uso de textos extrapolados de situaciones de interacción cotidianas. Las diferentes y múltiples interpretaciones de la misma lectura, que surgen durante el proceso didáctico en el aula, no representan un límite para este enfoque, sino más bien una fuente de riqueza que conduce a la confrontación, la comunicación y, por lo tanto, al uso real del lenguaje. Verónica Bernardini, *op. cit.*, p. 2.

En otras palabras, el uso de la literatura permite que el estudiante sea capaz de expresar sus ideas y cuestionamientos sobre el texto usando la LE de forma espontánea sin tener que usar forzosamente algún tipo de estructura. De igual forma la literatura permite un análisis de diversos elementos presentados en contexto y no de manera artificial como sucede frecuentemente en algunos textos diseñados para la enseñanza de la LE. En suma, todos estos elementos aumentan la motivación del estudiante y le permiten adquirir herramientas para expresarse dentro de situaciones cotidianas que no están controladas ni por una guía ni por un manual.<sup>69</sup>

La lectura del texto literario es el punto de partida y de desarrollo para un diálogo abierto a las diversas interpretaciones que puedan aportar los estudiantes sin que ninguna sea validada o corregida por el profesor, situación que sucede en las clases que no son de lengua en la licenciatura. El estudio o revisión de temas gramaticales se realiza utilizando un texto de manera inductiva con el objetivo de pasar inmediatamente a la práctica de estos de forma correcta o con algunos errores en la estructura; el aprendizaje y su uso de la LE para los alumnos en este enfoque es simultáneo como lo es en la licenciatura al cursar paralelamente clases de lengua y literatura en italiano. Por lo tanto, el uso correcto de la LE pierde peso frente al contenido del discurso que el estudiante logre construir, de tal forma que el error es visto como parte del proceso de enseñanza –aprendizaje en aras de favorecer el intercambio de ideas entre el grupo. Tampoco la comprensión perfecta del texto es primordial <sup>70</sup> porque se busca que el alumno esté en constante diálogo, encontrando en cada lectura nuevos elementos por estudiar y comprender.

---

<sup>69</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 111.

<sup>70</sup> Hans Hunfeld, *op. cit.*, p. 5.

En líneas generales el profesor es el encargado de presentar el texto y de dar herramientas útiles para su análisis, pero sin interferir en la interpretación propia de cada alumno; en algunas ocasiones el papel de profesor también es el de un mediador entre el texto y los alumnos y en otras es parte activa de las discusiones porque él también se enfrenta a un texto con múltiples interpretaciones. Sin embargo, el profesor también tiene la tarea de impulsar el diálogo mediante la introducción de estrategias que estimulen el desarrollo y uso de la LE de manera adecuada.<sup>71</sup>

Por otra parte, el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y su crecimiento se estimula paulatinamente: primero se espera que al leer el texto formule un argumento sencillo y que durante la clase o el curso vaya adquiriendo nuevos elementos que le permitan enriquecer tanto el contenido como la estructura lingüística del discurso. Se debe invitar a los alumnos al diálogo, pero no se debe forzarlos, porque esto sólo aumentará el filtro afectivo y bajará la motivación, por ello los momentos de silencio<sup>72</sup> dentro de este enfoque son un elemento importante sobre todo en los niveles iniciales.

Como ya lo mencioné, la literatura es el material base de este enfoque pero también se recomienda el uso de imágenes, audios, esquemas o cualquier otro elemento que complemente el contenido del texto y que además motive a los estudiantes a acercarse a la literatura.<sup>73</sup> Los materiales deben ser en todo momento

---

<sup>71</sup> Demetra Barone, *op. cit.*, p. 224.

<sup>72</sup> De acuerdo con Demetra Barone para que el silencio favorezca el aprendizaje de una LE debe ser activo por parte del alumno, quien debe buscar la reflexión y comprensión de los temas vistos en clase. Cf. Demetra Barone, *op. cit.*

<sup>73</sup> Cf., Paolo Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*.



auténticos pero deben seleccionarse cuidando que el nivel lingüístico sea adecuado al grupo<sup>74</sup> con el que se trabajará y también deben tomarse en cuenta las características del grupo, como por ejemplo sus edades, intereses, motivaciones, etc.

El enfoque no cuenta con procedimientos propiamente estrictos, por ello no dicta el uso de determinadas estrategias o técnicas de aprendizaje, más bien sugiere la transformación de algunas actividades, que tradicionalmente no permiten la espontaneidad como lo es la comprensión de lectura o los ejercicios de traducción, para que permitan la reelaboración de un texto o la creación de otro, aumentando la motivación y fomentando la creatividad y autonomía del estudiante. En palabras del propio Hunfeld más que un enfoque es un “*atteggiamento, un modo di porsi che consideri i limiti del comprendere.*”<sup>75</sup>; de modo que tanto el profesor como el estudiante deben mostrarse flexibles ante las modificaciones que se realicen a técnicas y estrategias tradicionales, y estar siempre abiertos al intercambio de opiniones para adquirir nuevos elementos y tener una visión enriquecida no sólo de la LE sino del mundo.

Pese a las ventajas y buenos resultados que el enfoque hermenéutico ha tenido en regiones como Alto-Adige, su aplicación con lleva ciertas particularidades que deben considerarse para la obtención de resultados óptimos. La formación didáctica de los profesores es un factor importante que debe considerarse ya que, deben contar con las herramientas didácticas para realizar las modificaciones necesarias

---

<sup>74</sup> Demetra Barone, *op. cit.*, p. 224.

<sup>75</sup> Actitud, una forma de preguntarse a uno mismo que uno considera los límites de la comprensión. Hans Hunfeld, *op. cit.*, p. 1.

al curso sin conocer necesariamente la metodología del enfoque. Estas modificaciones deben invariablemente respetar los objetivos del enfoque para no afectar el desarrollo de la clase. Asimismo, el enfoque sugiere que es conveniente que los profesores cuenten con una sólida formación tanto en la LE como en la literatura para poder seleccionar de mejor modo los textos adecuados y los temas lingüísticos por trabajar, situación que no siempre puede cumplirse en los cursos de lengua tanto dentro como fuera de la facultad. Otro punto que debe considerarse antes de elegir al enfoque hermenéutico es la falta de corrección gramatical que se puede generar a lo largo de un curso, lo cual podría derivar en la fosilización de errores y problemas en el desarrollo de alguna habilidad lingüística sobre todo en niveles superiores. Esto debido principalmente a que el enfoque determina que los textos literarios son el material fundamental para todos los niveles lingüísticos, pero no estandariza ni las estrategias ni las técnicas para cada uno, dificultando con ello un progreso rápido de los alumnos y/o de los niveles básicos que, al no contar con conocimientos previos de la LE pasarán, pasarán probablemente por un periodo de silencio mayor. La falta de corrección gramatical entre otros puntos dificultaría la aplicación total de este enfoque en las clases de lengua de la licenciatura, pero sin duda podría ser un complemento ideal junto con algún otro método como el gramatical – traducción.

En resumen, el enfoque hermenéutico es una alternativa en la época actual para la enseñanza de lenguas extranjeras principalmente debido a la visión que tiene sobre la comprensión e interacción en LE, además que sus resultados resultan ser motivantes para el estudiante durante el curso. Sin embargo, no podría decirse que

el enfoque ideal para cualquier curso, debido a las implicaciones específicas que su práctica conlleva.

### 2.3 EL CLIL

Los orígenes del CLIL se remontan al año 1995 cuando con la publicación del libro *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (en italiano llamado *Libro Bianco*) la Comisión Europea intensificó la búsqueda de una solución para la necesidad europea de poder utilizar al menos una LE, sea en situaciones escolares, laborales o turísticas.<sup>76</sup> En el libro se indicaba “*l’esigenza che avvenga un salto di qualità nell’apprendimento delle lingue straniere. Una delle proposte avanzate (...) era quella di fare un uso veicolare di una LS in apprendimento nella scuola.*”<sup>77</sup> El uso vehicular de la lengua pese a ser el que hasta esa fecha tenía los mayores avances prácticos y el mayor impacto en países como Alemania e Italia, no lograba establecerse como una propuesta para toda Europa.<sup>78</sup>

Posteriormente en 1996 David Marsh y Anne Malijers introdujeron en Europa el uso del acrónimo CLIL<sup>79</sup> (*Content and Language Integrated Learning*) como definición genérica de una situación educativa en la cual materias escolares se estudien en una lengua diferente a la L1, cumpliendo dos objetivos a la par: el aprendizaje del contenido y de la segunda lengua, simultáneamente.<sup>80</sup> Dicha introducción representó un cambio significativo en el campo de la enseñanza de las

---

<sup>76</sup> Sandra Lucietto, a cura di, *...e allora...CLIL!. L’apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, p. 30.

<sup>77</sup> La necesidad de un salto de calidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las propuestas presentadas (...) era hacer un uso vehicular de un LE en el aprendizaje en la escuela. Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. xi.

<sup>78</sup> *Ibid*, p. xiii.

<sup>79</sup> Sandra Lucietto, *op. cit.* , p. 29.

<sup>80</sup> *Ibid*, p. 35.

lenguas, siendo llamada “*la risposta pragmatica europea ad una esigenza europea*”<sup>81</sup> por Graziano Serragiotto, un destacado estudioso y promotor del CLIL.

El CLIL está basado en el uso vehicular de la lengua y sus aplicaciones en lugares de realidad bilingüe como la provincia autónoma de Bolzano; al respecto Mirco Magnani postula que:

*Il CLIL può esser considerato come l'ultimo sviluppo dell'insegnamento linguistico veicolare, il quale, staccandosi dagli approcci diretti e radicali basati quasi esclusivamente sulla comunicazione dei contenuti disciplinari nella lingua obiettivo, viene gradualmente assumendo forme mediate e meno estreme nelle quali sempre più ci si sofferma sugli aspetti prettamente linguistici quali il lessico e le strutture. La parola chiave del concetto di CLIL è senza dubbio Integrated e ben corrisponde alle sue finalità: integrare l'acquisizione dei contenuti disciplinari con il corretto apprendimento della lingua obiettivo. Integrato tra contenuto e lingua è però nel CLIL non solo l'insegnamento, bensì anche la programmazione, la metodologia, la realizzazione e anche la valutazione.*<sup>82</sup>

En otras palabras, el CLIL es la evolución del uso vehicular de la lengua a una metodología que partiendo de supuestos teóricos define de manera precisa estrategias, técnicas, procedimientos y formas de evaluación utilizadas en la enseñanza de una LE. La diferencia más importante entre ambas propuestas es que mientras el CLIL busca integrar el aprendizaje de la LE y de las materias no lingüísticas<sup>83</sup> en una sola clase, el uso vehicular de la lengua prioriza el aprendizaje de la materia no lingüística. Justamente esa diferencia aproxima al CLIL más a

---

<sup>81</sup> La respuesta pragmática europea a una necesidad europea. Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 30.

<sup>82</sup> El CLIL puede considerarse como el último desarrollo de la enseñanza del idioma vehicular, que, al separarse de los enfoques directos y radicales basados casi exclusivamente en comunicar contenido disciplinario en el idioma de destino, adquiere gradualmente formas mediadas y menos extremas en las que cada vez más se centra en aspectos puramente lingüísticos como el vocabulario y las estructuras. La palabra clave del concepto de CLIL sin duda alguna Integración y corresponde a sus objetivos: integrar la adquisición de contenidos disciplinarios con el aprendizaje correcto de la lengua meta. Sin embargo, no sólo la enseñanza, sino también la planificación, la metodología, la implementación y la evaluación se integran en CLIL, no sólo en términos de contenido y lenguaje. Mirco Magnani, “L'insegnamento veicolare delle lingue e il cilil: una nuova frontiera per la glottodidattica”, *Studi di Glottodidattica*, p. 129.

<sup>83</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 3.

responder a la problemática de la licenciatura: integrar el estudio de dos materias en LE, en nuestro caso particular el estudio de la LE y de literatura en LE.

Entre las teorías sobre las que se sustenta la metodología CLIL están las hipótesis de Krashen del filtro afectivo y el input comprensible, sumadas a la teoría de *output* comprensible.<sup>84</sup> En 1985 Merrill Swain planteó que no era suficiente que el estudiante comprendiera los mensajes en LE, además debía realizar una producción comprensible en LE, llamado *output* comprensible, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pudiera llevarse a cabo; de esa forma el estudiante internalizaría el uso de la lengua mediante un proceso de comprensión de sus errores, de análisis de las formas y estructuras para que su posterior uso fuera natural y espontáneo.<sup>85</sup> El CLIL también toma ideas claves del constructivismo como la construcción del aprendizaje colaborativo.<sup>86</sup>

El concepto de CLIL continuó evolucionando gracias a la creación de programas especiales para su investigación desarrollados por *l'Università Ca' Foscari di Venezia* y por *l'Università degli Studi di Bari*<sup>87</sup>, por mencionar algunos ejemplos.

Es así como la definición actual y concreta más difundida en Europa es la siguiente: el CLIL es una metodología<sup>88</sup> que consiste en clases de materias no lingüísticas como de historia o biología que se desarrollan en LE sin que la atención

---

<sup>84</sup> Mario Cardona, a cura di, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, p. 19.

<sup>85</sup> Carmel Mary Coonan, "Opportunità di usare la Ls nella lezione clil: importanza, problemi, soluzioni", *Studi di Glottodidattica*, p. 26.

<sup>86</sup> Graziano Serragiotto, "L'Apprendimento Integrato della Lingua Italiana e di Contenuti non Linguistici (CLIL) in Brasile", *Revista de Italianistica* [en línea], p. 54.

<sup>87</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 7.

<sup>88</sup> La metodología se define como el componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales. Cf., [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm).

se centre en las cuestiones de la lengua, pero tampoco en el contenido.<sup>89</sup> El objetivo es que mientras el estudiante realiza actividades requeridas por la materia no lingüística, como experimentos o lecturas, lleve a cabo la práctica y la mejora de las habilidades en LE, usando así la lengua para aprender.<sup>90</sup>

De la definición ideal de CLIL existen dos variantes: la primera de ellas es el CLIL orientado al estudio de la materia no lingüística, la cual consiste en realizar la clase en la LE dando todo el peso al estudio del contenido y sólo si es necesario para la comprensión del tema se llevará cabo un breve análisis de la forma o estructura de la LE; la segunda es el CLIL orientado hacia el estudio y aprendizaje de la LE, en este tipo de clases los estudiantes revisan algunos temas no lingüísticos como una actividad o ejercicio de repaso de un tema gramatical o lexical. Tanto el CLIL como sus variantes pueden ser utilizadas en conjunto o de manera individual de acuerdo a los objetivos que tenga el curso en cuestión, de igual forma pueden utilizarse para proyectar cursos con diferente duración o incluso clases aisladas en un programa.<sup>91</sup> Serragiotto destaca que los cursos CLIL no son cursos de LE, sino un complemento que fomentan su uso y mejoran su nivel, dado que es necesario que el estudiante conozca las bases lingüísticas de la LE para poder comprender la clase, no importando que tan sólidas sean éstas.<sup>92</sup>

En el CLIL mientras se promueve el uso de la LE, especialmente de las habilidades productivas<sup>93</sup>, se realiza la enseñanza o práctica de los temas de la

---

<sup>89</sup> Graziano Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, p. 3.

<sup>90</sup> Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, pp.198.

<sup>91</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 80.

<sup>92</sup> *Ibid*, p. 3.

<sup>93</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 18.

materia en cuestión. Durante la clase el análisis de la lengua a cualquier nivel lingüístico es constante<sup>94</sup>; se sugiere en general que se realice de manera inductiva, debido a que no se pone especial énfasis en la corrección gramatical a menos que los errores impidan la comprensión de la actividad y frenen su desarrollo<sup>95</sup>. Sin embargo, el método deductivo resulta ideal para trabajar con el estudiante adulto que requiere de una sólida base lingüística y de explicaciones explícitas y precisas sobre el uso de las reglas gramaticales para poder comunicarse en LE.<sup>96</sup> El trabajo gramatical por ende puede darse de manera explícita y/o implícita valorando las necesidades del grupo. Por otro lado, el trabajo lexical se ve ampliamente favorecido por uso de diferentes textos con vocabulario especializado que posiblemente sea difícil integrar en una clase LE tradicional.

Aunque se espera que el estudiante interactúe la mayor parte del tiempo en LE durante la clase al no contar con una formación lingüística sólida, es probable que tengan problemas para construir una frase espontáneamente sin tener el soporte escrito, por ello que se espera tener momentos de silencio<sup>97</sup> durante los cuales se trabajará con mayor énfasis en la lectura, escritura o la comprensión auditiva para dar paso a la producción oral.

El CLIL no limita su uso a la enseñanza de alguna LE en particular; no obstante, para la elección de la materia no lingüística sí proporciona algunos criterios de elección:

---

<sup>94</sup> Paolo E. Balboni, *op. cit.*, p. 201.

<sup>95</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 12.

<sup>96</sup> *Ibid*, p. 70.

<sup>97</sup> *Ibid*, p. 70.

- Todas las materias pueden ser utilizadas para la enseñanza de una LE, pero es preferible utilizar aquellas que resulten motivantes para los estudiantes de acuerdo a su formación y ambiente de desarrollo, debido a que la motivación juega un papel fundamental en el éxito del proceso.<sup>98</sup>
- Es importante considerar el nivel lingüístico de los estudiantes para esta elección ya que, una materia en la que se tenga que hacer uso de la comunicación es recomendable sólo si los estudiantes cuentan con una alta formación en LE previa, mientras que las materias en las que se pueda hacer uso de elementos gráficos, textos u otro material impreso son adecuadas para su uso con grupos que no conozcan a profundidad las estructura lingüísticas.<sup>99</sup> Así mismo deben buscarse temas cuyo nivel de abstracción no sea alto si se trabajará con grupos básicos.
- El grado de cercanía entre al L1 y LE es otro factor decisivo para elegir la materia no lingüística que se usará. En el caso de lenguas afines (como el italiano y el español) aun en niveles básicos, la materia elegida puede requerir el uso textos de mayor complejidad lexical sin que ello interfiera de manera significativa en la comprensión del contenido.<sup>100</sup>
- Las materias relacionadas directamente con el léxico, como la literatura, favorecen en mayor medida el uso de la LE debido a la riqueza de vocabulario y estructuras gramaticales que contienen.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> *Ibid*, p. 8.

<sup>99</sup> *Ibid*, p. 9.

<sup>100</sup> *Ibid*, p. 81.

<sup>101</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 126.



Otro factor destacado para la proyección de un curso CLIL es “*il peso della lingua straniera*”<sup>102</sup> ya que, aunque no es obligatorio usarla al 100% debe predominar en al menos el 50% del tiempo que dure la clase.

El profesor es, como en algunos enfoques previos, una guía y orientador del estudiante, quien es el protagonista del proceso. Al inicio del curso debe explicar los objetivos del curso con la intención de motivar al estudiante y delimitar los contenidos, de igual forma de proporcionar los conceptos necesarios sobre el contenido para el desarrollo de la clase.<sup>103</sup> Es también el encargado de introducir técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje de la materia no lingüística y de la LE al mismo tiempo.<sup>104</sup> Debido al carácter de convivencia entre los alumnos se requiere que los profesores tengan la capacidad de controlar la disciplina sobre el grupo<sup>105</sup> sin aumentar el filtro afectivo del estudiante, y para ello pueden asistirse del análisis de las necesidades de los estudiantes y de sus motivaciones.<sup>106</sup> De igual forma es importante que el profesor tenga la capacidad de formular las correcciones de errores en momentos que no interrumpan la construcción del discurso de los alumnos y que los ayude a distinguir cuando el error es lingüístico o de contenido.<sup>107</sup> Todas estas indicaciones están encaminadas a alentar una relación de confianza entre el profesor y el grupo que facilite la expresión de dudas sobre los temas.<sup>108</sup>

Respecto a la formación que deben tener los profesores que apliquen el CLIL Magnani plantea que:

---

<sup>102</sup> El peso de la lengua extranjera. Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 81.

<sup>103</sup> *Ibid*, p. 13.

<sup>104</sup> *Ibid*, p. 8.

<sup>105</sup> *Ibid*, p. 71.

<sup>106</sup> *Ibid*, p. 68.

<sup>107</sup> Mario Cardona, *op. cit.* , p. 39.

<sup>108</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 71.

*L'insegnante CLIL perfetto è un insegnante bilingue (madrelingua dei discenti e lingua veicolare) con ottime conoscenze disciplinari, linguistiche e glottodidattiche. In mancanza di ciò l'insegnante CLIL deve disporre almeno di ottime conoscenze linguistiche ed essere professionalmente specializzato.*<sup>109</sup>

Ambas alternativas representan un problema debido a que es poco común que un hablante nativo cuente con la formación específica de la materia designada a usarse en el CLIL, del mismo modo un profesor de química posiblemente no contará con las herramientas, ni didácticas, ni lingüísticas suficientes para gestionar el desarrollo contemporáneo de ambas disciplinas. Como una alternativa a esta problemática Serragiotto propone la presencia de dos profesores; uno especializado en la materia no lingüística y el otro en la LE que trabajen coordinadamente tanto en la proyección del curso como en la aplicación.<sup>110</sup>

El alumno por otro lado, como lo menciona Carmel Mary Coonan, es el protagonista del proceso CLIL; su papel activo consiste en participar en las actividades requeridas, realizar las tareas o *tasks* que le permitan utilizar e integrar los conocimientos lingüísticos y de contenido sobre todo en lo referente a la producción oral.<sup>111</sup>

Para que el proceso sea exitoso la actitud del alumno durante el desarrollo de la clase debe ser de disposición frente a la nueva manera de enseñar que puede cuestionar sus conocimientos previos o que incluye algún tipo de expresión corporal; esta situación se presenta sobre todo en los grupos donde se trabaja con

---

<sup>109</sup> El maestro perfecto de CLIL es un maestro bilingüe (hablantes nativos de los estudiantes y el lenguaje vehicular) con un excelente conocimiento de enseñanza disciplinaria, lingüística y lingüística. De no ser así, el profesor de CLIL debe tener al menos excelentes habilidades lingüísticas y estar especializado profesionalmente. Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 127.

<sup>110</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 58.

<sup>111</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 20.

estudiantes adultos. Entonces, una variante importante antes de proyectar un curso CLIL son las diferentes motivaciones que el estudiante tenga para estar en el curso, las cuales pueden ser académicas y/o culturales, profesionales, sociales y recreativas.<sup>112</sup> El estudiante adulto<sup>113</sup> por lo general vincula el estudio de una LE a cuestiones profesionales o escolares; por ello, para disminuir el filtro afectivo y fomentar la participación del alumno, el profesor debe realizar un análisis más preciso de la lengua, orientado al conocimiento de registros formales o informales, léxico específico, tiempos verbales, etc. De manera contraria, en un grupo donde predominan jóvenes es aconsejable trabajar con temáticas menos formales, orientadas a la comunicación cotidiana.

De igual modo el filtro afectivo puede verse influido por la predisposición del alumno frente a la enseñanza de una LE debido a experiencias anteriores. En el caso que éstas no hayan sido exitosas, el CLIL puede lograr despertar el interés por la LE a través del estudio de las matemáticas o la química. La obtención de avances significativos en el aprendizaje es otro factor que motiva al estudiante y puede incluso generar el estudio autónomo del tema o de la LE.<sup>114</sup>

Respecto a la selección de materiales, el CLIL no restringe el uso de ciertas tipologías, pero sí habla de la importancia de la autenticidad de cualquier material. La razón es porque un manual o material creado para el estudio de una materia como biología, dada su naturaleza, posiblemente utilice un léxico demasiado especializado al inicio o su nivel lingüístico sea demasiado elevado para favorecer

---

<sup>112</sup> *Ibid*, p. 32.

<sup>113</sup> El CLIL plantea diferencias entre su aplicación con grupos de adultos y grupos de niños, sin embargo, dadas las características de este trabajo sólo abordaré lo referente a los grupos de adultos.

<sup>114</sup> Paolo E. Balboni, *op. cit.*, p. 199.

el uso de la LE.<sup>115</sup> Sumándose a la autenticidad, también se deben tomar en cuenta tanto los objetivos del curso, como los conocimientos lingüísticos y de contenido que el estudiante necesita para comprender la clase. A pesar de que el texto debe ser auténtico, sí puede realizarse un trabajo de didactización, y de adaptación, integrando actividades de motivación, de introducción y/o de acercamiento apoyadas con el uso de materiales no lingüísticos como imágenes, videos, audios etc. El uso de esquemas o cuadros sinópticos también favorece la comprensión de los temas y facilita el uso de la LE.<sup>116</sup>

La organización de una clase CLIL puede ser en unidades didácticas o módulos, por citar algunos ejemplos, valorando los objetivos y tiempos del curso en cuestión. Si bien, respecto a la forma de trabajo no existe una condicionante, el ideal sería una clase grupal donde todos los participantes interactúen y la exposición frontal del profesor sea menor<sup>117</sup> fomentado la autonomía del estudiante y el trabajo cooperativo.<sup>118</sup>

En relación a las técnicas didácticas, el CLIL retoma algunas de otros métodos y enfoques para adaptarlas al trabajo del grupo; entre ella podemos encontrar test sobre la lectura de un texto, lectura en voz alta, elaboración de un resumen o de una paráfrasis sobre el tema, dramatizaciones, si la materia no lingüística lo permite, exposiciones, debates, reordenamientos de párrafos o textos, ejercicios de exclusión o *cloze*, etc. Coonan señala que las técnicas utilizadas en el CLIL van direccionadas en especial al desarrollo de la producción oral porque se considera

---

<sup>115</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 90.

<sup>116</sup> *Ibid*, pp. 98-99.

<sup>117</sup> *Ibid*, p. 82.

<sup>118</sup> Mirco Magnani, *op. cit.*, p. 127.

que es la habilidad que requiere el mayor trabajo y atención debido a las dificultades que se presentan desde la pronunciación hasta la adecuada formulación de argumentos sin tener un soporte escrito.<sup>119</sup>

La evaluación que se realiza a los alumnos es otro aspecto relevante en un curso CLIL. En términos generales la evaluación dentro de un curso de este tipo debe ser continua<sup>120</sup> porque el proceso y el producto final tienen el mismo peso dentro del desarrollo del estudiante; se debe monitorear el avance que los alumnos tienen en aspectos como el uso de la lengua, la adquisición de contenidos, la resolución de problemas entre otros.<sup>121</sup> Las evaluaciones continuas y finales deben integrar tanto la materia no lingüística como la LE aunque existen variantes de acuerdo a los objetivos del curso. En el CLIL orientado hacia la materia no lingüística se evaluará más el aprendizaje de los contenidos, mientras que en el CLIL orientado a la LE la corrección gramatical y la correcta expresión en la LE de los contenidos tendrá mayor peso en la evaluación; también será posible optar por una evaluación separada de los contenidos y de la LE.<sup>122</sup>

En resumen, la elección del CLIL, ya sea como parte de todo el programa o sólo de algunas clases, puede ofrecernos un sinnúmero de ventajas como, por ejemplo:

- Un aumento de la exposición a la LE, que aumenta y mejora el nivel lingüístico de los estudiantes.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 26.

<sup>120</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 53.

<sup>121</sup> *Ibid*, p. 54.

<sup>122</sup> *Ibid*, p. 52.

<sup>123</sup> *Ibid*, p. 5.

- El estudio de algunos aspectos de la LE, como el léxico, es más preciso que en otros enfoques tradicionales debido a la naturaleza de los materiales y de los argumentos tratados.
- Mayor motivación por parte del estudiante al tener que centrar su atención en diversos elementos al mismo tiempo y no sólo en la LE.
- Mayor autenticidad de la LE y de las actividades
- Promueve un uso más espontáneo y menos sistemático de la LE lo que genera fluidez en el discurso del alumno, pero al mismo tiempo precisión en cuanto a los conceptos no lingüísticos.<sup>124</sup>
- Permite el uso de la LE, sobre todo a nivel oral, en una situación real de comunicación dentro del aula.<sup>125</sup>
- Se puede implementar en escuelas desde niveles básicos hasta superiores y también en empresas que impartan cursos de capacitación continua.<sup>126</sup>

La implementación del CLIL en un contexto como el de la licenciatura resulta complejo pese a sus ventajas, ya que, al ser una metodología de reciente uso, tiene un sinnúmero de implicaciones operativas que contrastan con las formas tradicionales de trabajo y con la organización de los planes de estudio vigentes. Además de que representa un reto no sólo para el profesor que debe aplicarla, sino también para el estudiante que debe dividir su atención entre dos entes, la LE y el contenido, y al mismo tiempo debe integrarlos.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Paolo E. Balboni, *op. cit.*, p. 199.

<sup>125</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 27.

<sup>126</sup> Graziano Serragiotto, *op. cit.*, p. 4.

<sup>127</sup> Mario Cardona, *op. cit.*, p. 26.

En vista de los requerimientos tan específicos del CLIL, no se puede sugerir como la metodología idónea para la licenciatura, pero será tomada como la base principal para la propuesta operativa del presente trabajo al integrar el aprendizaje y uso de la LE en dos materias diferentes.

### Capítulo 3. Propuesta operativa

La licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Italianas se divide en dos ciclos: el primero de formación, impartido en los primeros 4 semestres, en donde se estudian materias de tronco común como Civilización Grecolatina, Edad Media y Renacimiento, Cultura de los siglos XVII y XVIII, Teatro, Poesía, Ensayo, Narrativa y las asignaturas de LE. Las clases de LE son impartidas por diferentes profesores, siendo cada uno encargado de trabajar particularmente con algún aspecto o habilidad lingüística.

El objetivo general de las asignaturas de LE es que los alumnos logren un nivel de competencia lingüística por cada semestre de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en italiano *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*, siendo la equivalencia la siguiente:<sup>128</sup>

- Italiano pre facultativo y I son asignaturas que se imparten de manera paralela durante el primer semestre. Las clases de Italiano pre facultativo se imparten durante dos horas diarias a lo largo del semestre y un inter semestral adicional de 60 horas; esta materia la cursan los estudiantes que no tienen ningún conocimiento previo de la LE; mientras que Italiano I es cursada paralelamente por estudiantes de Italiano pre facultativo y otros cuyos conocimientos no son equivalentes a un nivel A2 durante dos horas diarias durante el semestre. De esta forma los estudiantes que cursan ambas materias tienen un total de 380 horas de clases de LE y aquellos que sólo cursan Italiano I tienen un total de 160 horas. Al finalizar el semestre todos los alumnos alcanzan el nivel A2, llamado *Sopravvivenza*, de

---

<sup>128</sup> Planes de estudio de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas Italianas, véase en: <http://servicios.galileo.filos.unam.mx/horarios/ordinarios/1400>



acuerdo al QCER por lo que son capaces de “*comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (...) comunicare in attività semplici e di routine (...) su argomenti familiari e abituali.*”<sup>129</sup>

- Italiano II es impartida en el segundo semestre y cuya finalidad es lograr que los alumnos lleguen a un nivel B1, llamado *Soglia*, siendo capaces de:

*...comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta al lavoro, a scuola, nel tempo libero lingua, ecc. (...) produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse (...) esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.*<sup>130</sup>

A partir de este semestre la asignatura de LE comprende un total de 160 horas por semestre divididas en 2 horas diarias de lunes a viernes durante 16 semanas.

- Italiano III es impartida durante el tercer semestre. Dentro de la misma materia, dos horas a la semana se integra el estudio de la sintaxis del italiano, específicamente del análisis lógico. Al finalizar el curso cada alumno debe obtener un nivel B2, *Progresso*, siendo por lo tanto capaz de:

*comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con (...) scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.*<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia inmediata (...) comunicarse en actividades simples y rutinarias (...) sobre temas familiares y habituales. Consiglio d'europa, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, p. 32.

<sup>130</sup> Comprender con claridad los puntos esenciales de los mensajes en un lenguaje estándar sobre temas familiares que afronta en el trabajo, la escuela, el lenguaje de ocio, etc. (...) producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de su interés (...) exponer brevemente ideas y dar explicaciones sobre opiniones y proyectos. *Ídem*.

<sup>131</sup> Comprender las ideas básicas de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluidas las discusiones técnicas en su campo de especialización. Es capaz de interactuar con (...) fluidez y espontaneidad, tanto que la interacción con un hablante nativo se desarrolla sin fatiga y tensión excesivas. Puede producir y articular textos claros sobre una amplia gama de temas y expresar una

- Italiano IV es la última asignatura de LE durante la licenciatura y es impartida en el cuarto semestre. En las clases de esta misma materia dos horas por semana tiene lugar la continuación del estudio del análisis sintáctico del italiano. Su objetivo es que los estudiantes, al finalizar el curso logren un nivel B2 ++, lo cual significa que, si bien se sigue manteniendo un nivel B2, la eficacia y la capacidad de interacción están en un aumento considerable. Este nivel, llamado también *Livello progresso potenziato*, de acuerdo con el QCER el estudiante:

*riprende e sviluppa enunciati e inferenze degli altri interlocutori, contribuendo in tal modo a sostenere la discussione; connette abilmente i propri contributi a quelli degli altri interlocutori. Ciò è evidente anche per gli aspetti di coerenza e coesione; sviluppa un'argomentazione in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti salienti e gli elementi a loro sostegno.*<sup>132</sup>

Los objetivos particulares de la asignatura de italiano como lengua extranjera están centrados en el desarrollo de la competencia gramatical y lexical y en el perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura que deberán ser aplicadas en las diversas áreas de desarrollo de la licenciatura. Estas áreas se cursan durante el segundo ciclo de la licenciatura llamado de profesionalización en donde los estudiantes toman como área de estudio principal la literatura y una secundaria entre didáctica, traducción, estudios culturales y crítica literaria.<sup>133</sup>

---

opinión sobre un tema de actualidad, explicando los pros y los contras de las diversas opciones.  
*Ídem.*

<sup>132</sup> Retoma y desarrolla las declaraciones e inferencias de los otros interlocutores, contribuyendo así a apoyar la discusión; conecta hábilmente sus propias contribuciones con las de otros interlocutores. Esto también es evidente para los aspectos de coherencia y cohesión; desarrolla una argumentación de manera sistemática, destacando adecuadamente los puntos sobresalientes y los elementos que los sustentan. *Ibid*, pp. 44 – 45.

<sup>133</sup> Véase en: <http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/>.

Debido a esto, los enfoques tradicionales mencionados en el primer capítulo no resultan idóneos para ser aplicados durante todo el curso porque mientras; por un lado, centran su atención en el desarrollo de algún aspecto o habilidad; por otro, minimizan el trabajo realizado con otros aspectos. En el caso de las propuestas eclécticas que pretenden un desarrollo integral de varios aspectos de una LE, como el CLIL, en este caso no son una opción viable debido a que están diseñadas para la práctica y mejora del nivel de conocimiento de la LE, y no para su enseñanza con estudiantes que no cuentan con conocimientos previos.

La propuesta presenta una metodología que responda a las exigencias específicas de la licenciatura combinando diversos aspectos de los enfoques y métodos presentados que resulten convenientes para las asignaturas de italiano como lengua extranjera tomando como material y objeto de estudio del curso a la literatura. Por lo tanto, la propuesta estará enfocada en el trabajo y análisis de dos ejes principales: la lengua y la literatura.

### **3.1 Objetivo**

El objetivo de esta propuesta es diseñar una propuesta operativa y unidades de aprendizaje para la clase de lengua dentro de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Italianas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que integren la enseñanza de italiano como LE y el estudio de la literatura. Cabe mencionar que la propuesta está diseñada para las asignaturas de Italiano pre facultativo e Italiano I del plan de estudios 2010. Sin embargo, no descartamos que el modelo de trabajo pueda ser aplicable en las demás asignaturas de LE de la licenciatura e incluso en el futuro plan de estudios que está por entrar en vigencia. La propuesta integrará el estudio de temas lingüísticos y literarios sumados a los temas culturales pertinentes

para cada nivel que en un curso de lengua y cultura italiana en alguna otra institución no se abordarían paralelamente.

Balboni postula que para realizar la elección de un enfoque o método “ideal” en primer lugar debemos verificar la coherencia o incoherencia que éste tenga con el curso, ello depende de los objetivos generales y particulares así como de las características del estudiante y del curso en general; en segundo lugar se debe analizar si las estrategias y técnicas utilizadas resultan eficaces o ineficaces durante el desarrollo de la clase.<sup>134</sup> Siguiendo esta línea, la propuesta se basa en un aspecto de cada enfoque que sea coherente con los objetivos de los cursos de italiano de la licenciatura y que al mismo tiempo tenga cohesión con la estructura general.

### **3.2 Bases teóricas**

Las hipótesis que Krashen planteó en *The Natural Approach* sobre la adquisición de una LE serán la base principal de la propuesta operativa. La hipótesis del orden natural servirá para establecer una secuencia en el estudio y revisión de las unidades de aprendizaje; ésta será establecida a partir del orden de los elementos lingüísticos que tiene el programa de estudios de la licenciatura. La hipótesis del monitor tendrá relevancia buscando que autónomamente los alumnos sean capaces de corregirse y de esa forma comiencen a interiorizar los conocimientos. La hipótesis del *input* comprensible se utilizará en conjunto con la del llamado *output* comprensible utilizada en CLIL. La combinación de ambas teorías promoverá que el aprendizaje no se quede en la superficie con la comprensión, sino que sea internalizado con el objetivo de desarrollar la espontaneidad en la comunicación en

---

<sup>134</sup> Cf., Paolo E. Balboni, “Linguistica acquisizionale e glottodidattica”, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* [en línea].

LE, situación que es poco frecuente en cualquier curso de LE pero que es necesaria para la correcta formación de los alumnos de esta licenciatura. Las pautas de la hipótesis del filtro afectivo deberán ser tomadas en cuenta para lograr el éxito del proceso; entre los principales factores afectivos a considerar estarán las motivaciones de los alumnos que en su mayoría serán en primer lugar académicas, de igual forma se sugiere conocer e integrar los diferentes estilos de aprendizaje con la aplicación de actividades diferentes. La interacción dentro del aula es otro factor determinante, por lo que se sugiere fomentar el trabajo colaborativo y variar las dinámicas de la clase para disminuir el filtro afectivo.

Del constructivismo tomaré las teorías acerca de la asimilación, la vinculación y el aprendizaje significativo. No se puede negar que la comunicación en LE está influida por la cultura y el diálogo entre los participantes por lo que tomaré la propuesta de Vygotsky de un enfoque constructivista socio-cultural para dar énfasis al estudio y análisis de temas culturales en las clases practicados mediante el diálogo entre los alumnos. La cultura, de acuerdo a Hunfeld, además de ser analizada, deberá ser comprendida e interpretada para poder hacer un uso auténtico de la LE siendo entonces un tercer eje de análisis en los cursos por lo que se buscará integrarla en todo momento.

El CLIL será el enfoque que influya de manera más directa en la ejecución de la propuesta operativa. Del CLIL se tomará la propuesta de integrar durante toda la clase el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y de la materia no lingüística, que en este caso será la literatura. Por ende, toda la estructura de la clase, desde la elección de material hasta la sugerencia de determinadas técnicas, estará encaminada a integrar ambos ejes de estudio. Ambas variantes del CLIL, la

orientada al estudio de la materia no lingüística y la orientada hacia el estudio y aprendizaje de la LE, serán utilizadas por sí solas o en conjunto en las clases de LE de acuerdo a los objetivos de cada clase y al nivel lingüístico del grupo.

Por otra parte, uno de los aspectos que ha perdido peso en los enfoques contemporáneos, dentro de la glotodidáctica, es el estudio de la gramática. La propuesta centrará su atención en el estudio de la gramática porque de acuerdo con el CLIL, los estudiantes adultos requieren tener sólidas estructuras gramaticales para poder comprender y utilizar la LE en forma correcta; pero sobre todo porque los alumnos de esta licenciatura requieren un conocimiento más preciso y especializado de la LE para poder explicar y entender los fenómenos lingüísticos y aplicarlos en cualquier área relacionada. Por ello, del método el gramática-traducción se tomará el uso del método deductivo para la introducción y explicación detallada de las reglas gramaticales sobre todo en las asignaturas de italiano pre facultativo e italiano I, debido a que los alumnos en general no cuentan con conocimientos previos de la LE. El uso de método inductivo será altamente recomendable en las asignaturas de italiano II, III y IV que ya cuentan con un nivel lingüístico superior y pueden ser capaces de analizar y formular las reglas gramaticales para su posterior aplicación; de igual forma podrá utilizarse perfectamente en cualquier nivel cuando las clases no pretendan abordar un tema nuevo sino más bien repasarlo.<sup>135</sup> El análisis gramatical no deberá quedarse únicamente en la teoría, sino que los conocimientos deberán ser puestos en práctica

---

<sup>135</sup> Dado la cercanía entre el español y el italiano, el método inductivo también podría utilizarse con niveles iniciales para analizar cualquier tema gramatical. Por ello se sugiere realizar cambios a las unidades propuestas si lo consideran convenientes los profesores.

ya que, la LE deberá ser un medio para comprender y estudiar los temas literarios y culturales.

La corrección gramatical será parte fundamental de todas las asignaturas de italiano para evitar la fosilización de errores. Sin embargo, el error no deberá ser evitado, sino corregido buscando no elevar el filtro afectivo, porque es una parte del proceso de enseñanza–aprendizaje, tal como lo menciona el enfoque hermenéutico. Es importante que el alumno aprenda a distinguir entre dos tipos de errores, el de forma y el de contenido.

Con respecto al trabajo lexical, éste se verá ampliamente favorecido ya que al usar textos literarios se favorecerá el uso de la terminología literaria y una introducción en las temáticas que el texto aborde de modo particular. El vocabulario deberá abordarse en contexto, es decir dentro del contenido del texto literario sin manipularlo en aras de facilitar su comprensión. En los casos en que el léxico sea muy complejo para el nivel lingüístico se podrá implementar un glosario o alguna otra actividad que favorezca una mejor comprensión del contenido. Asimismo, se buscará que las actividades y ejercicios lexicales fomenten el desarrollo de las habilidades productivas y sirvan para el análisis de temas culturales, lo que de acuerdo al CLIL deriva en un estudio y uso más preciso de vocabulario especializado.

El desarrollo de las 4 competencias lingüísticas, como lo indica el enfoque comunicativo, es fundamental en un curso de LE ya que, permite la comunicación entre los individuos, y en nuestro caso entre los estudiantes, por lo tanto, su desarrollo se realizará a lo largo de las asignaturas de lengua extranjera en forma equitativa; el trabajo con cada una de ellas podrá realizarse de manera

contemporánea o dando más peso al desarrollo de alguna en particular en ciertos momentos. Con las asignaturas de italiano pre facultativo e italiano I al inicio se trabajará más con la comprensión escrita y oral, debido a que los conocimientos en LE aún serán pocos, dando paso después a la producción escrita y finalmente, cuando los alumnos cuenten con un soporte lingüístico mayor, se hará énfasis en el desarrollo de la producción oral como lo recomienda el CLIL. Mientras en las subsecuentes materias de italiano se desarrollarán las 4 habilidades a la par con un nivel mayor de exigencia en cuanto al uso de la LE porque las estructuras lingüísticas deberán ser practicadas en todo momento. Otro punto destacable del enfoque comunicativo que deberá retomarse es el uso de la LE en situaciones comunicativas cotidianas porque, aunque la prioridad será formar especialistas en la LE y en la literatura italiana, los alumnos también deberán ser capaces de interactuar fuera del ámbito académico y/o laboral. Las situaciones no podrán ser prediseñadas porque resultan artificiales, sino que deberán estar integradas con las temáticas de los textos literarios para promover un uso más auténtico y espontáneo de la LE.

En lo que confiere al uso de la LE y la L1 la propuesta promoverá un uso mayor de la LE dentro de las asignaturas de italiano pre facultativo e italiano I. Sin embargo, debido a que los alumnos no cuentan con una formación lingüística sólida, será posible utilizar la L1 en algunas actividades que tengan un objetivo literario, cultural o promuevan el análisis metacognitivo y no precisamente lingüístico, como en un debate donde el intercambio de ideas y opiniones es prioridad frente al uso totalmente correcto de la LE. Por lo tanto, aunque no es obligatorio usar la LE al 100% deberá predominar en las clases sobre todo en aquellas cuyos temas



principales sean lingüísticos. En las asignaturas de italiano posteriores, el uso de la LE deberá estar presente en todo momento dentro de la clase tanto por parte del profesor como de los alumnos.

### **3.3 Estudiante**

Los alumnos a los cuales va dirigida esta propuesta cursan el primer ciclo de formación de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; son jóvenes hispanoparlantes cuya edad frecuentemente oscila entre los 18 y 22 años con algunos casos de adultos de hasta los 40-50 años, teniendo por generación algunos de mayor edad. Al iniciar la licenciatura, la gran mayoría no cuentan con conocimientos previos de la LE o su nivel no es equivalente o superior a un A2.

En general la motivación principal de los alumnos que quieren estudiar Letras Italianas es escolar, por lo que necesitarán adquirir un conocimiento más profundo aunado a un análisis de la lengua más preciso que sustente posteriores aplicaciones en las áreas de profesionalización.

Su papel será, como en la mayoría de los enfoques eclécticos, el de protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo señala el enfoque humanístico-afectivo las motivaciones, las características y los diferentes estilos de aprendizaje del estudiante serán un factor de suma importancia tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases y en la elección de estrategias de aprendizaje.

El desarrollo y fortalecimiento de la lengua extranjera, de acuerdo con el enfoque hermenéutico, se estimulará en forma paulatina llevándolos de argumentos sencillos a complejos y de la comprensión a la producción mediante la construcción

de nuevos conocimientos y el reforzamiento de otros tanto en el campo lingüístico como en la literatura.

De acuerdo a las pautas del constructivismo, el alumno, con ayuda del profesor, deberá integrar los conocimientos previos con los nuevos para crear un aprendizaje significativo; además será conveniente que se muestre creativo, propositivo, abierto y crítico ante las actividades y temas expuestos durante la clase. De igual forma se fomentará la autonomía, así como el trabajo colaborativo con el fin de promover el diálogo entre el grupo que, como postuló Vygotsky, es necesario para que se construya el aprendizaje.

El rol del alumno podrá ser más o menos activo, dependiendo de la complejidad del tema o del nivel con el que se trabaje, durante algunos momentos de la clase o incluso durante clases completas. De igual forma se esperará que, como lo menciona el enfoque hermenéutico, los momentos de silencio sean constantes sobre todo en los niveles iniciales; en esos momentos no deberá forzarse la participación para no elevar el filtro afectivo y mientras se desarrollarán otros aspectos lingüísticos o literarios. Cuando se logre una mayor participación por parte del grupo, se deberá propiciar, en la medida de lo posible, el uso de LE en situaciones académicas y en situaciones cotidianas.

### **3.4 Profesor**

El profesor será la guía u orientador dentro del proceso, aunque este papel podrá cambiar y tomará un papel más activo si los temas a tratar lo requieren. Al inicio del curso deberá explicar los objetivos con la intención de motivar al estudiante, delimitará los contenidos y de igual forma proporcionará los conceptos necesarios sobre el contenido para el desarrollo de la clase, como lo señala el CLIL.

Como guía, el profesor es quién organizará la secuencia de la clase: seleccionará los materiales, presentará los temas lingüísticos y literarios utilizando ya sea el método inductivo o deductivo, dará las explicaciones y aclaraciones pertinentes y sugerirá el uso de ciertas estrategias o técnicas que sirvan para reforzar los temas, todo ello para promover la participación de los estudiantes y sobre todo para integrar ambas temáticas, la lingüística y literaria. Aunado a estos puntos también deberá crear un ambiente que permita la expresión de opiniones e ideas, pero también de dudas sobre los temas.

Será importante que tenga la capacidad de controlar la disciplina sobre el grupo sobre todo en los momentos de trabajo oral para poder desarrollar los temas planteados, pero sin aumentar el filtro afectivo para no frenar el aprendizaje, como lo postula el enfoque humanístico-afectivo. De igual forma tendrá que formular las correcciones de errores en momentos que no detengan el ritmo de la clase y deberá distinguir cuando el error sea lingüístico o de contenido y ayudar a los alumnos a realizar lo mismo.

Debido a que son diferentes profesores los que desarrollan las clases de LE en la licenciatura, es recomendable que la formación de todos ellos sea sólida tanto en LE como en literatura, porque deberán ser capaces de explicar aspectos lingüísticos precisos de manera más profunda que en cursos regulares de lengua y en la literatura porque tendrán la tarea de seleccionar los textos y de analizarlos utilizando conocimientos especializados y además deberán poseer los conocimientos didácticos necesarios para la planificación, organización y ejecución de un curso.

Debido a esas características necesarias, un egresado de la licenciatura que haya optado por el área de profesionalización de didáctica será el candidato idóneo para trabajar con esta propuesta.

### **3.5 Estrategias y técnicas**

Las estrategias y técnicas serán retomadas de algunas otras metodologías, por ende, no habrá una restricción o recomendación concreta. La elección dependerá del aspecto con el que se quiera trabajar, siempre intentando variar el tipo de canal receptivo y combinando el desarrollo de diversos temas literarios y lingüísticos contemporáneamente. Del método gramática-traducción se podrán usar los ejercicios de fijación, de repetición o de traducción, las comprensiones de lecturas y las listas de vocabularios y verbos; del comunicativo las dramatizaciones y el *role play* serán usadas principalmente, así como los ejercicios de comprensión auditiva y de escritura; del humanístico-afectivo podrán usarse técnicas como la mímica, las simulaciones y las actividades que busquen y estimulen respuestas físicas; del constructivismo podrá ser utilizada cualquier técnica que fomente la vinculación de conocimientos como los mapas conceptuales o los cuadros sinópticos. Es importante que exista una variación de los ejercicios y actividades dentro de la clase para poder promover el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas y demás aspectos de la LE por igual.

Se deberán realizar las adecuaciones necesarias a dichas estrategias y técnicas con el objetivo de promover el diálogo en la clase, la participación espontánea del alumno y el uso de la LE correcto tanto de manera escrita como oral haciendo especial énfasis en la corrección gramatical.

Las clases serán tanto frontales como grupales y se podrá trabajar en parejas o grupos con el objetivo de favorecer al acto comunicativo, pero también de manera individual para estimular la autonomía.

### **3.6 Materiales**

Los textos literarios serán el material de estudio base de la propuesta porque, como lo señalan el método gramática–traducción y el enfoque hermenéutico, son una fuente rica en temas culturales y literarios, además de que éstos permiten profundizar en el estudio de fenómenos lingüísticos en contexto. En particular en el caso descrito su uso es ideal porque promoverá el acercamiento del estudiante con la literatura en italiano desde el primer semestre de la licenciatura y lo familiarizará con los autores más representativos y con los elementos de análisis literarios que utilizarán en otras asignaturas.

El uso de los textos no deberá limitarse al estudio y análisis de temas gramaticales y/o lingüísticos como sucedía en el método gramática–traducción, más bien se buscará aprovechar tanto la forma como el contenido del texto para desarrollar una clase integrada de la LE y de la literatura, revisando temas como las figuras retóricas, los géneros literarios y sus características entre otros.

El texto literario es el punto de partida y de desarrollo de las clases por lo que partir de su contenido y de su forma se llevarán a cabo las planificaciones y ejecuciones. Para su elección se deberá consultar el programa de estudios de italiano vigente, esto quiere decir que se buscará un texto que esté relacionado ya sea a nivel gramatical, cultural, lexical o comunicativo con el tema del programa que se abordará en la clase. Una vez seleccionado el texto y los temas lingüísticos se podrá definir cuál será el tema literario que se integrará a la clase. Posteriormente

se delimitarán los objetivos generales y particulares de la clase, así como las estrategias y técnicas que se usarán.

Se sugiere el uso de textos literarios auténticos dado que la mayoría de los enfoques previamente mencionados hablan de las ventajas que ofrecen como la inmersión cultural. Cabe mencionar que, aunque es importante verificar que el nivel lingüístico sea adecuado para el grupo con el que se va a trabajar, dada la cercanía entre el español y el italiano se podrán utilizar textos con temáticas abstractas o con vocabulario especializado siempre y cuando se incluyan actividades que faciliten la comprensión del texto sin manipularlo o adaptarlo lingüísticamente en ningún caso. De igual forma, será recomendable analizar las características de los estudiantes para que el texto les resulte de interés y pueda generarse un dialogo en la clase.

Dada la amplia gama de textos, se buscará integrar el uso de diferentes textos literarios, tanto en verso como en prosa,<sup>136</sup> a lo largo de los cursos. También se deberá buscar integrar variedad en las épocas vistas en cada semestre sin que éstos tengan un orden cronológico, sino temático.

Los materiales visuales o auditivos se utilizarán para complementar los temas lingüísticos y para motivar a los estudiantes a acercarse a la literatura; además que, como lo menciona el enfoque comunicativo, ayudan al desarrollo de las habilidades lingüísticas y abarcan diversos estilos de aprendizaje.

---

<sup>136</sup> Para fines prácticos de este trabajo se usa la división de los textos literarios en verso y prosa ya que, la clasificación de los géneros literarios varía mucho de autor a autor. Cf. Alberta Mariotti et al., *Nuovo Libro Rosso*.

La integración de la tecnología en las clases será recomendable en la medida de lo posible, pero sobre todo será una herramienta útil afuera del aula para facilitar y fomentar el estudio autónomo de los alumnos y la investigación de ambas materias.

#### **Capítulo 4. Unidades de aprendizaje**

La propuesta operativa requiere de un modelo operativo que sea flexible, autónomo y que al mismo tiempo relacione las temáticas lingüísticas, literarias y culturales dentro de un curso de LE. Dados estos requerimientos, la unidad de aprendizaje es el modelo operativo que resulta más coherente con la propuesta y sus necesidades. Las bases teóricas que sirvieron a la construcción de dicho modelo se retoman de la psicología de la Gestalt, la cual plantea que el aprendizaje se obtiene cuando el estudiante además de fijar los conocimientos los analiza y los pone en práctica para así poder agruparlos junto a lo ya existente. El proceso, de acuerdo con Balboni, está dividido en cuatro fases básicas: globalidad, análisis, síntesis y reflexión. La globalidad es la primera fase en donde de manera guiada se realizan la formulación de hipótesis, la recolección de información y el planteamiento de analogías para poder obtener una percepción general del texto o de la situación comunicativa.<sup>137</sup> El análisis, la segunda fase, se genera cuando los estudiantes, después de haber realizado una comprensión superficial, logran de forma más autónoma profundizar sobre los temas. En las últimas dos fases, síntesis y reflexión, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar los nuevos conocimientos adquiridos y de ponerlos en práctica tanto dentro como fuera del contexto de la situación vista.

La unidad de aprendizaje es un modelo operativo autónomo tanto en su construcción como en su aplicación; entre sus principales características tenemos:

---

<sup>137</sup> *Ibid*, p. 100.



- Puede o no tener una seriación forzosa con otras unidades. En caso de tener varias unidades relacionadas por un aspecto lingüístico o por una temática central se puede formar una unidad didáctica.<sup>138</sup>

- Su duración no está establecida y puede ajustarse a los tiempos delimitados por el programa de estudios.<sup>139</sup>

- Gracias a su estructura, permite analizar los temas, poner en práctica lo aprendido y evaluarlo. Al término de dicha unidad el alumno podría ser capaz de identificar el o los aprendizajes específicos que obtuvo: *“oggi a scuola abbiamo fatto..., ho imparato a...”*.<sup>140</sup>

Las unidades de aprendizaje que se construyan a partir de las bases de la propuesta no deberán tener una seriación obligatoria, sino que serán presentadas en un orden no lineal relacionado con los contenidos lingüísticos de los programas de italiano de la licenciatura, por lo tanto, los textos literarios serán insertados de acuerdo a los temas lingüísticos que puedan analizarse en ellos. En algunos casos podrían llegarse a formar unidades didácticas a partir de diversas unidades de aprendizaje que estén ligadas ya sea por los contenidos lingüísticos o por una temática en común que sirva como hilo conductor entre ellas.

La época a la que pertenezcan los textos literarios no inferirá en la seriación abriendo la posibilidad de trabajar con diferentes aspectos literarios y épocas en un mismo semestre de la licenciatura.

---

<sup>138</sup> Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, pp.103.

<sup>139</sup> *Ibid*, p. 100.

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 103.

La extensión y la duración de las actividades no están definidas y se podrán realizar cambios y añadidas de acuerdo a las posibilidades de análisis que el texto ofrezca.

Las unidades de aprendizaje que a continuación presento pretenden ejemplificar la aplicación de la propuesta operativa utilizando textos literarios de diferentes géneros y diferentes épocas. El orden está dictado por el programa de las asignaturas de italiano pre facultativo e italiano I y por el grado de dificultad de los temas lingüísticos. Los temas literarios se eligieron dependiendo del contenido del texto y no tienen ningún orden, ni relación.

Con respecto a la elección de textos, como se mencionó previamente, se buscó que tanto el contenido, como la forma, permitieran desarrollar un trabajo lingüístico y literario teniendo en cuenta diversidad de épocas, de géneros literarios y de autores para permitir una visión general de la ejecución de la propuesta.

<b>Unidad de aprendizaje 1: L'aquilone</b>
Dinámica: Profesor-grupo, alumno-alumno.
Tiempo: 2 horas 45 minutos.
Objetivo lingüístico: el alumno identificará los artículos determinados ( <i>gli articoli determinativi</i> ) y su uso. Objetivo literario: el alumno reconocerá algunas de las principales figuras retóricas y podrá identificarlas en un poema.
Conocimientos previos: Género y número del sustantivo ( <i>Genere e numero dei sostantivi</i> ). <i>Artículos indeterminados (Articoli indeterminativi).</i>
Habilidades: Comprensión de lectura.
Estrategias: Cloze. Asociación selectiva. Categorización de elementos. Vero / falso Elaboración de inducciones.
Competencias: ortográfica, metacognitiva, gramatical, semántica, literaria.
Materiales: Soneto <i>L'aquilone</i> de Giovanni Pascoli recitado por Vittorio Gassman ( <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> ). Soneto <i>L'aquilone</i> de Giovanni Pascoli ( <a href="http://www.libriantichionline.com">www.libriantichionline.com</a> ). Explicación del Soneto ( <a href="http://www.mondadorieducation.com">www.mondadorieducation.com</a> ).
Globalidad: - La unidad inicia con la lectura de una breve biografía de Giovanni Pascoli. - Los alumnos en parejas discuten unas preguntas sobre su percepción de la poesía. - Los alumnos escuchan el audio mientras completan el soneto con los artículos faltantes. - Posteriormente en grupo se lee el soneto y se verifica que los artículos escritos sean los correctos. - De forma individual cada alumno debe buscar en el glosario los nombres de las imágenes y escribirlos debajo de cada una para verificar la comprensión del vocabulario.

- Los alumnos revisan el uso de los artículos indeterminados que están en el soneto y después escriben el correcto delante de cada sustantivo.

Análisis:

- Los alumnos deben ordenar los sustantivos de acuerdo a los artículos que los preceden en la tabla designada. Después se revisa en grupo que el orden sea el correcto.

- El grupo formula hipótesis de las reglas de uso de estos artículos basados en las letras de inicio y la terminación.

- En grupo se verifican las hipótesis y se definen las reglas gramaticales sobre el uso de los artículos determinados.

- En pareja analizan los artículos determinados e indeterminados presentes en el soneto para formular una hipótesis sobre el uso de éstos.

- En grupo se formulan las reglas para el uso de los artículos determinados e indeterminados y se escriben en la tabla.

Síntesis y reflexión:

- Para verificar la comprensión de las reglas gramaticales los alumnos, en parejas, deben completar la paráfrasis del soneto con los artículos determinados e indeterminados que vienen sugeridos.

- Posteriormente en grupo se verifica el texto y se discuten las ideas iniciales de los alumnos sobre el soneto y la paráfrasis que acaban de leer.

Análisis:

- Los alumnos en parejas deben unir la figura retórica con su correspondiente definición y con su ejemplo en español.

- Posteriormente deben identificar la definición de cada figura retórica en italiano.

Síntesis y reflexión:

- Los alumnos en pareja identifican en el soneto las figuras retóricas mencionadas. Apoyados tanto en las definiciones establecidas como en los ejemplos.

- Finalmente, los alumnos responden las preguntas escritas sobre su percepción del texto leído.

## *L'aquilone*

1- Leggi una piccola descrizione sulla vita del poeta Giovanni Pascoli:

Lo scrittore simbolo del decadentismo nacque nel 1855 a San Mauro. Allievo di Giovanni Carducci, detto "l'ultimo figlio di Virgilio", secondo una celebre definizione dello stesso D'Annunzio, fu professore per tutta la vita, ma aprì la strada alla rivoluzione poetica del Novecento. La sua prima opera fu la raccolta *Myrica*; in questa i colori, gli odori e i suoni si uniscono per parlare della vita campestre e la natura. La morte fu un tema presente lungo le sue opere derivato dalla perdita del padre, della madre l'anno successivo e poi della sorella e due fratelli. Forse credeva che la vita fosse caratterizzata dal dolore e dal male, creando così il Pessimismo Pascoliano. Morì a Bologna nel 1912. *Poemetti, Primi poemetti, Poemi conviviali, Canti di Castelvecchio* sono altre opere scritte da lui.

*Testo adattato da www.treccani.it*

2- A coppie comentate le seguenti domande:

Cosa capite per poesia? Vi piace la poesia? Conoscete altri poeti italiani?

3- Ascolta il sonetto di Pascoli recitato da Vittorio Gassman e riempi gli spazi vuoti:

### **L'aquilone<sup>1</sup>**

C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole,  
anzi d'antico: io vivo altrove<sup>2</sup>, e sento  
che sono intorno nate \_\_\_\_\_ viole.

Son nate nella selva<sup>3</sup> del convento  
dei cappuccini, tra \_\_\_\_\_ morte foglie  
che al ceppo<sup>4</sup> delle quercie<sup>5</sup> agita \_\_\_\_\_  
vento.

Si respira una dolce aria che scioglie  
\_\_\_\_\_ dure zolle<sup>6</sup>, e visita \_\_\_\_\_ chiese  
di campagna, ch'erbose hanno \_\_\_\_\_  
soglie<sup>7</sup>:

un'aria d'altro luogo e d'altro mese  
e d'altra vita: un'aria celestina  
che regga molte bianche ali sospese...

sì, \_\_\_\_\_ aquiloni! È questa una mattina  
che non c'è scuola. Siamo usciti a

schiera<sup>8</sup>  
tra \_\_\_\_\_ siepi di rovo e d'albaspina<sup>9</sup>.

Le siepi erano brulle<sup>10</sup>, irte; ma c'era  
d'autunno ancora qualche mazzo rosso  
di bacche<sup>11</sup>, e qualche fior di primavera

bianco; e sui rami nudi \_\_\_\_\_ pettirosso<sup>12</sup>  
saltava e \_\_\_\_\_ lucertola \_\_\_\_\_  
capino  
mostrava tra \_\_\_\_\_ foglie aspre<sup>13</sup> del  
fosso.

Or siamo fermi: abbiamo in faccia Urbino  
ventoso: ognuno manda da una balza<sup>14</sup>  
\_\_\_\_\_ sua cometa per \_\_\_\_\_ ciel  
turchino.

Ed ecco ondeggia, pencola<sup>15</sup>, urta, sbalza  
risale, prende \_\_\_\_\_ vento; ecco pian  
piano  
tra un lungo dei fanciulli urlo s'inalza<sup>16</sup>.

S'innalza; e ruba \_\_\_\_\_ filo dalla mano,  
come un fiore che fugga su \_\_\_\_\_ stelo  
esile, e vada a rifiorir lontano.

S'innalza; e \_\_\_\_\_ piedi trepidi e  
\_\_\_\_\_ anelo  
petto del bimbo e \_\_\_\_\_ avida pupilla  
e \_\_\_\_\_ viso e \_\_\_\_\_ cuore, porta  
tutto in cielo.

Più su, più su: già come un punto brilla,  
lassù lassù... Ma ecco una ventata<sup>17</sup>  
di sbieco, ecco uno strillo<sup>18</sup> alto... – Chi  
strilla?

Sono \_\_\_\_\_ voci della camerata  
mia: le conosco tutte all'improvviso,  
una dolce, una acuta, una velata...

A uno a uno tutti vi ravviso,  
o miei compagni! e te, sì, che abbandoni  
su \_\_\_\_\_ omero<sup>19</sup> \_\_\_\_\_ pallor muto  
del viso<sup>20</sup>.

Si: dissi sopra te l'orazioni,  
e piansi: eppur, felice te che al vento  
non vedesti cader che gli aquiloni!

Glossario:

<sup>1</sup>Aquilone: armatura ricoperta di carta che viene tirata con un filo contro vento.

<sup>2</sup>Altrove: da un'altra parte.

<sup>3</sup>Selva: il bosco del convento.

<sup>4</sup>Ceppo: sezione dell'albero da cui si dipartono le radici.

<sup>5</sup>Quercie: alberi con foglie dentate.

<sup>6</sup>Dure zolle: terra ghiacciata.

<sup>7</sup>Soglie: porta, ingresso, entrata.

<sup>8</sup>Schiera: tutti uniti e formati.

<sup>9</sup>Siepi di rovo e albaspina: tipo di arbusti con funzione di protezione.

<sup>10</sup>Brulle: riarse, secche.

Tu eri tutto bianco, io mi rammento:  
solo avevi del rosso nei ginocchi,  
per quel nostro pregar sul pavimento.

Oh! te felice che chiudesti \_\_\_\_\_ occhi  
persuaso, stringendoti sul cuore  
\_\_\_\_\_ più caro dei tuoi cari balocchi<sup>21</sup>!

Oh! dolcemente, so ben io, si muore  
la sua stringendo fanciullezza al petto,  
come \_\_\_\_\_ i candidi suoi petali un  
fiore

ancora in boccia<sup>22</sup>! O morto giovinetto,  
anch'io presto verrò sotto le zolle,  
là dove dormi placido e soletto...

Meglio venirci ansante<sup>23</sup>, roseo, molle  
di sudor<sup>24</sup>, come dopo una gioconda  
corsa di gara per salire un colle<sup>25</sup>!

Meglio venirci con \_\_\_\_\_ testa bionda,  
che poi che fredda giacque sul guanciaie,  
ti pettinò co' bei capelli a onda

tua madre... adagio<sup>26</sup>, per non farti male.

*Pascoli, Giovanni, L'aquilone.*

<sup>11</sup>Bacche: frutti piccoli, rotondi con polpa all'interno.

<sup>12</sup>Pettiroso: Piccolo uccello canterino, con piumaggio rosso sul petto.

<sup>13</sup>Aspre: secche.

<sup>14</sup>Balza: balzare, salta di colpo da un luogo a un altro.

<sup>15</sup>Pencola: oscilla.

<sup>16</sup>Innalza: innalzare, levare in alto o più in alto.

<sup>17</sup>Ventata di sbieco: colpo di vento.

<sup>18</sup>Strillo: grido acuto.

<sup>19</sup>Omero: spalla.

<sup>20</sup>Il pallor muto del viso: il viso pallido e smunto.

<sup>21</sup>Ballochi: giocattoli.

<sup>22</sup>Fiore in boccia: fiore sbocciato, aperto.

<sup>23</sup>Ansante: affannato.

<sup>24</sup>Molle di sudor: bagnato dal sudore.

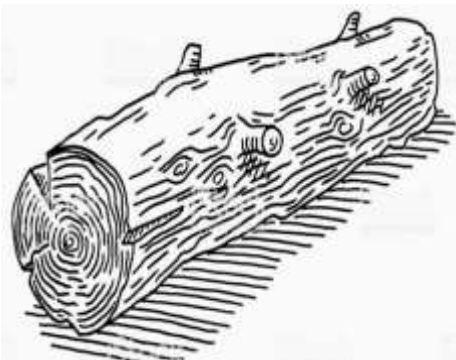
<sup>25</sup>Colle: collina.

<sup>26</sup>Adagio: lento, senza fretta.

4-Leggi il soneto a voce alta e verifica le risposte.

**Lessico:**

5-Cerca sul glossario i nomi delle seguenti immagini e scrivili sotto ad ognuna di esse.



**Grammatica:**

6- Nel sonetto ci sono alcuni articoli indeterminativi, ti ricordi quali sono e come si usano?

Scrivi l'articolo indeterminativo giusto accanto a ogni parola come nell'esempio:

- |                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| 1) <u>Una</u> viola. | 6) ____ lucertola.  |
| 2) ____ aquilone.    | 7) ____ morte.      |
| 3) ____ compagno.    | 8) ____ ricordo.    |
| 4) ____ bosco.       | 9) ____ infanzia.   |
| 5) ____ aria.        | 10) ____ scrittore. |

7-Adesso sistema i sostantivi dell'esercizio precedente preceduti dai seguenti articoli come nell'esempio e controllali insieme al gruppo e al professore.

<b>La</b>	<b>L'(F)</b>	<b>Lo</b>	<b>I</b>
<b>Le viole</b>	<b>L'(M)</b>	<b>I</b>	<b>Gli</b>

8-Che cosa hanno in comune tutte le parole che hai messo insieme? Con quale lettera cominciano e con quale finiscono? Sono tutte plurali o singolari?



9- In gruppo cercate di formulare le regole sull'uso degli articoli determinativi e scrivile nella seguente tabella:

<b>Femminili</b>	<b>Maschili</b>
<b>La</b> si usa con...	<b>Il</b> si usa con...
<b>L'</b> si usa con...	<b>I</b> si usa con...
<b>Le</b> si usa con...	<b>L'</b> si usa con...
	<b>Lo</b> si usa con...
	<b>Gli</b> si usa con...

10- Conosci gli articoli determinativi e indeterminativi? Sai in quali casi si usano?

11- Confronta alcuni degli articoli che ci sono nel sonetto e cerca di individuare le differenze di uso che presentano. In gruppo formate le ipotesi sull'uso di questi articoli e scrivile sotto:

**Gli articoli determinativi si usano  
quando...**

**Gli articoli indeterminativi si usano  
quando...**

12-Il seguente testo è una piccola parafrasi del sonetto di Pascoli. A coppie, leggetelo e riempite gli spazi vuoti con gli articoli proposti:

la una i gli la gli una le un una i la la una le l' il l' i il  
un un gli le l' la

L'aquilone di Giovanni Pascoli racconta .... episodio della sua infanzia, in cui .... gioia e .... felicità di .... ricordo del passato si uniscono all'amarezza per la morte di .... compagno di scuola.

L'aquilone è .... "poesia della memoria", in cui si parla di .... morte prematura.

.... giornata ha ricordato al poeta il suo passato. Con .... mente è andato da altra parte e intorno gli sembra che siano nate .... viole nel bosco del convento dei cappuccini tra .... foglie morte cadute.

.... aria mite ha sciolto .... terra ghiacciata e ha bagnato anche .... chiese di campagna; è .... aria, per .... poeta, di un luogo lontano e di un tempo diverso - .... aria che usava per far volare .... aquiloni.

Pascoli rievoca .... mattina senza scuola. Con .... compagni esce nel cortile con qualche bacca rossa autunnale e qualche fiore primaverile bianco. Sugli alberi saltellava un pettirosso e da un pozzo si vedeva uscire .... lucertola.

Davanti al poeta e ai suoi amici, era Urbino: nel vento tutti facevano volare nel cielo azzurro il loro aquilone.

.... aquiloni volavano nel vento, mentre .... ragazzi gridavano, prendendo .... filo dalla mano di chi li faceva volare. Con l'aquilone anche ..... ragazzi si sentivano come volare.

Quelle voci ricordate fanno rimembrare al poeta i suoi compagni, soprattutto quello per cui ha pianto e pregato. Quel compagno è stato più fortunato perché il suo più grande dolore è stato vedere cadere .... aquiloni.

*Testo adattato da Mondadori Education*

**Lettura:**

13-Leggi le seguenti frasi e decidi se sono vere o false:

- 1.- Il sonetto parla di una morte prematura. V/F
- 2.- Il fatto è successo poco tempo fa'. V/F
- 3.- È morto il migliore amico del poeta. V/F
- 4.- Il poeta ricorda tutto perché è ritornato al luogo. V/F
- 5.- I ragazzi erano felici quando volavano gli aquiloni. V/F
- 6.- La morte del compagno è stata una fortuna per lui. V/F

**Letteratura:**

14-Sai cos' è una figura retorica? Ne conosci qualcuna? Qui ci sono alcune figure retoriche in spagnolo con la loro definizione. Leggile e commentale con i vostri compagni.

1. El Encabalgamiento consiste en no terminar las frases al final del verso sino en el siguiente.
2. La Anáfora es la repetición intencionada de palabras al comienzo de frases o versos generalmente consecutivos.
3. La Sinécdoque consiste en designar la parte por el todo o viceversa, por ejemplo, a un género el de una especie o, al contrario, a una cosa el de la materia de que está formada, etc.
4. Metáfora consiste en identificar un elemento con otro al existir una semejanza entre ambos.

15- Con l'aiuto delle definizioni scrivi il numero accanto all'esempio adatto per ogni figura retorica e sottolineale:

\_\_ Con timbre sonoro y hueco  
trueno el maestro, un anciano  
mal vestido, enjuto y seco,  
que lleva un libro en la mano

Antonio Machado

\_\_ Oh noche que guiaste!  
¡oh noche amable más que el alborada!  
¡oh noche que juntaste!

San Juan de la Cruz

\_\_ Han reducido a la memoria el arte  
el antiguo valor italiano,  
por cuya fuerza y valerosa mano  
África se aterró de parte a parte

Garcilaso de la Vega

\_\_ Mientras por competir con tu cabello,  
Oro bruñado, el sol relumbra en vano,  
mientras con menosprecio en medio del  
llano mira tu blanca frente el lirio bello.

Luis de Góngora

16- Adesso vengono presente le stesse figure retoriche ma in italiano. A coppie unite ognuna con la definizione giusta:

### Figura retorica

- *Enjambement*
- *Metafora*
- *Anafora*
- *Sineddoche*

### Definizione

- a) Consiste nel ripetere, in principio di verso una o più parole con cui ha inizio il verso.
- b) Termine di versificazione francese, il quale indica che una frase "scavalca" (*enjamber* "scavalcare") la fine di un verso e continua nelle prime sillabe del seguente.
- c) Figura retorica tradizionale basata su una similitudine sottintesa, ossia su un rapporto analogico, per cui un termine o viene usato per esprimere un concetto diverso da quello che normalmente esprime.
- d) Figura retorica che consiste nel sostituire una parola con un'altra che con essa ha una relazione di vicinanza.

17-Rileggi il sonetto di Pascoli e con l'aiuto del professore, individua le figure retoriche viste presenti nel testo (ci sono minimo 4 esempi nel testo per ognuna) e riempi la tabella:

Figura retorica	Esempio di Pascoli

**Per finire:**

18- Dopo aver finito l'attività discutete a coppie:

Vi è piaciuto il testo? Perché? Voi riuscite a capire i sentimenti che esprime?

**Approfondimenti:**

Se vuoi saperne di più sull'autore e le figure retoriche clicca sui seguenti link:

- La vita di Giovanni Pascoli: <https://www.youtube.com/watch?v=G1NPdTjE3Jw>  
<http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-pascoli/>
- Figure retoriche: <https://www.youtube.com/watch?v=bipqZCp1fh0>  
[https://www.letteratour.it/dizio/C00\\_dizionario\\_retorico.asp](https://www.letteratour.it/dizio/C00_dizionario_retorico.asp)

<b>Unidad de aprendizaje 2: <i>I promessi Sposi</i></b>
Dinámica: Profesor-grupo, alumno-alumno.
Tiempo: 2 horas 45 minutos.
Objetivo lingüístico: El alumno identificará algunos adjetivos calificativos y los usará para describir a los personajes de la novela. Objetivo literario: El alumno identificará algunos personajes dentro de la novela y su rol dentro de la historia.
Conocimientos previos: Género y número del sustantivo ( <i>Genere e numero dei sostantivi</i> ).  Verbos <i>ser y estar (essere ed avere)</i> . Adjetivos calificativos.
Habilidades: Comprensión de lectura.  Producción escrita.
Estrategias: Asociación selectiva.  Selección de información. Categorización de elementos. Organización de información. Reestructuración de información. Repetición de estructuras.
Competencias: Lexical, ortográfica, gramatical, semántica, cultural, ortoépica.
Materiales: Fragmentos seleccionados de <i>I promessi Sposi</i> de Alessandro Manzoni.  Imágenes de algunos de los personajes.
Globalidad:  - Los alumnos leen en pareja una pequeña semblanza del autor italiano Alessandro Manzoni y después llenan la tabla con la información requerida. - Posteriormente leen una síntesis de la novela y ordenan cronológicamente los eventos de la historia.  Análisis:  - En parejas los estudiantes relacionan los adjetivos presentados con su contrario. Posteriormente eligen el sinónimo correcto para cada adjetivo de las opciones dadas.

- De forma individual cada alumno escribe los adjetivos en la tabla de acuerdo a su elección.

- En la figura presentada identifican las partes del cuerpo propuestas y después, usando las mismas, realizan frases utilizando los adjetivos vistos y los verbos *essere* y *avere*.

- En parejas leen el fragmento de la novela que describe a los personajes y seleccionan el sustantivo que resume correctamente la descripción de Manzoni y al final deciden si se trata de una descripción física o de carácter.

Síntesis y reflexión:

- Cada alumno realiza la descripción de los personajes antes vistos, ya sea descripción física o de carácter, a partir de la sugerencia de algunos adjetivos, en la medida de lo posible se deben utilizar todos los elementos vistos anteriormente (partes del cuerpo y adjetivos).

Análisis:

- Los alumnos leen en grupo la explicación sobre el sistema de personajes de la obra de Manzoni y escriben el nombre de cada uno de ellos de acuerdo al rol que cumplen en la obra.

Síntesis y reflexión:

- Para finalizar el alumno en forma individual debe describir oralmente el físico o el carácter de una persona que conozca y debe categorizarla como víctima, protector u opresor.

## ***I Promessi Sposi***

### **Letture:**

1-Leggi la breve biografia di Alessandro Manzoni e riempi gli spazi vuoti della tabella con l'informazione che puoi ricavare dal testo.

**Alessandro Manzoni.** Nipote di Cesare Beccaria, figlio di Pietro Manzoni e Giulia Beccaria nasce il 7 marzo del 1785 a Milano. Quando i suoi genitori si separano e rimane dal padre, ma vive allungo in collegio e trascorre le vacanze a Lecco.

Nel 1801 comincia a scrivere il suo primo poema *Il trionfo della libertà*. Si sposa una calvinista, Enrichetta Blondel con la quale ha sette figli: Giulia, Pietro, Cristina, Sofia, Vittoria, Filippo e Matilde Manzoni. Ritorna al cattolicesimo e anche Enrichetta si fa cattolica. Nel 1812 compone i primi quattro *Inni Sacri*.

Rifiuta il neoclassicismo e tenta un ritorno alla poesia religiosa. Poi scopre nel romanticismo un modo di vedere le cose, un modo di legare la cultura italiana a quella europea, ma sapeva che questo non poteva succedere senza grandi cambiamenti politici.

Enrichetta muore nel 1833 e dopo alcuni anni sposa in seconde nozze Teresa Borri.

Manzoni lamenta la frattura esistente in Italia tra lingua parlata e lingua letteraria. Lui vuole usare una lingua letteraria comune a tutta l'Italia.

Così nel 1822 comincia la scrittura di un'opera in una lingua nuova, viva, capace di dar voce al popolo e diventare un modello per l'uso di una lingua nazionale. Il suo testo definitivo appare tra il 1840 e il 1842 intitolato *I Promessi sposi*. Il romanzo ha anche influenza nella successiva letteratura perché parla di protagonisti umili di strato basso lasciando da parte le persone di alto livello di cui sempre si raccontavano le storie nei romanzi. Tutte queste novità lo rendono il capolavoro dello scrittore e una delle opere più importanti della letteratura italiana che deve essere letta senza stereotipi o pregiudizi.

Nel 1873, riprende alcune pagine del *Saggio comparativo* e comincia un'opera nuova, rimasta incompiuta, intitolata *Dell'indipendenza dell'Italia*.

Muore quasi novantenne, nel 1873.

*Testo adattato da I Promessi Sposi*



Nome:

Luogo e data di nascita: \_\_\_\_\_, 7 marzo del 1785.

Nome dei genitori:

Prima opera: *Il trionfo della libertà nel 1801.*

Nome della moglie:

Nomi dei figli:

Religione: *cattolica.*

Interessi: *il romanticismo, la creazione di una lingua nazionale.*

Capolavoro:

Altre opere: *Inni Sacri, Saggio comparativo, Dell'indipendenza dell'Italia (incompiuta).*

Data di morte:

2-Adesso leggi un breve riassunto del romanzo più famoso di Manzoni e successivamente ordina gli eventi della storia in ordine cronologico:

### **L'opera.**

La storia si svolge tra il 1628 e il 1630 nella campagna lombarda, devastata dalla guerra, dalla carestia e dalla pestilenza. Renzo e Lucia, i due contadini protagonisti, vogliono sposarsi, ma il capriccio di don Rodrigo, che desidera la giovane, impedirà il matrimonio comandando a don Abbondio di non celebrare il previsto matrimonio. Quando il mattino seguente Renzo si presenta a lui per le ultime formalità, oppone una serie di impedimenti. Siccome don Abbondio non dice niente, Renzo interroga Perpetua, serva di don Abbondio, e scopre la verità. Renzo comunica subito il fatto a Lucia e a sua madre Agnese. Il frate confessore di Lucia, Cristoforo parla con don Rodrigo, nel tentativo di dissuaderlo, ma non ci riesce. Dopo suggerisce ai due giovani di fuggire dal paese e di trovare rifugio; Lucia, con la madre Agnese, in un convento di Monza e Renzo presso i cappuccini a Milano. Il giovane

ha dei problemi nel paese ed è costretto a fuggire. Lucia è affidata alle cure di Gertrude, una monaca. Con l'aiuto di Gertrude, Lucia viene rapita dall'Innominato, al quale don Rodrigo aveva chiesto aiuto. Ma poco tempo dopo, l'Innominato si reca dal cardinale Federigo Borromeo. Il Cardinale raccoglie la confessione dell'Innominato e ne favorisce la clamorosa conversione, consentendo in tal modo la liberazione di Lucia prigioniera nel castello del bandito. Liberata, Lucia va a Milano dove cade vittima del contagio della peste. Renzo, rientrato a Milano la cerca...

Testo adattato da *I Promessi Sposi*

- (1) Lucia e Renzo vogliono sposarsi.
- ( ) Renzo ritorna a Milano.
- ( ) L'Innominato rapisce Lucia.
- ( ) Cristoforo parla con Don Rodrigo, ma non lo convince.
- ( ) Lucia si ammala.
- ( ) Don Rodrigo impedisce il matrimonio.
- ( ) L'Innominato parla con il cardinale Federigo Borromeo.
- ( ) Don Abbondio rifiuta sposare i giovani.
- ( ) Renzo arriva a Milano, ma ha dei problemi
- ( ) Lucia arriva a Monza e conosce Gertrude.
- ( ) Lucia viene liberata grazie alla conversione dell'Innominato.
- ( ) Lucia e Renzo devono scappare.

**Lessico:**

3-A coppie scrivete il contrario corretto tra quelli proposti e indica se si tratta di un aggettivo che riguarda l'aspetto fisico (F) o il carattere (C), come nell'esempio:

corto - bello - grasso – giovane - laborioso - virtuoso - capellone - grasso - malevolo  
chiaro - attento - buono - turbato

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Vecchio - .....          | 7. Cattivo - .....     |
| 2. Pigro - .....            | 8. Impassibile – ..... |
| 3. Benevolo - .....         | 9. Calvo - .....       |
| 4. Dissoluto - Virtuoso (C) | 10. Brutto - .....     |
| 5. Scuro – .....            | 11. Snello - .....     |
| 6. Distratto - .....        | 12. Lungo – .....      |

4- Adesso, dovete scegliere il sinonimo corretto per ogni aggettivo:

1. Sereno: fosco serio calmo semplice
2. Forte: debole lasso piccolo robusto
3. Allegro: vibrante pieno felice gioviale
4. Solare: caldo scuro luminoso ombroso
5. Egoista: avaro benefattore possessivo asociale
6. Vigliacco: viligiannte codardo villano virile
7. Testardo: temerario ostinato docile condiscendente
8. Umile: mediocre sontuoso modesto leggero
9. Maleducato: maneroso maledetto avventurato scortese
10. Dubbioso: reciso prevenuto deliberato indeciso

11. Grande: solenne aulico immenso magnifico

12. Intelligente: beota audace ottuso sagace

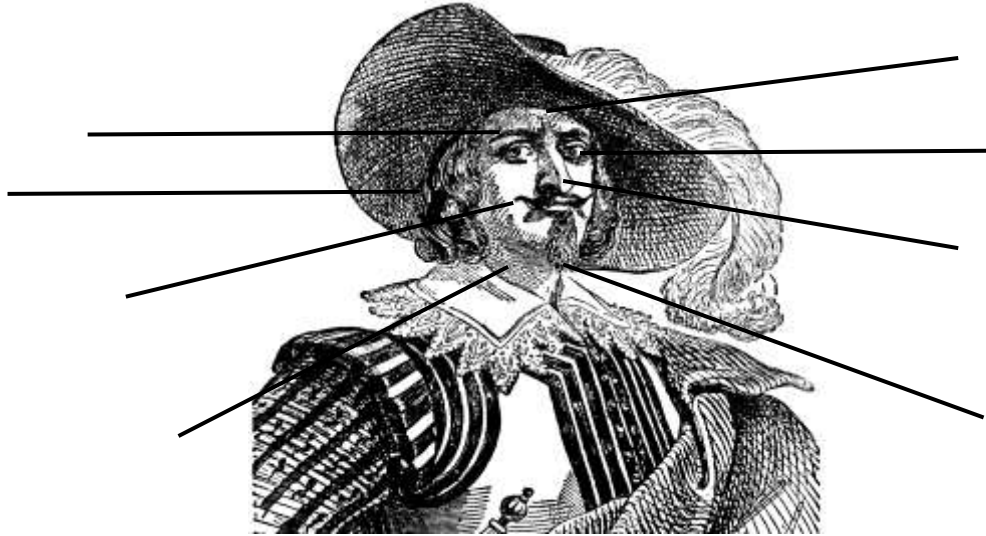
4-Secondo te, quali di questi aggettivi indicano una caratteristica o aspetto positivo e quali una caratteristica o aspetto negativo? Di forma individuale scrivili nella tabella secondo sia il caso:

<b>Aggettivi negativi</b>	<b>Aggettivi positivi</b>

5-Scrivi i nomi delle parti del corpo:

il naso - gli occhi - il collo - i capelli - le labbra - le sopracciglia- la barba - la fronte  
i baffi

### Don Rodrigo



### Grammatica:

6-Forma delle frasi unendo le parti del corpo viste, gli aggettivi dati e il verbo essere o avere, come nell'esempio. Fa' attenzione alla concordanza!

piccolo grande ~~lungo~~ corto bella brutto scuro

1.- I capelli sono lunghi.

5.-

2.-

6.-

3.-



7.-

4.-

8.-

**Lessico:**

7-A coppie leggete la descrizione presa dal romanzo di Manzoni su alcuni dei personaggi più noti. Dopo sottolinea l'aggettivo che riassume meglio la descrizione e decidete se è fisica o di carattere.

Personaggio	Aggettivo corretto	Fisica/Carattere
 <p><b>Lucia</b> <i>“...aveva quello quotidiano d’una modesta bellezza, rivelata allora e accresciuta dalle varie affezioni che le si dipingevan sul viso: una gioia temperata da un turbamento leggiero..”<sup>1</sup></i></p>	solare/bella/benevola	
 <p><b>Renzo</b> <i>“...era un giovane pacifico e alieno dal sangue, un giovine schietto e nemico d’ogni insidia...”<sup>2</sup></i></p>	sereno/umile/calvo	



**Don Abbondio**

*“Non nobile, non ricco, coraggioso ancor meno, s’era dunque accorto, prima quasi toccar gli anni della discrezione, d’essere, in quella società, come un vaso di terra cotta, costretto a viaggiare in compagnia di molti vaso di ferro.”<sup>3</sup>*

bello /pigro/vigliacco



**Gertrude**

*“Il suo aspetto, che poteva dimostrar venticinque anni, faceva a prima vista un’impressione di bellezza, ma d’una bellezza sbattuta, sfiorita e, direi quasi, scomposta (...) due sopraccigli neri si ravvicinavano, con un rapido movimento. Due occhi neri, neri (...) Le labbra, quantunque appena tinte d’un roseo sbiadito”<sup>4</sup>*

solare/dissoluta/  
invecchiata



**L'Innominato**

*“Era grande, bruno, calvo, bianchi i pochi capelli che gli rimanevano; rugosa la faccia: a prima vista, gli sarebbe dato più de’ sessant’anni che aveva; ma il cotegno, le mosse (...) indicavano una forza di corpo e d’animo, che sarebbe straordinaria in un giovine.”<sup>5</sup>*

malevolo/forte/brutto



**Cardinale Francesco**

*“La carità inesausta di quest’uomo, non meno che nel dare, spiccava in tutto il suo cotegno. Di facie abbordo con tutti, credeva di dovere specialmente a quelli che si chiamano di bassa condizione, un viso gioviale, una cortesia affettuosa; tanto più, quanto ne trovan meno nel mondo.”<sup>6</sup>*

Generoso/Intelligente/  
Sincero



**Scrittura:**

8- Come avete visto, la descrizione di alcuni personaggi è fisica e di altri è di carattere, adesso voi dovete descrivere fisicamente o di carattere i seguenti personaggi secondo sia il caso usando gli aggettivi proposti, come nell'esempio. Se è possibile, usate anche le parti del corpo e fate attenzione alla concordanza:

<b>Personaggio</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Lucia</b>	Carattere: umile, virtuoso, benevolo. È una donna umile, virtuosa e benevola.
<b>Renzo</b>	Fisica: corto, grande, bello.
<b>Don Abbondio</b>	Fisica: basso, brutto, vecchio.
<b>Gertrude</b>	Carattere: dissoluto, malevolo, egoista.

<b>L'Innominato</b>	Carattere: malevolo, serio, dubbioso
<b>Cardinale Francesco</b>	Fisica: calvo, vecchio, lungo È una uomo vecchio, calvo e ha i baffi e la barba lunga.

**Letteratura:**

9-Il sistema dei personaggi

Secondo Alfredo Cottignoli ( *Manzoni: guida ai Promessi Sposi*), professore e critico di letteratura, i personaggi dei Promessi Sposi formano un sistema complesso in cui ognuno svolge un ruolo specifico: vittima, protettori dei deboli oppure oppressori. Questo ruolo viene rafforzato dalle descrizioni fisiche e di carattere che hai letto. Adesso scrivi nella tabella i nomi dei personaggi secondo il ruolo che hanno dentro la storia, come nell'esempio:

<b>Vittime</b>	
<b>Protettori dei deboli</b>	

<b>Oppressori</b>	Don Rodrigo
-------------------	-------------

**Scrittura:**

10-Per finire prova a fare oralmente con un compagno una descrizione fisica o di carattere di una persona che conosca come oppressore, vittima o protettore.

**Approfondimenti:**

Se vuoi saperne di più sull'autore e sul libro clicca sui seguenti link:

- Alessandro Manzoni: <https://www.youtube.com/watch?v=RSmuYf9cVFY>  
<https://www.youtube.com/watch?v=RSmuYf9cVFY>
- *I Promessi Sposi*: <https://www.youtube.com/watch?v=c9CxZnsbY04>  
<https://www.youtube.com/watch?v=6SK1IZozvJM>

<b>Unidad de aprendizaje 3: <i>Marcovaldo al supermarket...</i></b>
Dinámica: Profesor-grupo, alumno-alumno.
Tiempo: 3 horas.
Objetivo lingüístico: El alumno repasará los pronombres de objeto directo ( <i> / pronomi diretti</i> ) y la partícula <i>ne</i> e identificará su uso en los tiempos compuestos y con los verbos al infinitivo. Objetivo literario: El alumno identificará las características de un cuento.
Conocimientos previos: <i>Concordanza di genere e numero.</i>  <i>Passato Prossimo.</i>  <i>Imperfetto</i>  <i>Pronomi diretti e particella ne.</i>
Habilidades: Comprensión de lectura.  Producción escrita.  Producción oral.  Comprensión auditiva.
Estrategias: Asociación selectiva  Organización de información.  Reestructuración de información.  Categorización de elementos.  Repetición de estructuras.
Competencias: Ortográfica, literaria, gramatical, lexical, ortoépica, discursiva.
Materiales: Texto <i>Marcovaldo al supermaket.</i>  <i>Audio Marcovaldo al supermaket.</i> ( <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> ).
Globalidad:  - Los alumnos relacionan las imágenes diversos productos que podemos encontrar en el supermercado con su nombre.  - Después en grupo se lee la biografía de Italo Calvino.  Análisis:  - En parejas los alumnos leen el cuento, responde las preguntas y se verifican en grupo.

- Se revisan los pronombres directos y la partícula *ne* y sus respectivos usos.
- Después los alumnos analizan las palabras resaltadas en negro y las clasifican en la tabla correspondiente.
- En grupo se verifican la tabla y se revisan cuáles son los tiempos verbales utilizados junto a los pronombres directos.

Síntesis y reflexión:

- Se lee la explicación gramatical del uso de los pronombres directos en los tiempos compuestos y posteriormente los alumnos llenan la tabla para verificar la concordancia que se realiza con el género y el número.

Análisis:

- En grupo ahora se revisa el mismo tema, pero con la partícula *ne*, para después notar el uso de los verbos al infinitivo tanto con los pronombres directos como con el *ne*.

Síntesis y reflexión:

- Los alumnos deben escribir sobre la lista del supermercado si han comprado o no recientemente los productos. Deben utilizar los pronombres directos y la partícula *ne* y realizar la concordancia de acuerdo al tiempo verbal utilizado.

Posteriormente deben intercambiar la información con un compañero.

Análisis:

- En parejas los alumnos deben identificar a que género literario pertenece cada característica escrita y después en grupo se verifican las respuestas para poder identificar a cuál pertenece el texto leído.

Síntesis y reflexión:

- Tomando en cuenta todos los temas vistos, incluidas las características de un cuento, los alumnos individualmente deben escribir el final del texto.
- Para cerrar la unidad, el profesor pone el audio a partir de la parte en que se queda el texto (en los audios encontrados es alrededor del minuto 10) y se discuten algunos finales de los alumnos para evidenciar las diferencias.

## Marcovaldo al supermarket

### Lessico:

1-Scrivi i seguenti nomi sotto il prodotto giusto:

Pane, shampoo, panna, frutta e verdura, pasta, riso, biscotti, acqua, soda, crema idratante, miele, crema da barba, vino, carta igienica, dentifricio, marmellata, detersivo, sapone, prosciutto, formaggio, succo di frutta, tonno, caffè, cioccolato, salsa di pomodoro.



2-Distribuisce i prodotti sotto il nome del contenitore giusto:

<i>Lattina</i>	<i>Tubetto</i>	<i>Vasetto</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
<i>Bottiglia</i>	<i>Pacchetto</i>	<i>Scatoletta</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**Lettura:**

3-Conosci qualche racconto, romanzo, opera di teatro svolto in un supermercato? Di cosa pensate che può parlare?

4-“Marcovaldo al supermarket” è un relato svolto dentro un supermercato che appartiene al libro *Marcovaldo ovvero le stagioni in città* scritto da Italo Calvino, conoscete questo autore? Leggete la sua piccola biografia.

**Italo Calvino** nacque a Cuba nel 1923. È uno dei narratori più significativi del Novecento italiano. Dopo gli studi e la Resistenza in Liguria si laureò in Lettere a Torino. Visse a Sanremo, a Torino, a Parigi e a Roma. Dal 1947 al 1983 lavorò a vario titolo per l'editore Einaudi. Durante questo periodo, nel 1947 scrisse il suo primo romanzo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, ispirato alla Resistenza. Dal 1959 al 1966 diresse con *Il menabò di letteratura*. Sempre sperimentatore di linguaggi e generi, giocava con la descrizione analitica, l'ironia e una riflessione profonda e disingannata dell'esistenza umana. Così l'opera di Calvino non appartiene a un solo genere letterario nè a una sola tendenza perché il suo repertorio va dal

realismo al fantastico e dai racconti alla produzione saggistica. Fu anche interessato alla mediazione tra la cultura scientifica e quella letteraria, lavoro stampato in alcune delle sue opere. Tra le sue opere principali: *Il visconte dimezzato* (1952); *Il barone rampante* (1957); *Il cavaliere inesistente* (1959); *Le città invisibili* (1972); *Sotto il sole giaguaro* (1986). Morì a Siena nel 1985.

*Testo adattato da Treccani.*

5-Leggi il testo che è stato trascritto senza la fine:

### Marcovaldo al supermarket

Alle sei di sera la città cadeva in mano dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto d'un interruttore, smettevano la produzione e, via!, si buttavano tutti a consumare. Ogni giorno una fioritura impetuosa faceva appena in tempo a sbocciare dietro le vetrine illuminate, i rossi salami a penzolare, le torri di piatti di porcellana a innalzarsi fino al soffitto, i rotoli di tessuto a dispiegare drappaggi come code di pavone, ed ecco già irrompeva la folla consumatrice a smantellare a rodere a palpare a far man bassa. Una fila ininterrotta serpeggiava per tutti i marciapiedi e i portici, s'allungava attraverso le porte a vetri nei magazzini intorno a tutti i banchi, mossa dalle gomitate di ognuno nelle costole di ognuno come da continui colpi di stantuffo. Consumate! e toccavano le merci e le rimettevano giù e le riprendevano e se le strappavano di mano; consumate! e obbligavano le pallide commesse a sciorinare sul bancone biancheria e biancheria; consumate! e i gomitolini di spago colorato giravano come trottole, i fogli di carta a fiori levavano ali starnazzanti, avvolgendo gli acquisti in pacchettini e i pacchettini in pacchetti e i pacchetti in pacchi, legati ognuno col suo nodo a fiocco. E via pacchi pacchetti pacchettini borse borsette vorticavano attorno alla cassa in un ingorgo, mani che frugavano nelle borsette cercando i borsellini e dita che frugavano nei borsellini cercando gli spiccioli, e giù in fondo in mezzo a una foresta di gambe sconosciute e falde di soprabiti i bambini non più tenuti per mano si smarrivano e piangevano.

Una di queste sere Marcovaldo stava portando a spasso la famiglia. Essendo senza soldi, il loro spasso era guardare gli altri fare spese; inquanto ché il denaro, più ne circola, più chi ne



è senza spera: «Prima o poi finirà per **passarne** anche un po' per le mie tasche». Invece, a Marcovaldo, il suo stipendio, tra che era poco e che di famiglia erano in molti, e che c'erano da pagare rate e debiti, scorreva via appena percepito. Comunque, era pur sempre un bel guardare, specie facendo un giro al supermarket.

Il supermarket funzionava col self-service. C'erano quei carrelli, come dei cestini di ferro con le ruote, e ogni cliente spingeva il suo carrello e **lo** riempiva di ogni bendidio. Anche Marcovaldo nell'entrare prese un carrello lui, uno sua moglie e uno ciascuno i suoi quattro bambini. E così andavano in processione coi carrelli davanti a sé, tra banchi stipati da montagne di cose mangerecce, indicandosi i salami e i formaggi e **nominandoli**, come riconoscessero nella folla visi di amici, o almeno conoscenti.

– Papa, **lo** possiamo prendere questo? – chiedevano i bambini ogni minuto.

– No, non si tocca, è proibito, – diceva Marcovaldo ricordandosi che alla fine di quel giro li attendeva la cassiera per la somma.

– E perché quella signora lì **li** prende? – insistevano, vedendo tutte queste buone donne che, entrate per comprare solo due carote e un sedano, non sapevano resistere di fronte a una piramide di barattoli e tum! tum! tum! con un gesto tra distratto e rassegnato lasciavano cadere lattine di pomodori pelati, pesche sciroppate, alici sott'olio a tambureggiare nel carrello.

Insomma, se il tuo carrello è vuoto e gli altri pieni, si può reggere fino a un certo punto: poi ti prende un'invidia, un crepacuore, e non resisti più. Allora Marcovaldo, dopo aver raccomandato alla moglie e ai figlioli di non toccare niente, girò veloce a una traversa tra i banchi, si sottrasse alla vista della famiglia e, presa da un ripiano una scatola di datteri, **la** depose nel carrello. Voleva soltanto provare il piacere di **portarla** in giro per dieci minuti, sfoggiare anche lui i suoi acquisti come gli altri, e poi **rimetterla** dove **l'aveva presa**.

Questa scatola, e anche una rossa bottiglia di salsa piccante, e un sacchetto di caffè, e un azzurro pacco di spaghetti. Marcovaldo era sicuro che, facendo con delicatezza, poteva per almeno un quarto d'ora gustare la gioia di chi sa scegliere il prodotto, senza dover pagare neanche un soldo. Ma guai se i bambini **lo** vedevano! Subito si sarebbero messi a **imitarlo** e chissà che confusione ne sarebbe nata!

Marcovaldo cercava di far perdere le sue tracce, percorrendo un cammino a zig zag per i reparti, seguendo ora indaffarate servette ora signore impellicciate. E come l'una o l'altra avanzava la mano per prendere una zucca gialla e odorosa o una scatola di triangolari formaggini, lui **l'imitava**. Gli altoparlanti diffondevano musicchette allegre: i consumatori si muovevano o sostavano seguendone il ritmo, e al momento giusto protendevano il braccio e prendevano un oggetto e **lo** posavano nel loro cestino, tutto a suon di musica.

Il carrello di Marcovaldo adesso era gremito di mercanzia; i suoi passi **lo** portavano ad addentrarsi in reparti meno frequentati; i prodotti dai nomi sempre meno decifrabili erano chiusi in scatole con figure da cui non risultava chiaro se si trattava di concime per la lattuga o di seme di lattuga o di lattuga vera e propria o di veleno per i bruchi della lattuga o di becchime per attirare gli uccelli che mangiano quei bruchi oppure condimento per l'insalata o per gli uccelli arrosto. Comunque Marcovaldo **ne** prendeva due o tre scatole.

Così andava tra due siepi alte di banchi. Tutt'a un tratto la corsia finiva e c'era un lungo spazio vuoto e deserto con le luci al neon che facevano brillare le piastrelle. Marcovaldo era lì, solo col suo carro di roba, e in fondo a quello spazio vuoto c'era l'uscita con la cassa.

Il primo istinto fu di buttarsi a correre a testa bassa spingendo il carrello davanti a sé come un carro armato e scappare via dal supermarket col bottino prima che la cassiera potesse dare l'allarme. Ma in quel momento da un'altra corsia lì vicino s'affacciò un carrello carico ancor più del suo, e chi **lo** spingeva era sua moglie Domitilla. E da un'altra parte se n'affacciò un altro e Filippetto **lo** stava spingendo con tutte le sue forze. Era quello un punto in cui le corsie di molti reparti convergevano, e da ogni sbocco veniva fuori un bambino di Marcovaldo, tutti spingendo trespoli carichi come bastimenti mercantili. Ognuno aveva avuto la stessa idea, e adesso ritrovandosi s'accorgevano d'aver messo insieme un campionario di tutte le disponibilità del supermarket.

– Papa, allora siamo ricchi? – chiese Michelino. – Ce ne avremo da mangiare per un anno?

– Indietro! Presto! Lontani dalla cassa! – esclamò Marcovaldo facendo dietrofronte nascondendosi, lui e le sue derrate, dietro ai banchi; e spiccò la corsa piegato in due come sotto il tiro nemico, tornando a perdersi nei reparti. Un rombo risuonava alle sue spalle; si

voltò e vide tutta la famiglia che, spingendo i suoi vagoni come un treno, gli galoppava alle calcagna.

– Qui ci chiedono un conto da un milione!

Il supermarket era grande e intricato come un labirinto: ci si poteva girare ore ed ore. Con tante provviste a disposizione, Marcovaldo e familiari avrebbero potuto passarci l'intero inverno senza uscire. Ma gli altoparlanti già avevano interrotto la loro musicchetta, e dicevano:

– Attenzione! Tra un quarto d'ora il supermarket chiude! Siete pregati d'affrettarvi alla cassa!

Era tempo di disfarsi del carico: ora o mai più. Al richiamo dell'altoparlante la folla dei clienti era presa da una furia frenetica, come se si trattasse degli ultimi minuti dell'ultimo supermarket in tutto il mondo, una furia non si capiva se di prendere tutto quel che c'era o di **lasciarlo** lì, insomma uno spingi spingi attorno ai banchi, e Marcovaldo con Domitilla e i figli **ne** approfittavano per rimettere la mercanzia sui banchi o per **farla** scivolare nei carrelli d'altre persone. Le restituzioni avvenivano un po' a casaccio: la carta moschicida sul banco del prosciutto, un cavolo cappuccio tra le torte. Una signora, non s'accorsero che invece del carrello spingeva una carrozzella con un neonato: ci rincalzarono un fiasco di barbera.

Questa di privarsi delle cose senz'**averle** nemmeno assaporate era una sofferenza che strappava le lacrime. E così, nello stesso momento che lasciavano un tubetto di maionese, capitava loro sottomano un grappolo di banane, e **lo** prendevano; o un pollo arrosto invece d'uno spazzolone di nylon; con questo sistema i loro carrelli più si vuotavano più tornavano a riempirsi.

La famiglia con le sue provviste saliva e scendeva per le scale rotanti e ad ogni piano da ogni parte si trovava di fronte a passaggi obbligati dove una cassiera di sentinella puntava una macchina calcolatrice crepitante come una mitragliatrice contro tutti quelli che accennavano a uscire. Il girare di Marcovaldo e famiglia somigliava sempre più a quello di bestie in gabbia o di carcerati in una luminosa prigione dai muri a pannelli colorati...

6-Rispondi alle seguenti domande e verifica le risposte in gruppo:

1) Secondo te, qual è il tema del testo?

- 2) Cosa facevano Marcovaldo e la sua famiglia al supermercato?
  
- 3) Perché Marcovaldo ha riempito il suo carrello con prodotti dai nomi indecifrabili?
  
- 4) Cosa voleva fare Marcovaldo quando era davanti alla cassa? Perché non l'ha fatto?

**Grammatica:**

7-Ti ricordi quali sono i pronomi diretti? E la particella ne? Si scrivono prima o dopo il verbo?  
Commenta le risposte con i compagni.

8-Scrivi nella tabella i pronomi diretti e la particella che vengono evidenziati nel testo (minimo 15), come nell'esempio:

Frases	Pronome diretto o particella	Cosa sostituisce
1) <i>...toccavano le merci e le rimettevano giù</i>	<i>Le</i>	<i>Le merci</i>

9- Quali sono i tempi verbali che vengono usate in queste frasi? In tutti i tempi si usano della stessa forma i pronomi diretti?

10- Quando i pronomi diretti si usano con tempi composti (passato prossimo, trapassato prossimo, futuro composto, ecc.) sempre vanno prima dell'ausiliare. Con i pronomi *la, lo, le, li* è obbligatorio fare la concordanza con il participio passato (**la e lo** diventano **l'**), esempio:

Aveva preso **la scatola** di datteri. ⇒ Cosa? **la scatola** di datteri ⇒ **la=l'**

**L'**aveva presa

Con i pronomi *mi, ti, ci e vi* l'accordo non è obbligatorio.

11-Per vedere l'uso di tutti i pronomi completa la tabella:

Pronomi diretti maschili	Pronomi diretti Femminili
Michelino <b>mi</b> ha visto	Michelino mi ha vista
Domitila <b>ti</b> ha visto	Domitila ti ha vist__
Filippetto l'ha pres__	Filippetto l'ha presa
Marcovaldo <b>ci</b> ha chiamati	Marcovaldo ci ha chiamat__
Michelino <b>ci</b> ha chiamato	Michelino ci ha chiamato
Filippetto <b>vi</b> ha chiamati	Filippetto vi ha chiamate
Marcovaldo <b>vi</b> ha chiamato	Marcovaldo vi ha chiamato
Domitila <b>li</b> ha lasciat__	Domitila le ha lasciate

12-Se usiamo la particella ne con i tempi composti dobbiamo anche fare la concordanza dell'oggetto e del ne, esempio:

Ha preso tre **bottiglie** di vino  $\Rightarrow$  **Ne** ha prese 3 bottiglie.

Quando i pronomi e la particella ne si usano con verbi all'infinito si devono scrivere alla fine del verbo, attaccato a esso, esempio:

Voleva soltanto provare il piacere di portarla (cosa? **La scatola** di datteri)

Privarsi **delle cose** senz'averle (cosa? **Le cose**)

Quanto zucchero devi comprare? Devo comprarne un chilo (cosa? **Di zucchero**)

**Parlato e scrittura:**

13-Quando è stata l'ultima volta che sei andato al supermercato? Cosa hai comprato? Ecco una lista di supermercato, usa i pronomi diretti e il ne per fare delle frasi accanto ad ogni prodotto indicando se l'hai comprato oppure no, come nell'esempio. Dopo scambia idee con un compagno.

*Pasta – si l'ho comprata. Ne ho comprati 3 pacchi.*

*Caffè*

*Biscotti*

*Zucchero*

*Carta igienica*

*Latte – no, non l'ho preso.*

*Pane*

*Carne*

*Detersivo*

*Vino*

*Olio*

*Aceto*

*Sale*

*Uovo*

14-Secondo te il testo di Marcovaldo è un capitolo di un romanzo, un racconto o una favola? Qui sotto ci sono elencate alcune caratteristiche di questi 3 generi narrativi. Scrivi accanto a ogni caratteristica una R se appartiene a un romanzo, una C se è un racconto e una F se è una favola. Attenzione! Ci sono alcune caratteristiche che possono appartenere a più di un genere.

- Gli eventi non sempre seguono un ordine cronologico.
- Racchiude una verità morale o un insegnamento di saggezza pratica.
- La struttura ha uno schema fisso: situazione iniziale, sviluppo e conclusione.
- I personaggi sono animali o esseri inanimati umanizzati.
- È una narrazione breve in prosa di argomento vario.
- Breve narrazione per lo più in versi.
- Viene scritto in prosa, per lo più di media estensione.
- Ha di norma per oggetto la narrazione ampia di vicende familiari o di un singolo individuo, su uno sfondo storico o di fantasia.
- La narrazione è in prima persona o può esistere un narratore esterno.
- Il testo tratta di vicende reali, verosimili o fantastiche.
- Può essere diviso in capitoli.
- È comune l'uso dell'analessi<sup>1</sup> e della prolessi<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Indica la rievocazione nel presente di un evento accaduto nel passato (*flashback*).

<sup>2</sup> In una narrazione, anticipazione di un evento futuro rispetto al tempo in cui ci si trova (*flashforward*).



15-Dopo aver controllato l'esercizio precedente, puoi indicare a che genere appartiene il testo?

16-Ti ricordi che il testo è stato presentato senza la fine della storia?, scrivi tu la fine cercando di usare i pronomi diretti al tempo giusto e il vocabolario visto. (50 -70 parole)

---

---

---

---

---

---

---

17-Ascolta l'audio per conoscere la fine del racconto di Marcovaldo e commenta se ci sono molte differenze con i vostri testi.

**Approfondimenti:**

Se vuoi saperne di più sui temi visto clicca sui seguenti link:

- Italo Calvino: <https://www.youtube.com/watch?v=OegFh4vwExI>  
<http://www.treccani.it/enciclopedia/italo-calvino/>
- *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=9ewEVAigJuU&list=PLgu>

## **Conclusiones**

El objetivo principal de este trabajo es verificar que, mediante el uso de una propuesta operativa, la literatura, en una clase de LE, es una herramienta y un objeto de estudio que favorece el aprendizaje de los alumnos del primer semestre de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Italianas.

La propuesta operativa se realizó tomando como base teórica diversos elementos tomados del análisis de algunos de los métodos y enfoques de mayor tradición dentro de la glotodidáctica, así como de algunas propuestas eclécticas contemporáneas.

La ejemplificación de la propuesta se plasmó en 3 unidades de aprendizaje que integran el estudio lingüístico junto al análisis literario. Durante la construcción de las unidades de aprendizaje se encontraron diversos problemas; el primero de ellos fue la elección de textos, que fue el proceso más largo. En esta búsqueda se desecharon varios textos que, si bien tenían potencial, resultaron complejos para el nivel lingüístico de los alumnos. Al final de esta búsqueda los textos elegidos fueron un poema, una novela y un cuento, hecho que permitió analizar cómo se podía trabajar con diferentes géneros literarios.

En la primera unidad, debido a la complejidad lingüística del soneto, se buscó que los alumnos lo aborden a través de algunas actividades lexicales que favorezcan la comprensión del contenido; además se sugiere que el profesor guie prácticamente cada parte del desarrollo de la clase para evitar aumentar el filtro afectivo y favorecer la comprensión de los temas gramaticales. En la segunda unidad el problema fue la extensión del texto: una novela histórica ya que, al tener

que cumplir con un programa de lengua, es poco viable leerla toda. Entonces se optó por utilizar fragmentos que permitieran el análisis lingüístico y literario; para intentar subsanar el uso parcial de la obra se incluyeron algunos textos sobre la vida del autor y la obra para contextualizar a los alumnos. El texto de la tercera unidad, dada su extensión y lenguaje contemporáneo, permitió que los ejercicios tuvieran un orden mucho más secuencial y, por ende, un mayor aprovechamiento del texto y de su contenido.

El material de la propuesta estaba pensado para ser piloteado en algunos grupos del primer semestre de la licenciatura para revisar su estructura y verificar que problemas podrían presentarse en su ejecución. Sin embargo, debido al paro efectuado en la Facultad de Filosofía y Letras en noviembre del 2019 y a la contingencia sanitaria declarada en marzo del 2020 ese proyecto no pudo ser llevado a cabo. Debido a estas situaciones y para fines demostrativos de la tesina el material se piloteó parcialmente en otros grupos, que si bien no eran el público al cual va dirigida la propuesta, si compartían algunas características como la edad y el nivel lingüístico del italiano.

Los alumnos pertenecen a la escuela de idiomas CUC plantel Coapa, tienen entre 15 y 60 años, en su mayoría son estudiantes de bachillerato y de licenciatura y sus motivaciones, generalmente académicas, no están relacionadas al estudio avanzado de la literatura italiana ni tampoco al desarrollo profesional en este campo. Por ello, a pesar de ser uno de los elementos claves, se optó por omitir el análisis literario en cada unidad de aprendizaje y se enfatizó en analizar cómo funciona la organización de las actividades, cuáles fueron los resultados del estudio de temas

gramaticales y lexicales y, sobre todo, cómo se percibió el uso de un texto literario en la revisión y estudio de temas lingüísticos.

Los grupos seleccionados se encontraban en el nivel básico de conocimiento de la LE (A1 y A2) y cada unidad se integró al curso de acuerdo a la programación del libro utilizado en el plantel, *Progetto italiano 1*.

Los resultados del pilotaje mostraron que el material resultó de gran interés para los estudiantes a pesar no estar en contacto con la literatura italiana. El estudio de la gramática en cada unida resultó menos aburrido y mucho más práctico, disminuyendo con ello el filtro afectivo del alumno al estar relacionado con un texto diferente al manual tradicional al que los alumnos están acostumbrados. De igual forma fue mucho más sencillo revisar temas lexicales al tener ejemplos en un texto autentico y no en frases pre escritas. La comprensión de lectura si bien fue complicada en un inicio con todos los textos, se pudo mejorar con la guía del profesor y con las dinámicas de trabajo sugeridas en cada sección. Por otro lado, la producción escrita se realizó de manera más fácil ya que, los alumnos, al tener un modelo a cuál seguir, mejoraron notablemente su ortografía y disminuyeron ciertos errores como la confusión entre el verbo *essere* y *avere*. Las lecturas, en general, motivaron a algunos de los alumnos a investigar más sobre los autores o sobre algún momento histórico en específico, e incluso algunos se aventuraron a leer una obra completa como es el caso de los cuentos de Italo Calvino.

Sin embargo, se pudieron detectar áreas de oportunidad como el desarrollo de la producción oral que fue prácticamente nulo en cada unidad, por lo que se sugiere en una posterior ejecución añadir ejercicios que promuevan la práctica oral. Si bien

casi todos los alumnos se interesaron en la cultura a partir del contenido del texto, se sugiere crear una sección específica para este tema. Por otra parte, existieron algunos alumnos que mostraron apatía al tener que enfrentarse a un texto literario, como el soneto, por lo que es aconsejable la inclusión de algunas actividades lúdicas que podrían ser más motivantes para ellos.

Se sugiere una corrección futura del material una vez que se haya podido aplicar en un grupo de la licenciatura para el cual fue concebido inicialmente y que daría pauta a modificaciones en el trabajo literario propuesto.

Para concluir quiero agregar que no se descarta una ampliación del material enfocado en los siguientes semestres de la licenciatura y con el uso de otros textos literarios que enriquezcan el trabajo didáctico y generen un aprendizaje significativo.

## Bibliografia

- BALBONI, Paolo E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni, 1999.
- , *Fare educazione linguistica, Attività nelle classi di italiano Seconda Lingua*, Perugia, Guerra Edizioni, 2008.
- , *Insegnare la letteratura italiana a stranieri: risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.
- , *Introduzione allo studio della letteratura italiana*, Perugia, Guerra Edizioni, 2002.
- , *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2003.
- , "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* [en linea], Perugia, Guerra, 2008, pp. 23-34. < <https://core.ac.uk/download/pdf/53160534.pdf> > [Consulta: 10 de julio, 2019].
- , *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET, 2000.
- BARONE, Demetra, "Se un pomeriggio di primavera uno studente riscoprisse il piacere della lettura e imparasse una lingua... riflessioni sull'utilizzo della letteratura nell'insegnamento dell'italiano LS", *Quaderni di Italiano lingua due* [en linea], vol. 7, num. 2, Università degli Studi di Milano, 2015, pp. 213-235. <

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6815>>.

[Consulta: 10 de marzo, 2019].

BEGHADID, Halima M., “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente”, *Centro Virtual Cervantes* [en línea], <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones.../16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones.../16_beghadid.pdf) > [Consulta: 15 de marzo, 2019].

BERALDO, Rossella e Paola Celentin, “Letteratura e didattica dell’italiano LS”, *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo Letteratura e didattica dell’italiano LS* [en línea]. <[http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_letteratura\\_didattica\\_italiano\\_ls.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf) >. [Consulta: 10 de diciembre, 2018].

BERNARDINI, Veronica, “Il testo letterario per l’apprendimento dell’italiano come lingua straniera o seconda”, *Bollettino Itals* [en línea], vol. 67, Laboratorio Itals, 2017. < <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/bernardini.pdf> > [Consulta: 15 de marzo, 2019].

CALERO PÉREZ, Mavilo, *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2008.

CALVI, M. Vittoria, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini, 1995.

CALVINO, Italo, *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, Trento, Mondadori Editore, 2001.

CAON, Fabio, a cura di, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET, 2010.

- CARDONA, Mario, a cura di, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci Editore, 2008.
- CARLETTI, Anna, y Andrea Varani, *Didattica costruttivista : dalle teorie alla pratica in classe*, Gardolo, Erickson, 2005.
- CONSIGLIO D'EUROPA, Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- COONAN, Carmel Mary, "Opportunità di usare la Ls nella lezione clil: importanza, problemi, soluzioni", *Studi di Glottodidattica*, Università degli Studi di Bari, 2009, pp. 20-34.
- COTTIGNOLI, Alfredo, "Manzoni: guida ai Promessi Sposi", *Le bussole*, Roma, Carocci, 2002.
- CILIBERTI, Anna, *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, Nuova Italia, 1994.
- DEROSAS, M., y P. Torresan, coords., *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*, Buenos Aires, Editorial SB, 2011.
- DOLCI, Roberto, *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie* [en línea]. <[https://www.academia.edu/29440887/Glottodidattica\\_Costruttivismo\\_e\\_tecnologie](https://www.academia.edu/29440887/Glottodidattica_Costruttivismo_e_tecnologie)>. [Consulta: 15 de diciembre, 2016].
- , y Paola Celentin, a cura di, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2000.
- FREDDI, Giovanni, *Glottodidattica: principi e tecniche*, Canada, Canada Society for Italian Studies, 1993.



---, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva italiana, 1972.

GANEM, Patricia y Martha Ragasol, *Piaget y Vigotsky en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*, México, Limusa, 2011. (Colección formación y práctica pedagógica).

HUNFELD, Hans, “L’approccio ermeneutico nell’insegnamento delle lingue straniere: uno sguardo al passato rivolto al futuro”, *Babylonia* [en línea]. <[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/...1/intervista\\_hunfeld.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/...1/intervista_hunfeld.pdf)>. [Consulta: 15 de marzo, 2019].

LUCIETTO, Sandra, a cura di, *...e allora...CLIL!. L’apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, Trento, Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 2018.

MAGNANI, Mirco, “Il testo letterario e l’insegnamento delle lingue straniere”, *Studi di Glottodidattica*, vol. 2, num. 8, Università degli Studi di Bari, 2009, pp. 107-113.

---, “L’insegnamento veicolare delle lingue e il Clil: una nuova frontiera per la glottodidattica”, *Studi di Glottodidattica*, vol. 1, num. 2, Università degli Studi di Bari, 2007, pp. 122-128.

MANZONI, Alessandro, *I promessi sposi*, Milano, Bur, 2015.

MARIOTTI, Alberta et al., *Nuovo Libro Rosso*, Milano, D’Anna, 2000.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Diana Berenice, *Una propuesta operativa para la enseñanza del 'passato prossimo' a hispanohablantes mexicanos*, tesis, UNAM, 2013.
- RICCI GAROTTI, Federica, a cura di, *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 2006.
- RICHARDS, J., C., y Rodgers T., S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, traduc. José M. Castrillo, Madrid, Cambridge University Press, 1998. (Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas).
- RICUCCI, Marco, *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*, Tesi di dottorato di ricerca, Università degli studi di Udine, 2015.
- SERRAGIOTO, Graziano, *Dalle microlingue al CLIL*, Torino, UTET, 2014.
- , *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003.
- , "L'Apprendimento Integrato della Lingua Italiana e di Contenuti non Linguistici (CLIL) in Brasile", *Revista de Italianistica* [en línea], vol. 24, Universidad de Sao Paulo (USP), pp. 42-68. <<http://revistas.usp.br/italianistica/issue/archive>> [Consulta: 15 de mayo, 2019].
- , *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Roma, Bonacci Editore, 2016.

TOVAR TORALES, Adriana, *El uso de la literatura en la enseñanza del italiano como lengua extranjera*, tesis, UNAM, 2008.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Oferta Académica*  
[en línea]. <<http://oferta.unam.mx/lengua-y-lit-modernas.html>>.  
[Consulta: 15 de enero, 2019].

## **Sitiografía**

<https://www.gazzettaufficiale.it> última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://revistas.usp.br>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://oferta.unam.mx>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://babylonia.ch>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://core.ac.uk>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://cvc.cervantes.es>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://www.academia.edu>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://www.provincia.bz.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://www.itals.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://venus.unive.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://riviste.unimi.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<http://www.indire.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://edizionicafoscari.unive.it>, última fecha consultada 30 de abril 2020.

<https://www.youtube.com> 30 de abril 2020.

<http://www.treccani.it> 30 de abril 2020.

<http://www.libriantichionline.com> 30 de abril 2020.

<http://www.mondadorieducation.com> 30 de abril 2020.

<http://www.iberlibro.com> 30 de abril 2020.

<https://www.loescher.it> 30 de abril 2020