



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ITALIANO (NIVEL B1-B2) APLICANDO EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS ITALIANAS)

PRESENTA:
YAZMIN IVONNE HERNÁNDEZ SANTILLÁN

ASESORA:
MTRA. ADRIANA TOVAR TORALES





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Hace unos años comencé una aventura, un viaje que algunos consideraban infructuoso o que no tenía propósito, aun así, con miedo y lo poco que tenía me arriesgué a realizarlo, es cierto que hubo momentos de duda, otros de gran alegría y muchas veces de querer abandonarlo todo, pero veo hacía atrás y advierto que para emprender este trayecto fueron importantes grandes personas, que sin su apoyo no me habría sido posible sortear las dificultades y a quienes deseo agradecer.

A mi padre, quien ha cimentado en mí grandes valores para ser quien soy, llevando su oficio con grandeza ha colocado con amor cada bloque para que yo pueda ser firme y llena de entereza, porque sin tener un plano en mano has sabido ser padre. Gracias por ser un pilar fundamental en mí.

A mi madre, compañera de alegrías y desilusiones, por alentarme a seguir mis objetivos y por estar allí en todo momento, por su amor, sus palabras y consejos en cada momento que sin pedirlo estaban ahí. Gracias por tu tiempo y afecto sin reservas.

A Liliana que desde que inicio este viaje ha sido participe para que desarrollara mis habilidades y saciara mi sed de conocimiento, siendo ejemplo de perseverancia. Gracias por tu ejemplo y apoyo.

A Javier por hacerme ir en contra tuya y con ello transformar todos los no de la vida en un sí. Gracias por enseñarme a vivir cada momento.

A Nancy por ser mi cómplice en todo momento, por su apoyo y no dejarme rendir a pesar de las dificultades. Gracias por compartir cada instante desde siempre.

A mis profesores por transmitir lo invaluable, por sus enseñanzas y en especial a mi asesora, Adriana, por su paciencia, por compartir su conocimiento, su tiempo y por ser mi guía en este camino.

Índice

Introducción	3
Capítulo 1 La función de la producción escrita en la enseñanza de la lengua extranjera	6
1.1 El papel de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera	7
1.2 Importancia social, emotiva y curricular de la escritura	9
1.3 Características de la lengua escrita	12
1.4 Etapas del proceso de escritura y competencias que se desarrollan	14
Capítulo 2 El Aprendizaje Colaborativo	17
2.1 Antecedentes	19
2.2 Teoría	20
2.3 Práctica didáctica	22
2.3.1 Actividades de enseñanza-aprendizaje	24
2.3.2 El papel del alumno y del profesor	26
2.3.3 Materiales, procedimiento y técnicas	28
2.4 Escritura colaborativa	32
2.4.1 Definición de escritura colaborativa	33
2.4.2 Importancia y características	34
2.4.3 Técnicas	36
Capítulo 3 La Unidad Didáctica: modelo teórico-operativo de Giovanni Freddi	38
3.1 Definición de Unidad Didáctica	39
3.1.1 Momentos de la Unidad Didáctica	40
3.1.1.1 Motivación	41
3.1.1.2 Globalidad	42
3.1.1.3 Análisis	43
3.1.1.4 Síntesis	44
3.1.1.5 Reflexión	45
3.1.1.6 Verificación	45

Capítulo 4 Capítulo 4 Propuesta de Unidades Didácticas con el enfoque de escritura colaborativa para nivel intermedio B1-B2	47
4.1 Población objetivo	47
4.2 Bases metodológicas	48
4.3 Propuestas de unidades didácticas.....	53
4.4 Material propuesto (fichas pedagógicas y material a utilizar)	61
Conclusiones	96
Anexos	101
Referencias	131

Introducción

Tradicionalmente la escritura dentro del currículo de lengua extranjera es vista, la mayoría de las veces, como soporte para desarrollar otras habilidades, tanto en clase como en los manuales de enseñanza de lengua extranjera, o como una actividad adicional para realizar en casa, otorgándole un peso menor respecto a las habilidades de comprensión de lectura, comprensión auditiva o producción oral, generalmente por el tiempo que conlleva la redacción de un texto y el tiempo de duración de una clase.

En este trabajo se pretende aplicar las nociones y la metodología del Aprendizaje Colaborativo y en lo sucesivo AC, como base para proponer tres unidades didácticas dedicadas a la producción escrita, dirigida a jóvenes universitarios de la licenciatura en Lengua y Literatura Modernas Letras Italianas. El nivel con el que cuentan es un intermedio B1-B2, cursados en los semestres 3 y 4 del plan de estudios 2020, vigente al momento de escribir este trabajo.

En dichas unidades se propondrán técnicas de escritura colaborativa para demostrar que la habilidad de escritura tiene la misma relevancia que las demás habilidades y que puede trabajarse dentro del aula con la ayuda de los mismos alumnos, al hacerlos conscientes de su propio aprendizaje y al evaluar esas actividades a través de una rúbrica.

El objetivo general de esta propuesta es incentivar el desarrollo de la producción escrita en un ambiente colaborativo, motivante y no aislado como generalmente sucede para que los alumnos le den más importancia a la escritura en italiano mediante unidades que sitúen las actividades de escritura en circunstancias concretas. De manera particular se pretende que los alumnos desarrollen sus competencias comunicativas y lingüísticas, amplíen su léxico y desplieguen estructuras morfosintácticas relativas a tareas específicas y al mismo tiempo, se favorezcan las competencias sociolingüística y pragmática mediante la adecuación en determinados contextos comunicativas.

La relevancia del tema se debe a que los jóvenes universitarios a los que está dirigida esta propuesta por lo general escriben poco, es decir, en su formación como especialistas en lengua italiana, dentro de la clase de lengua extranjera es la habilidad que ocupa menos

tiempo y espacio para ser trabajada en el plan de estudios académico y en los materiales didácticos. Aunado a ello cuando se pide responder por escrito a ejercicios de comprensión de lectura o auditiva, la escritura es utilizada únicamente con fines de monitoreo e incluso está subordinada a las otras habilidades lingüísticas, mismas que suelen ser consideradas de mayor valor dentro de los programas de lengua extranjera. Además, frecuentemente la escritura es entendida como una destreza ya adquirida en lengua materna, es decir, se da por hecho (ante la similitud del español y el italiano) que el estudiante al saber escribir en su propia lengua podrá hacerlo del mismo modo en la lengua meta. Del mismo modo la escritura es percibida como un instrumento didáctico para demostrar la adquisición de competencias lingüísticas, lexicales, morfológicas y sintácticas, pero a menudo no se distingue claramente como una habilidad lingüística productiva. En resumen, se puede decir que los problemas relacionados con la escritura en una clase de Italiano Lengua Extranjera (ILE) son:

1. La concepción de la escritura como una habilidad con menor relevancia en la enseñanza de la lengua extranjera.
2. La creencia de que el alumno cuenta con habilidades innatas de escritura.
3. La visión de la escritura como instrumento para desarrollar otras competencias.

Es así como, ante este panorama, con este trabajo se propone que se considere el AC y sus técnicas como una opción válida para desarrollar la escritura dentro del currículo de italiano como lengua extranjera. De hecho, las propuestas didácticas que integran el uso de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC) ayuda a los alumnos a desarrollar diversas habilidades enfocadas a la producción de un texto específico como pueden ser los textos narrativos, argumentativos e informativo-expositivos. Asimismo en dichas unidades se pueden incorporar no solo la comprensión de lectura, sino también el uso de léxico adecuado a un tema, el trabajo con la sintaxis y la ortografía, el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis gramatical y la valoración de la información, entre otras cosas.

Para lograr estos objetivos y afrontar los problemas detectados, será necesario hablar en primer lugar del papel de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera. De este

modo, en el primer capítulo se hablará de sus características, su importancia social, emotiva y curricular, además de las competencias que se desarrollan en el proceso de escritura.

En el segundo capítulo, se expondrá en que consiste el AC, para ello se hablará brevemente de sus antecedentes para seguir con la teoría, el diseño, las actividades de enseñanza-aprendizaje, el papel del alumno y del profesor y finalmente las características de los materiales didácticos que pueden producirse bajo esta metodología. Finalmente se analizará la importancia de la habilidad de escritura dentro del AC, se subrayará su valor, características y técnicas.

En el capítulo tres se revisará brevemente la noción de Unidad Didáctica (UD) de Giovanni Freddi, que será el modelo operativo a utilizar para la creación de las unidades que se propondrán y se presentarán los momentos que la integran: motivación, globalidad, análisis, síntesis, reflexión y verificación. Cabe señalar que es un modelo operativo muy flexible que retoman varios estudiosos italianos como Anna Ciliberti y Paolo Balboni.

En el cuarto capítulo se presentarán las propuestas de Unidad Didáctica para producción escrita usando el AC y el modelo de Unidad Didáctica de Freddi. Asimismo, se retomarán la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje de Freddi y se reproducirá con las técnicas y premisas de la escritura colaborativa. En este apartado se incluirá el público al que van dirigidas, las bases metodológicas, la ficha pedagógica y el material que se sugiere para los alumnos.

De esta manera, el presente trabajo busca que se le otorgue un peso mayor o incluso igual a la producción escrita respecto a las otras habilidades en el aprendizaje de una lengua y al mismo tiempo se pretende que los alumnos también le den mayor importancia a la escritura en lengua italiana y que aprendan a trabajar entre ellos para obtener un aprendizaje integral y un producto de mayor calidad y eficacia, mediante la escritura colaborativa.

Capítulo 1

La función de la producción escrita en la enseñanza de la lengua extranjera

Cuando se habla de la habilidad de escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo general el profesor piensa en algo difícil de desarrollar en clase y por ende de evaluar, por otro lado, el alumno inmediatamente piensa en una actividad “superficial, aburrida y/o hasta desmotivadora” (Puebla, 2011, p. 3).

Para los alumnos, en general, escribir es una actividad descontextualizada o, como menciona Puebla, una práctica superficial e impuesta, puesto que generalmente se pide escribir un texto sin tener muchas veces un objetivo específico y sin tomar en cuenta los intereses del alumno (2011). Es así como esta actividad se convierte en algo aburrido y poco motivador, dejando de lado casi siempre la creatividad y el placer por escribir, al dar mayor peso a la corrección lingüística y a demostrar el dominio de la lengua extranjera.

Así el estudiante se halla ante varias dificultades que van desde la falta de objetivos claros al realizar una actividad de escritura, la limitación de su creatividad, el desconocimiento de técnicas para la creación, realización y revisión de un determinado texto entre muchos otros. De hecho estos inconvenientes se pueden ejemplificar con situaciones como las siguientes: problemas para iniciar la tarea o para seleccionar un tema; mala administración del tiempo para el desarrollo y conclusión del texto; dificultades para poner los pensamientos por escrito, desorganización de ideas, secuencia incorrecta de ideas; vocabulario limitado, dificultad para producir oraciones complejas, confusión en tiempos verbales, omisión de palabras, entre muchos otros problemas que pueden llevar al estudiante a considerar a la producción escrita en lengua extranjera como una tarea de casa debido al poco tiempo en clase dedicado para realizar esta actividad, lo que provoca que dicha habilidad pierda valor y se desarrolle individualmente y sin interacción alguna.

Dentro de la didáctica de las lenguas escribir significa más que producir un texto escrito, y como ejemplo encontramos definiciones tan variadas como las siguientes:

- “la capacidad de dominar las competencias cognitivas, lingüísticas, pragmático-comunicativas y “meta” para activar estrategias con las cuales producir un texto” (La Forgia, 2013, p.37)¹.
- “sabe escribir [...] quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany, 2000, p.257).
- “La habilidad de escritura es el conjunto de capacidades para usar la lengua escrita para producir textos de diferentes tipos destinados a diferentes propósitos” (Bertocchi et al., 2002, p.144)².

Sin embargo, esto no siempre se ha reflejado en las clases de lengua. A través de los años y de acuerdo con la metodología adoptada en la clase de ILE, la habilidad de escritura se ha visto relegada a ser sólo un instrumento para reforzar otras habilidades; incluso también es relativamente frecuente pensar que la escritura es una destreza ya desarrollada en lengua materna y por tanto si ya sabe escribir en español, el alumno será capaz de hacerlo automáticamente en la lengua extranjera.

1.1 El papel de la escritura en la enseñanza de una Lengua Extranjera

Escribir no significa solamente conocer el alfabeto y la caligrafía de una lengua; aun cuando es una habilidad con la que los estudiantes cuentan, no todos escriben todo el tiempo, de hecho, se puede decir que la mayoría escriben cotidianamente sólo algunos tipos de textos como, por ejemplo: mensajes breves, listas, apuntes, e-mail, etc. Sin embargo, es cierto que pocos escriben textos formales y/o más elaborados, escribir bien exige mayor tiempo,

¹ “la capacità di padroneggiare le competenze cognitive, linguistiche, pragmatico-comunicative e “meta” per attivare strategie con cui produrre un testo”.

Traducción propia de esta y todas las notas presentes en este trabajo.

² “l’abilità di scrittura è l’insieme delle capacità di usare la lingua scritta per produrre testi di vario tipo finalizzati a scopi diversi”.

esfuerzo, planeación, revisión y reelaboración en comparación con otras habilidades lingüísticas.

Escribir es una capacidad que, de acuerdo con Daniel Cassany, comprende diversos procesos, conceptos y actitudes, ya que:

la lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir se alarga y abarca cuestiones muy diversas desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación (2000, p. 258).

Similar a esta definición retomamos la de Bertocchi, quien la define como “el conjunto de capacidades para usar la lengua escrita para producir textos de diferentes tipos destinados a diferentes propósitos” (2002, p.144)³, es decir que escribir significa que quién lo hace es capaz de realizar un proceso en el que pueda producir un escrito de acuerdo con objetivos comunicativos específicos, proceso que comprende el uso de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

Dentro de la clase de lengua extranjera, la actividad de escritura se debe enfrentar a prejuicios y actitudes tanto de alumnos, como de profesores, los cuales han llevado a desfavorecer el desarrollo de la producción escrita.

Normalmente, cuando un alumno escribe en otra lengua se preocupa más por la gramática que por cuestiones que van más allá de la lengua meta, como la coherencia, la cohesión, la originalidad y la creatividad, así generalmente ve a la escritura como una actividad automática en donde el único fin es llenar una hoja en blanco, y muchas veces estas actitudes lo lleva a desmotivarse y/o frustrarse. Además los alumnos encuentran dificultades como las mencionadas por Gimmelli: “[el] esfuerzo creativo al que no todos están acostumbrados y que quita energía al trabajo lingüístico [es] la carencia de autenticidad, para el cual escribir textos narrativos generalmente, no se considera un ‘ejercicio auténtico’”

³ “L’insieme delle capacità di usare la lingua scritta per produrre testi di vario tipo finalizzati a scopi diversi”.

(2014)⁴, es decir que lo que se pide escribir está alejado de su experiencia personal, no se involucra al alumno como parte de un grupo con el cual comparte un objetivo y por lo tanto la actividad de escritura no llevará al aprendizaje.

Por otra parte, algunos profesores de lengua extranjera creen que escribir es una pérdida de tiempo al ser una actividad que exige mayor dedicación para realizarse dentro del aula, por lo cual frecuentemente se convierte en una tarea para hacer en casa; otras veces se ocupa como instrumento de evaluación de las otras habilidades y, cuando se pide una producción escrita, lo más importante es el producto final y raramente se considera el proceso de composición. Otras veces el problema es que el profesor no sabe cómo enseñar a escribir o ve los escritos sólo como textos que debe corregir solamente con respecto a los errores ortográficos y gramaticales.

Todas estas conductas y estereotipos negativos con respecto a la escritura, en su conjunto, conforman una imagen pobre de la escritura en lengua extranjera, disminuyen su valor y la relegan a una posición de soporte de otras habilidades.

1.2 Importancia social, emotiva y curricular de la escritura

La escritura es una habilidad que dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras ha sufrido cambios dependiendo de la metodología utilizada para su enseñanza; por ende, su importancia depende del valor dado a esta habilidad por el enfoque adoptado.

Para poder enfocar adecuadamente la importancia de esta habilidad, es necesario hacer una breve reseña de algunas metodologías tradicionales en relación con la habilidad de escritura, mismas que tuvieron mayor influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo del tiempo. Con el primer método conocido, es decir el método gramatical-traductivo, la escritura estaba limitada a la traducción de textos literarios ya que el objetivo del estudio de una lengua era “leer su literatura con el fin de beneficiarse de la disciplina

⁴ “[lo] sforzo creativo a cui non tutti sono abituati e che sottrae energia al lavoro linguistico [è] il deficit di autenticità, per cui scrivere testi narrativi non è in genere considerato un ‘esercizio autentico’”.

mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio” (Richards y Rodgers, 2003, p. 15). Para ello se analizan las reglas gramaticales, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos; las clases son en la lengua materna y el vocabulario se enseña en forma de listas.

Años más tarde el auge de los enfoques naturales tomaron relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y basados en los principios naturales del aprendizaje de la lengua por parte de los niños, encontramos métodos como el directo y el Berlitz. Estos métodos sostienen que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción al idioma materno sino a través de demostraciones y acciones de lo que se quiere enseñar.

Después, con el método audio-oral, “se considera a la escritura como un instrumento para *reforzar* y repetir lo que los alumnos habían aprendido anteriormente en la clase de gramática” (Ortega y Torres, 1994) ya que se introduce la lectura y escritura una vez que el alumno tiene establecida una base léxica y gramatical suficiente.

Entre 1970 y 1983 aproximadamente surgieron una serie de enfoques y métodos denominados alternativos que tenían como base principios educativos pertenecientes a otras áreas, desarrollados en teorías específicas o apoyados en un sólo teórico, por ejemplo, encontramos métodos tan diversos como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, la Sugestopedia y hasta la Programación Neurolingüística, las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Basado en Competencias.

Con la aparición e interés en los métodos comunicativos para enseñar lenguas extranjeras a partir de 1980, la habilidad de escritura fue relegada frente al valor de la oralidad, ya que la visión de la lengua pasa de la gramática a una “que se centra en la lengua como comunicación y en la conversación del aula en un entorno para la comunicación auténtica” (Richards y Rodgers, 2003, p. 75). Y precisamente es justo dentro de estos enfoques que encontramos al Aprendizaje Colaborativo de la Lengua, que, como menciona Richards y Rodgers, a pesar de tener un origen ajeno a la enseñanza de idiomas es bastante compatible con las ideas del enfoque comunicativo (2003, p. 151).

No es hasta los años 90, con las teorías cognitivas provenientes de la psicología, cuando comienza a revalorarse la producción escrita dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y a tener mayor espacio dentro de la Unidad Didáctica, para focalizarse en el proceso de escribir y no sólo en el producto final, resaltando de este modo el aspecto social de la escritura, que consiste en fijar a nivel cognitivo prácticas sociales.

Teorías como la sociocultural de Vygotsky, base del AC, resaltan el valor de las relaciones sociales como manera de aprender, y destacan el hecho de que la comunicación y la interacción “desempeñan un rol fundamental en la formación de habilidades y en particular en el aprendizaje de la escritura” (Bertocchi, 2002, p. 150), de esta manera escribir debe partir del contacto con los demás a través de la cooperación. Es así como se entiende dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el papel central de la interacción en los niveles relacional, social y afectivo.

También se debe tener en cuenta que la escritura como construcción del pensamiento y de la razón está influenciada, además del contacto sociocultural, por aspectos emotivos, afectivos y motivacionales que dependen de la propia percepción de las competencias y capacidades del alumno, lo que lo llevará a aceptar o rechazar el trabajo de escritura.

De hecho, enseñar a escribir en lengua extranjera es importante por diversas razones, la más significativa es por su utilidad a manera de medio de comunicación, al poder expresar la propia opinión, las propias emociones, al poder contar los proyectos y/o la historia personal entre otras cosas.

Entonces, para adquirir esta habilidad en LE primeramente se necesita aprender un nuevo código. El código escrito puede tener variaciones de una lengua a otra, y por supuesto de una cultura a otra, por ello es necesario conocer y trabajar en clase las características propias de la lengua extranjera, sus particularidades y desarrollar habilidades específicas en los estudiantes para poder escribir de manera efectiva y eficaz.

Posteriormente habría que considerar que existen innumerables momentos en los cuales es necesario escribir en la vida real que van desde el ámbito personal hasta el profesional, por tanto, muchos de estos momentos podrían replicarse en la clase de ILE al

crear actividades motivadoras y significativas poniendo especial atención en los objetivos y modalidades para realizar escritos.

1.3 Características de la lengua escrita

Por lo general, la escritura es concebida como un ejercicio más para revisar ortografía y reglas morfosintácticas. De acuerdo con Cassany la mayoría de las gramáticas, los manuales de redacción y los libros que tienen como objeto enseñar a escribir hacen un análisis de la lengua, reduciéndola a las siguientes partes *fonética y ortografía, morfología y sintaxis y léxico* (2011, p.32). Sin embargo, escribir va más allá de estos elementos.

A diferencia de las demás habilidades, en la expresión escrita es esencial la reflexión de distintos elementos que inciden en la actividad de escribir, ya que “para escribir un texto eficaz, el alumno debe poseer el control lexical, estructural, textual y estilístico de la LE adecuado al texto que intenta escribir y el contexto situacional en el que se inserta” (Dolci y Celentin, 2000, p.39)⁵ razonamiento que debe llevar a la plena toma de conciencia del proceso que se realiza por parte del profesor y del mismo estudiante. Por tanto, la escritura debería ser enseñada y trabajada dentro del aula.

Las características del lenguaje escrito lo hacen diferente en comparación con el lenguaje hablado, “la escritura es más fácil de someter a monitoreo, es decir, verificar, por parte del mismo alumno, incluso antes del profesor, la correspondencia entre la propia producción y las reglas aprendidas gradualmente” (Lavinio, 1994, p.26)⁶. Algunos autores señalan, además del control, el tiempo en la producción y la permanencia como rasgos distintivos de la expresión escrita. Así, para Mezzadri las características de la lengua escrita son:

⁵ “per scrivere un testo efficace il discente deve possedere il controllo lessicale, strutturale, testuale e stilistico della L2 adatto al testo che intende scrivere e al contesto situazionale in cui si inserisce”.

⁶ “la scrittura è più facilmente sottoponibile a monitoraggio, cioè a controllo, da parte dello stesso allievo prima ancora che da parte dell’insegnante, della corrispondenza tra la propria produzione e le regole via via apprese”.

- Estandarización de la lengua, ya que su naturaleza poco cambiante respecto al habla hace que el tipo de lengua adoptada en el texto escrito sea estándar y deje de lado expresiones regionales.
- Organización textual, es decir que no importa si se trata de una comunicación formal o informal, el texto debe tener una determinada disposición u organización.
- Tiempo de producción y recepción, quien escribe cuenta mayor tiempo para reflexionar lo que desea plasmar en el texto y en su caso, tiene la posibilidad de modificarlo.
- Durabilidad, su permanencia es innegable ya que se puede volver al texto cuantas veces sea necesario.
- Aprendizaje diferido y formal, se trata de la forma en que es adquirida la escritura, ya que influye en el proceso de creación.
- Importancia de la interacción, esta característica no sólo pertenece a la oralidad, existe y puede ser inmediata o no en la habilidad escrita de manera recíproca.
- Registro formal, en la expresión escrita es más común encontrar un registro formal que exige el uso de un léxico preciso y específico a la situación comunicativa, así como instrumentos comunicativos que ayudan a dar coherencia y consistencia al escrito (2003, p. 177).

En resumen, para escribir en LE sería recomendable usar una lengua estándar y tener una organización previa, además de que se cuenta con la posibilidad de realizar correcciones. Aunado a esto, es necesario recalcar que la escritura es una habilidad que va mejorando con la ejercitación, requiere de la interacción (en otras palabras, se escribe para el otro y por un objetivo determinado) y exige (en algunos casos) el uso de aspectos formales para cada escenario comunicativo, de ahí la necesidad de trabajar con esta habilidad dentro del aula para afinar y potenciar sus ventajas.

1.4 Etapas del proceso de escritura y competencias que se desarrollan

Escribir requiere utilizar determinadas herramientas, buscar estrategias y llevar a cabo determinadas fases. De acuerdo con Bertocchi, entre las teorías sobre el proceso de la escritura se pueden distinguir tres principales, una que aborda el aspecto psicológico y cognitivo, otra textual y una semiótico-social (2002, p.144), aun así, las tres visiones tienen esta característica procesual, es decir un conjunto de pasos que llevan a la producción de un texto.

Así, los procesos de carácter psicológico y cognitivo se preocupan más por las operaciones mentales del alumno para realizar un texto, en donde encontramos el famoso modelo de Hayes y Flower⁷, para quienes el proceso de escribir se manifiesta en tres etapas:

1. Planificación que conlleva otras acciones como selección, planeación y organización de las ideas.
2. Textualización que consiste en el acto de escribir.
3. Revisión que reside en la corrección y reescritura del texto.

En este proceso entran en juego reflexiones y elecciones sobre el léxico, la ortografía, la sintaxis a usar, además de elementos como: el contexto, el destinatario y la motivación. De acuerdo con esta visión: “escribir, corresponde a un proceso de elaboración de la información, quien escribe es un sujeto activo que utiliza los conocimientos de los que dispone por medios de planes, esquemas y estrategias” (Bertocchi, 2002, p.146)⁸.

Por otro lado, encontramos el proceso textual, procedimiento que tiene como base el conjunto de relaciones entre elementos y conocimientos que realiza quien escribe, basado en los principios de cohesión y coherencia.

⁷ Su modelo es famoso por contribuir a establecer el estudio de las estrategias de redacción al enfocarse en el acto de escritura como proceso y establecer interrelaciones entre la memoria a largo plazo, la situación comunicativa y el proceso mismo.

⁸ “scrivere corrisponde a un processo di elaboratione dell’informazione, e chi scrive è un soggetto attivo che utilizza le conoscenze di cui dispone attraverso piani, schemi e strategie”.

Mientras que el proceso semiótico-social se basa en la función del contexto en el aprendizaje de la escritura, en donde “escribir consistiría en fijar a nivel cognitivo un conjunto de prácticas que son ante todo sociales” (Bertocchi, 2002, p.150)⁹, es decir, que la interacción y el diálogo con los demás ayudan al desarrollo de habilidades en general y al aprendizaje de la escritura en particular.

Por tanto, en la enseñanza de la escritura se deben perseguir objetivos didácticos como: analizar el contexto situacional, cuál es el objetivo del texto, quién es el destinatario, cuál es la relación entre destinatario y emisor y el lugar tanto físico como cultural en el que se encuentran, es decir, hacer referencia a elementos indispensables para la producción y comprensión del texto; analizar el tipo de texto y la tipología textual; proyectar el texto, en donde se pondrán en claro las ideas, se organizarán, se jerarquizarán, etc.; y la redacción del texto como fin del proceso, fase que comprende la revisión y la reescritura.

Ceragioli distingue en el proceso de escritura tres momentos que engloban los objetivos antes mencionados, a saber, pre-escritura, escritura y post-escritura. El primer momento se puede resumir en el análisis de lo que se debe escribir; el segundo se trata de la producción y la organización de las ideas, incluido el esbozo de la producción; y el tercero es la revisión del escrito (1993, p. 89-91).

La habilidad de escritura es el resultado de la puesta en práctica de diferentes competencias por parte del alumno, quien en el texto demuestra su dominio de la lengua.

Mientras escribe el alumno activa competencias lingüísticas, lexicales, morfológicas y sintácticas. En particular al redactar y tener la posibilidad de corregir el texto producido, el estudiante puede recurrir a sinónimos, paráfrasis, usar el léxico más acorde a la situación, organizar grupos de palabras, etc., en síntesis, se acciona la competencia lexical. Así mismo la competencia morfológica se ejercita entre otras cosas por medio de las concordancias y las desinencias verbales. Por otra parte, la competencia sintáctico-textual se basa en los

⁹ "Scrivere consisterebbe nel fissare a livello cognitivo un insieme di pratiche che sono prima di tutto sociali".

conceptos de combinación, economía y cohesión, además comprende la organización de los enunciados y párrafos.

Finalmente habría que agregar que el desarrollo de la escritura también requiere una atenta reflexión en la puntuación, debido a que es necesario que el alumno se dé cuenta que esta rige la estructura del texto, determina su comprensión y facilita su lectura.

Capítulo 2

El Aprendizaje Colaborativo

En el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina de estudio y en particular, (pues es el caso que estamos analizando) en la enseñanza de una lengua extranjera, es común encontrar al profesor impartiendo sus conocimientos a los alumnos, quienes se encuentran dispuestos frente a él en filas escuchando con atención, y, la mayoría de las veces, trabajando individualmente y frecuentemente incluso de forma competitiva. Sin embargo, esta metodología de trabajo en el aula no es la única que se puede emplear ya que, a lo largo de la historia, la idea de trabajar en grupo o en agrupaciones más pequeñas o incluso en parejas, ha sido ampliamente propuesta para variar la interacción en clase. Por tanto, hoy en día podemos hallar diversos enfoques que se clasifican entre los comunicativos y que favorecen el trabajo en equipo, los cuales recientemente han cobrado importancia como tema de investigación.

Sin embargo, el trabajo en equipo no es sólo organizarse en agrupaciones para resolver un ejercicio o lograr una meta, implica más que una simple decisión del profesor, el cual se encarga de la formación y gestión de grupos, de dar instrucciones, de controlar el espacio y demás actividades. El trabajo en grupo incluye la interacción entre compañeros, con el objetivo de favorecer el contacto comunicativo y conversacional que llevan al aprendizaje de la lengua extranjera. Este tipo de aprendizaje grupal suele coincidir con los términos de los enfoques de *Aprendizaje Cooperativo* o de *Aprendizaje Colaborativo*.

Ahora bien, en la literatura especializada podemos encontrar discrepancias entre ambos enfoques, el cooperativo y el colaborativo; de ahí que para algunos autores y educadores como Hemlo-Silver ambos términos tienen un significado similar y pueden usarse indistintamente ya que ambos vocablos los consideran intercambiables con énfasis en la influencia mutua y la igualdad de participación entre tutor y tutelado (2013, p.2), para otros autores como Richards y Rodgers “El Aprendizaje Cooperativo de la Lengua (ACL) forma parte de un enfoque instructivo más general conocido también como Aprendizaje en

Colaboración (AC)” (2003, p. 189), de tal modo que el Aprendizaje Cooperativo es una especie de subcategoría del Aprendizaje Colaborativo. Por otro lado, Smith y MacGregor consideran el Aprendizaje Colaborativo como un término para referirse al aprendizaje en grupo:

El ‘aprendizaje colaborativo’, es un término general para una variedad de enfoques educativos que involucran el esfuerzo intelectual conjunto de los estudiantes, o los estudiantes y maestros en conjunto. En la mayoría de las situaciones de aprendizaje colaborativo, los estudiantes trabajan en grupos de dos o más, buscando mutuamente comprensión, soluciones o significados, o creando un producto (citado en Barkley, 2014, p.4)¹⁰.

y para Bruffee existen fuertes diferencias entre los dos:

Mientras que la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución, la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes, aunque a veces esa meta promueva un desacuerdo y una competición que parecen ir en contra de los ideales del aprendizaje cooperativo (citado en Barkley, 2014, p.6)¹¹.

Es así como, para intentar delimitar el término si nos remitimos a las definiciones que proporciona la RAE, encontramos que *colaborar* significa “Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra” y *cooperar* quiere decir “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”: uno y otro pueden ser utilizados como sinónimos, además encontramos que la mayoría de los especialistas en el tema, utilizan ambos vocablos sin distinción, a pesar de que prefieran utilizar sólo un término. Es así como podemos afirmar que ambos términos son utilizados en la enseñanza de lenguas de manera indistinta, no obstante que “en la enseñanza de la segunda lengua, el AC [Aprendizaje en Colaboración] (al que se alude con frecuencia como Aprendizaje Cooperativo de la Lengua, ACL) ha sido

¹⁰ ‘Collaborative learning’ is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. In most collaborative learning situations students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product”

¹¹ whereas the goal of cooperative learning is to work together in harmony and mutual support to find the solution, the goal of collaborative learning is to develop autonomous, articulate, thinking people, even if at times such as a goal encourages dissent and competition that seems to undercut the ideals of cooperative learning.

adoptado como una manera de promover la interacción comunicativa en el aula” (Richards y Rodgers, 2003, p.190).

Tomando en cuenta lo antes mencionado, en el presente trabajo manejaré ambos términos como sinónimos, y se preferirá llamar Aprendizaje Colaborativo (AC) al enfoque en el que profesor y alumno comparten la tarea y responsabilidad de enseñar a los demás estudiantes, apegándose a la definición siguiente: “El aprendizaje colaborativo (cooperativo) es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Mendoza y Collazos, 2006, p.64); se basa en la interacción para lograr una meta común, para lo cual es necesario compartir normas claras y contar con habilidades tanto personales como grupales. Todo ello implica cambios en los roles de profesores y alumnos, una variación de las técnicas de enseñanza, y por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de promover el desarrollo de habilidades, actitudes y valores necesarios para poder implementarlo.

2.1 Antecedentes

El trabajo en parejas, grupos o iguales de acuerdo con Daniel Cassany surge en la historia de occidente, desde la Biblia, los retóricos romanos y los pedagogos del siglo XVI, quienes resaltaban los beneficios de enseñar a otros a aprender; ya en el siglo XVIII, los ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron la idea de los grupos para aprender, pero no es hasta principios del siglo XX que la idea de trabajo cooperativo se incorpora en las clases regulares de los norteamericanos, difundiéndose entre 1960 y 1970 (Richards y Rodgers, 2003, p. 190).

Como reflejo de las preocupaciones y circunstancias sociales, económicas, históricas y culturales, la evolución del AC usaba teorías que tenían origen en la psicología o en la lingüística para desarrollar una base teórica y práctica en la enseñanza, ya que los enfoques tradicionales se fundaban en la disposición tradicional del aula (los alumnos frente al

maestro), se favorecía la competencia en lugar de la colaboración/cooperación y los alumnos menos aventajados se retrasaban, por lo que el Enfoque Cooperativo proponía:

elevar el aprovechamiento de todos los alumnos, incluyendo por igual a los dotados y a los que presentan deficiencias académicas; ayudar al profesor a configurar unas relaciones positivas entre los alumnos; suministrar a los alumnos las experiencias que necesitan para un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo; y sustituir la estructura organizativa competitiva de la mayoría de las aulas y escuelas por otra de alto rendimiento y basada en el trabajo en equipo (Marcos Sagredo, 2007, p.5).

2.2 Teoría

El enfoque de Aprendizaje Colaborativo se basa en teorías sobre la naturaleza del aprendizaje y, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, en teorías sobre la lengua. Ambas dan origen a los principios que rigen y especifican sus supuestos y creencias, dentro de las cuales podemos encontrar perspectivas que provienen de la sociopsicología, tal como las aportaciones de los notables psicólogos Jean Piaget y Lev Vigotsky, hasta teorías lingüísticas como la visión interactiva:

La interdependencia es un ejemplo de una estructura de objetivos que guía la interacción en un grupo. La interdependencia es una condición en la que los logros de los objetivos de los miembros del grupo se vinculan entre sí (Hemlo-Silver, 2013, p. 3)¹².

Ambos psicólogos resaltan el papel de la interacción social en el aprendizaje, ya que, de acuerdo con la teoría del constructivismo de Piaget, el ser humano forma nuevas estructuras conceptuales gracias a la interacción con su entorno. La importancia de su teoría dentro del aprendizaje en colaboración radica en sus ideas sobre la influencia de los pares:

¹² Interdependence is one example of a goal structure that guides interaction in a group. Interdependence is a condition in which group members' goal accomplishments are linked together.

“Los niños tienen más probabilidades de desarrollarse cognitivamente en contextos en los que los pares tienen las mismas habilidades y todos tienen la oportunidad de influirse mutuamente” (Hemlo-Silver, 2013, p. 8)¹³. Por otro lado, Vigotsky sustenta que el desarrollo del conocimiento está influenciado por factores culturales, sociales e individuales; según el psicólogo, existe una relación entre la persona que aprende y su ambiente: “en el proceso de desarrollo, el niño no sólo domina los elementos de las experiencias culturales, sino también los hábitos y formas de comportamiento cultural, los métodos culturales de razonamiento” (Hemlo-Silver, 2013, p. 8b), y esto implica que el ser humano debe dominar las habilidades que le requiere su contexto. Además, Vigotsky acuña la noción de Zona de Desarrollo Próximo, importante para el enfoque de Aprendizaje Colaborativo: este término se refiere a un nivel de competencia no alcanzado, pero que puede obtenerse con la ayuda y orientación de alguien (un igual) más capaz. Estas condiciones de interacción social son las que llevan a definir este enfoque como extensión de los enfoques comunicativos, ya que la competencia fundamental a desarrollar es la competencia comunicativa.

Una teoría del aprendizaje necesita también basarse en una teoría del conocimiento lingüístico: el Aprendizaje Colaborativo se sustenta en una teoría interactiva (Richards y Rodgers, 2003, p.24), la cual considera a la lengua como un instrumento para crear y sostener relaciones sociales, se centra en el análisis de los intercambios comunicativos y se concentra en los contenidos de la enseñanza que se describen y establecen a partir de los intercambios e interacciones, basándose en cinco premisas:

1. La comunicación es la principal finalidad del lenguaje.
2. El habla está organizada sobre todo en forma de conversación, gracias a la naturaleza humana.
3. Las conversaciones se llevan a cabo bajo ciertas normas cooperativas o máximas, establecidas por Paul Grice.¹⁴

¹³ “children are more likely to develop cognitively in contexts in which peers have equal power and all have opportunities to influence one another”

¹⁴ Grice enumera las siguientes máximas: de cantidad, se relaciona con la cantidad de información que debe darse; de calidad, intentando que la contribución realizada sea verdadera; de relación, que sea relevante; y de manera, que se relaciona con la forma en que se dicen las cosas, como la claridad y la brevedad. Así mismo

4. Las reglas se adquieren en la lengua materna y que se pueden aprender por medio de la interacción cotidiana e informal.
5. El uso de actividades interactivas estructuradas cooperativamente para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Teniendo como base todas estas teorías, el Aprendizaje Colaborativo “se produce cuando los estudiantes y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews citado en Barkley, 2007, p. 9)¹⁵, en suma, es posible trabajar juntos para aprender y alcanzar objetivos comunes, siendo responsables del propio aprendizaje y del de los demás.

Finalmente, dentro de la enseñanza de las lenguas encontramos en el AC una lista de ventajas operativas, tales como una mayor continuidad y diversidad en la práctica de la lengua extranjera a través de la interacción; el uso de la lengua con miras al aumento de aptitudes lingüísticas y al desarrollo cognitivo; la posibilidad de integrar la lengua en la enseñanza de contenido significativo, y la ventaja de brindar nuevas habilidades en comunicación al docente, que finalmente redundan en mayores oportunidades de aprendizaje activo para el estudiante.

2.3 Práctica didáctica

Para que un enfoque resulte en un método, es imprescindible el diseño de un sistema de enseñanza, es decir, reflexionar sobre cuáles son los objetivos, cómo se seleccionan y organizan los contenidos y/o el programa y cómo se definen las tareas de aprendizaje y las

Grice asigna a cada una un número de submáximas específicas. Cfr. “Principio de Cooperación” en *Centro virtual Cervantes*, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm>. [Consulta: 1 de junio, 2017.]

¹⁵ “occurs when students and faculty work together to create knowledge... It is a pedagogy that has at its center the assumption that people make meaning together and that the process enriches and enlarges them”

actividades de enseñanza; cuáles son los roles del profesor y del alumno y cuáles serán los materiales necesarios para la lección.

En el caso del AC los objetivos, entendidos como los aprendizajes concretos, están encaminados a promover la cooperación, a “desarrollar las destrezas de pensamiento crítico y la competencia comunicativa a través de actividades de interacción socialmente estructuradas” (Richards y Rodgers, 2003, p. 192). De estos objetivos generales, dependiendo del contexto y variables como el tipo de alumnos, las motivaciones y/o materiales en el que se apliquen, se pueden derivar también objetivos específicos.

Al hablar de un programa, el AC no cuenta con una organización de los contenidos y su selección de manera precisa, en el caso de la enseñanza de lengua extranjera, ya que es

un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es [...] un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, [...], el concepto de ser ‘mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás’ (Mendoza y Collazos, 2006, p.64).

Debido a su naturaleza, en el AC, el aprendizaje del estudiante se desarrolla dentro del grupo y de acuerdo a sus propias características, y es a través de la colaboración que se pueden enseñar diferentes actividades de diversas propuestas curriculares; por lo tanto su importancia radica en que “se utiliza en la enseñanza de clases de contenidos [que incluyen] las cuatro destrezas, gramática, pronunciación y vocabulario” (Richards y Rodgers, 2003, p. 193) y se desarrollan habilidades tanto en profesores como alumnos por lo que se perciben mejoras en la confianza y aceptación del alumno, para sí mismo y dentro del grupo.

2.3.1 Actividades de enseñanza-aprendizaje

La manera de trabajar dentro del aula se define y se delimita primeramente identificando los objetivos del programa, los cuales se alcanzarán a través de la aplicación de metodologías y enfoques que derivarán en un proceso de enseñanza-aprendizaje particular, que incluye la interacción de los sujetos involucrados en el proceso y el uso y aprovechamiento de los materiales dentro del aula.

En el AC se puede notar que las actividades deben estar estructuradas de manera que se favorezca un proceso significativo de comunicación donde los estudiantes puedan explicarse mutuamente:

Los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos. Pueden hacerlo seleccionándolas de entre una serie de tareas pre estructuradas [...] o pueden hacerlo creando sus propias estructuras. Ya sea utilizando unas ya existentes u otras nuevas, la clave está en la estructura intencional” (Barkley, 2007, p. 4)¹⁶.

En este proceso colaborativo debe existir una interdependencia y un motivo para trabajar en conjunto: “los objetivos y tareas del grupo deben ser diseñados y comunicados a los estudiantes de modo que crean que deben trabajar juntos para lograr el objetivo final” (Mendoza y Collazos, 2006, p. 66). En resumen, los elementos necesarios para trabajar con este enfoque son:

- *La responsabilidad individual*, es decir, que cada miembro del grupo sea responsable de una parte de la tarea que le es asignada, además de conocer y comprender lo que han hecho los demás. Todo el grupo debe tener claras las metas y el esfuerzo realizado individual y grupalmente. Se evalúa el aprendizaje de manera individual.

¹⁶ “faculty members create intentional learning activities for students. They may do this by selecting from a range of prestructured activities, [...], or by creating their own activities and assignments. In both approaches the focus is on intentional group activities carefully structured to provide opportunities for learning”

- La *interdependencia positiva o cooperación*, que implica que los alumnos se apoyen entre sí para lograr determinados objetivos comunicativos y desarrollar habilidades de trabajo en equipo: todos deben compartir metas, logros, recursos y entender el rol de cada uno, es decir, que el éxito de las personas está relacionado con el éxito del grupo.
- La *interacción cara a cara o comunicación*, en donde los miembros de un grupo intercambian información, se retroalimentan para mejorar su desempeño, analizan y reflexionan juntos para lograr mejores resultados. Este tipo de interacción vuelve al estudiante una persona más comprometida y le da un sentido de pertenencia al grupo.
- El *trabajo en equipo*, concepto crucial del éxito del AC, permite satisfacer las necesidades del alumno de poseer habilidades de liderazgo, comunicación, toma de decisiones y adquisición de competencias para resolver problemas juntos, es decir, adquirir competencias interpersonales y de pequeño grupo para actuar como parte de este.

Visto que el éxito de este enfoque depende del trabajo en equipo y de la organización del mismo, es importante considerar los distintos tipos de grupos colaborativos que se pueden implementar: en primer lugar, se puede tratar de un *grupo formal*, definido por el profesor para que sus miembros trabajen en equipo por un tiempo que puede variar desde una hora hasta varias semanas: “El profesor puede estructurar actividades académicas o requerimientos del curso para trabajar dentro del grupo base. Los grupos base aseguran que los estudiantes estén involucrados de manera que organicen material, lo expliquen y lo integren en estructuras conceptuales” (“Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas” [en línea]); el segundo tipo de agrupación que se puede implementar es el *informal*, que corresponde a un conjunto que dura desde minutos hasta una hora de lección, y que el profesor utiliza para concentrar la atención y facilitar el aprendizaje del estudiante acerca del material usado; finalmente, un tercer conjunto que se puede crear es el de *base o a largo plazo*, que dura hasta un año y es estable: su función es “permitir que sus componentes se presten recíprocamente el apoyo, la ayuda, el aliento y la colaboración que necesiten para salir adelante en sus estudios” (Richards y Rodgers, 2003, p. 193).

Dentro del trabajo colaborativo se encuentra la evaluación como agrupación, lo que sirve para que el conjunto mejore su trabajo continuamente, ponga atención en las aportaciones de cada miembro y elimine las acciones negativas que impiden el aprendizaje. Por tanto, es necesario que en la práctica dentro del aula se resalte el trabajo en equipo y la organización; asimismo se debe entender que solamente “estructurando sistemáticamente estos elementos en situaciones de aprendizaje dentro de los grupos, se ayuda a asegurar los esfuerzos para el aprendizaje colaborativo y el éxito del mismo en un largo plazo” (“Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas” [en línea]).

2.3.2 El papel del alumno y del profesor

Para poder alcanzar una colaboración efectiva es necesario tener presente el concepto de cooperación y definir las estrategias didácticas que utiliza el profesor y como estas son llevadas a cabo por los alumnos para definir sus roles.

Tradicionalmente en nuestro sistema de enseñanza el papel del alumno es el de receptor pasivo: desde pequeño el estudiante aprende a trabajar individualmente y por ello su idea de aprendizaje se basa en la competencia. En general, es poco propenso a trabajar en equipo, debido a que posee una actitud estática con respecto a su propio proceso de aprendizaje, razón por la cual es necesario desarrollar habilidades y competencias de trabajo conjunto desde el inicio de la implementación de la clase colaborativa.

En el AC el estudiante puede ser definido principalmente como miembro activo de un grupo en donde debe colaborar con los demás y debe entender el aprendizaje como un acto social. También debe aprender a ser responsable de su propio aprendizaje, es decir, ser capaz de planificar, seguir y evaluar cómo y cuándo ha alcanzado sus objetivos. Además, necesita estar motivado para aprender, pues gracias al trabajo en equipo los alumnos encuentran placer en el aprendizaje mismo y sobre todo es importante que entiendan que “En el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo también debe tener lugar. Cuando

los estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar su conocimiento o profundizar su comprensión del currículum del curso” (Barkley, 2007, p. 4)¹⁷.

La participación de los estudiantes dentro de este enfoque debe ser equitativa y activa: cada alumno puede desempeñar roles definidos dependiendo de las actividades, el tamaño del grupo y la tarea que debe cumplir: supervisor, motivador, administrador de materiales, observador, secretario, reportero y controlador del tiempo, etc. (Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje colaborativo. [En línea]). En donde: el supervisor monitorea que todos los miembros del grupo comprendan el tema; el motivador se cerciora que todos los del grupo participen y los incentive; el administrador proporciona y organiza los materiales indispensables para llevar a cabo las tareas; el observador debe registrar el comportamiento de los miembros del equipo; el secretario toma notas y prepara una presentación; el reportero tiene que resumir la información y presentarla en clase; y el controlador del tiempo verifica que todo se realice en tiempo y forma.

De acuerdo con los parámetros definidos para llevar a cabo este enfoque dentro del aula, el profesor es más que el sujeto frente a la clase y la única fuente de conocimiento que consideraban los enfoques tradicionales: su función dentro del AC determina la posición del estudiante en el proceso de enseñanza, ya que desempeña un papel primordial como guía del proceso, facilitador, entrenador, colega, mentor y co-investigador. Para esto debe crear un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado, establecer objetivos, fijar tareas, determinar la disposición de la clase físicamente, seleccionar y asignar los grupos y los materiales.

Asimismo, el profesor debe contar con habilidades que lo conduzcan a llevar a cabo numerosas funciones: observar con el fin de que todos sean atendidos cabalmente en todas las sesiones, interactuar con los grupos en el momento adecuado, sugerir formas de proceder y buscar información, proporcionar experiencias concretas, motivar y retroalimentar para que

¹⁷ “In collaborative learning, meaningful learning must also take place. As student work together on a collaborative assignment, they must increase their knowledge or deepen their understanding of course curriculum.”

el alumno reflexione acerca de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, la tarea principal del maestro es la de crear una atmósfera adecuada para suscitar dicha colaboración.

La interacción entre alumno y profesor define la esencia del enfoque: como menciona Barkley, en el AC los estudiantes no tienen que ser dependientes de la autoridad del profesor en el proceso de aprendizaje grupal, sino que ambos, profesores y alumnos, deben tener como responsabilidad ser parte de una entidad que busca crear el conocimiento (2007, p. 9).

2.3.3 Materiales, procedimientos y técnicas

La función de los materiales dentro del AC está inevitablemente condicionada por los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y el papel del alumno y del profesor. Dentro de este enfoque no existen materiales definidos, puesto que los materiales elegidos se pueden usar en otros tipos de clases con diferentes enfoques. Por ende, este enfoque “requiere de los mismos materiales curriculares que el competitivo o el individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes” (Johnson et al., 2004, p. 31).

Richards menciona algunas formas de proporcionar estos materiales en el trabajo en grupo:

- Cada estudiante podría tener un juego del material.
 - Cada grupo tuviera materiales distintos.
 - Cada miembro del grupo tuviera un texto diverso de tal manera que cada participante tendría que interactuar con los otros para tener una información más completa y alcanzar el objetivo establecido.
 - Se podrían diseñar materiales específicos para aprender.
 - Se modificase material existente de otras disciplinas con fines colaborativos.
- (2003, p. 197).

Por otra parte, el procedimiento es el nivel en el cual se materializa todo lo anteriormente mencionado, integrando las teorías, el diseño, los actores del proceso y la forma en que las actividades y tareas se constituyen en una lección y son usadas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. En síntesis, el procedimiento representa la puesta en práctica de las teorías sobre la clase colaborativa.

Para poder estructurar el aprendizaje colaborativo, existen dos elementos clave: el primero, diseñar una tarea de aprendizaje adecuada que dé como resultado el segundo, obtener un procedimiento que atraiga y haga participes a los alumnos.

Cuando se planifican las actividades se debe proyectar cada una de las fases de una tarea colaborativa:

- **Planificación:** es la etapa en donde se toman las decisiones de cómo formar los grupos, el número de participantes, los materiales a utilizar, el tiempo de duración de cada actividad y las técnicas a usar, además de prever ciertas circunstancias que puedan surgir en el proceso.
- **Iniciación:** es la parte previa a la tarea en donde se deben explicitar los objetivos, las funciones del grupo y las responsabilidades de trabajar colaborativamente.
- **Durante el trabajo:** es el momento para comprobar el progreso de la actividad, ayudar a los grupos a ser productivos y adquirir competencias de trabajo en equipo.
- **Final:** es la etapa de presentación de la actividad resultante de todo el procedimiento con la finalidad de obtener un mayor aprendizaje.
- **Reflexión:** se considera una etapa de reflexión en donde los alumnos pueden analizar lo aprendido, al identificar fortalezas y debilidades acerca del trabajo colaborativo.

Las técnicas de aprendizaje que nos proporcionan los manuales dedicados al AC¹⁸ nos facilitan diversas formas a través de las cuales el profesor puede involucrar al estudiante en un ambiente de colaboración; sin embargo, éstas no deben tomarse al pie de la letra, pues se debe dar cabida a la creatividad y necesidades de alumnos y docentes. El profesor que quiere utilizar el AC dentro del aula debe tener en cuenta qué tipo de tarea sirve más dependiendo de la situación, qué tareas son relevantes y cuáles sirven para conseguir objetivos previamente establecidos. Además, las actividades se tienen que ajustar a las competencias y habilidades de los alumnos y deben promover la interdependencia. Es así como, por medio de ello, se contribuirá a promover la participación de cada miembro del grupo y se garantizará la responsabilidad individual.

De acuerdo con Barkley la forma más sencilla para incorporar el AC es analizar lo que se está haciendo y evaluar si se puede implementar la colaboración en alguna o varias actividades. La autora divide las técnicas de aprendizaje colaborativo en cinco categorías: diálogo, enseñanza recíproca, resolución de problemas, organización de la información y redacción colaborativa¹⁹.

Otros autores sólo mencionan las técnicas indistintamente, sin categorizarlas, debido a que consideran que éstas pueden ser incorporadas en cualquier clase, siempre y cuando sean adaptadas dependiendo de los objetivos:

- El *rompecabezas* consiste en dividir una información en distintas partes y distribuirlas a diferentes miembros del grupo. Cada alumno tiene información necesaria, que lo obliga a interactuar con el equipo con la única finalidad de realizar la tarea asignada. “Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitirla a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo” (Johnson, 2004, p. 32). Quizá esta sea la técnica más representativa

¹⁸ Para mayor información *cfr.* Johnson, D. et al. (2004). El aprendizaje cooperativo en el aula, Paidós., Barkley, E. et al. (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Morata. y Pujolàs, P. y Lago, J.L. (s.f). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”)* para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

¹⁹ *cfr.* Barkley, E. et al. (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Morata. p. 83-84.

del enfoque y puede tener diversas variantes, tal como el cruce de grupo, es decir, que los miembros de los grupos que tengan la misma información se reúnan para entender la información y después reunirse nuevamente con su grupo original, y otra variante es la asesoría de alumnos expertos en una parte de la información.

- Los *Equipos-juegos-torneos* a través de los cuales se compara el nivel de rendimiento de los grupos. Este procedimiento intergrupual se manifiesta con la formación de grupos heterogéneos y todos los miembros del grupo deberán aprender el material que les ha sido proporcionado. El torneo consiste en una serie de preguntas, una hoja de respuestas y las reglas del juego, que consisten en formar tríos con personas que tengan el mismo nivel de conocimiento, para que después cada uno tome de un mazo de preguntas una tarjeta y responda por turnos. Si la respuesta es correcta conserva la ficha, si sucede lo contrario la devuelve, además los demás jugadores pueden refutar la respuesta si creen que no es del todo correcta. Gana quien tenga más puntos.
- La *Toma de notas* es una técnica en donde pares o equipos deben escuchar un discurso oral y realizar tareas predeterminadas: detectar errores, incoherencias o elaborar opiniones. Puede servir para que los alumnos aumenten la cantidad y la calidad de apuntes tomados durante la clase. La forma de proceder puede ser muy diversa, pero deben existir espacios para escuchar, dialogar e intercambiar con los pares y el docente.
- Los *debates* pueden ser una técnica trillada para el trabajo en grupo, sin embargo, son útiles para desarrollar competencias de pensamiento crítico y ayudan a cuestionar premisas previas. El primer paso para implementar esta técnica es elegir un tema polémico que puedan manejar los alumnos, luego preparar los materiales en donde se proporcione la información y dar un objetivo en común, por ejemplo, llegar a un consenso sobre el tema y escribir un informe que incluya los fundamentos y ambas posiciones.
- La *investigación en grupo* se basa en la formación de equipos colaborativos quienes tienen interés en un tema determinado: todos tienen que realizar una planeación sobre cómo investigar y se dividen el trabajo, después se resume y compendia el trabajo para presentarlo en clase.

- La *limitación de recursos* consiste en restringir los recursos y materiales, por ejemplo, dar información distinta a cada grupo, lo que crea la necesidad de interactuar con los demás para acceder a ella. Más que una técnica es un principio que orilla a trabajar colaborativamente.

Estas y otras técnicas se encuentran en la literatura que aborda el AC. Cabe señalar que al momento de estructurar una tarea de aprendizaje se debe, en primer lugar, estar seguro de que esta sea relevante y que sirva para lograr algunos objetivos de la asignatura; en segundo lugar, es importante tratar de ajustar dichas tareas a las competencias y habilidades de los alumnos; en tercer lugar, se deben diseñar las tareas para promover la ya mencionada interdependencia; en cuarto lugar, es preciso garantizar la responsabilidad individual a través de una estructura de evaluación de cada alumno y del grupo; y por último es necesario planificar bien el uso de las técnicas dentro del grupo para obtener mejores resultados.

2.4 Escritura colaborativa

Tradicionalmente la actividad de escritura se ha realizado fuera del ámbito académico como tarea obligatoria y se caracteriza por ser una actividad que debe completar el aprendiente de forma aislada, al colocar al estudiante frente al papel, quien es puesto a prueba y debe demostrar sus habilidades, conocimientos y competencias para redactar un determinado texto. Actualmente cada vez con más frecuencia los profesores de lengua extranjera proponen trabajar en parejas o pequeños grupos en diversas actividades y para desarrollar distintas habilidades bajo la máxima de crear conocimiento, valorando más la naturaleza social del ser humano y trasladando sus beneficios en el ámbito educativo. He aquí la importancia de incluir la interacción en las actividades de expresión escrita, la cual podría ayudar a volver esta actividad más interactiva al promover discusión, organización y trabajo colaborativo para crear conocimiento y dar como resultado un producto final con mayor corrección y exactitud en lo solicitado, aumentar la motivación de los alumnos y que ello favorezca positivamente el dominio de la lengua meta.

Las técnicas para escribir colaborativamente pueden ser diversas, y cabe aclarar que no son únicamente para el desarrollo de la habilidad de escritura, ni exclusivas para la misma. Es necesario entender que su uso depende de la situación comunicativa a trabajar y de los objetivos planteados desde el inicio de la tarea. Asimismo, es importante recordar que frecuentemente se debe valer de las otras habilidades para poder desarrollar plenamente la actividad de escritura colaborativa.

2.4.1 Definición de escritura colaborativa

Teniendo como base los aspectos sociales del aprendizaje y las teorías cognitivas, se puede definir la escritura colaborativa como el acto de escribir ya no en solitario, sino más bien de una actividad recíproca que permite establecer una interacción con los otros y de esta manera adquirir nuevas habilidades, ejercer ciertas competencias, incrementar determinados conocimientos, profundizar en ciertos temas y obtener por tanto un aprendizaje significativo.

Este concepto y nueva posibilidad de escritura se dan gracias al cambio en la naturaleza misma de la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que de ser una habilidad que se ejercía preferentemente en niveles más avanzados de aprendizaje de una lengua, se ha convertido en un instrumento para aprenderla también en los niveles básicos. Otro cambio importante es la forma en la que se llevaba a cabo, pues antes escribir era una tarea individual, solitaria e íntima, y ahora, con los nuevos enfoques se ha vuelto una actividad “que también se puede desarrollar en colaboración, en parejas o en grupos, cooperando en la concepción, redacción y revisión del texto” (Bellinzani, 2014, p. 163)²⁰.

En esta segunda transformación de la concepción del proceso de escribir, se inserta el AC, debido a la necesidad de ofrecer en el aula de lengua diversas y variadas oportunidades

²⁰ “che può essere svolta anche in modo collaborativo, a coppie o in gruppi, cooperando all’ideazione, alla stesura e alla revisione del testo”

para escribir y que el alumno tenga la oportunidad de hacerlo de la manera más placentera y motivadora posible para que el resultado sea una producción escrita eficaz.

Debido a que la adquisición y el aprendizaje se construyen en un contexto social, los alumnos pueden reunirse para discutir ideas, planificar, organizar proyectos y revisar textos de manera grupal o en parejas para obtener mejores resultados, pues

Diversas investigaciones han demostrado que una atención específica a las actividades de organización del conocimiento antes de comenzar a escribir, a la planeación del texto y su revisión, realizado colectivamente, además de apoyar la motivación en los alumnos, conducen a una mejora en la producción escrita (Corno, 2002, p. 144, 155)²¹.

Escribir colaborativamente se puede definir entonces como el tipo de escritura en la que todos los miembros del grupo contribuyen en la ideación, planificación, realización y revisión, características que comúnmente son asociadas al trabajo individual. Esta actividad implica tanto la interacción con los demás miembros del grupo, la toma de decisiones entre todos los integrantes del grupo y asumir diferentes responsabilidades de acuerdo con el papel desempeñado dentro del equipo.

2.4.2 Importancia y características

La dimensión colectiva de la escritura trae consigo aspectos positivos y negativos, aunque los investigadores resaltan sus beneficios, así, escribir juntos “puede activar los mecanismos necesarios para el aprendizaje a través de diferentes procesos lingüísticos que tienen lugar durante el tipo de colaboración requerida para la construcción de un texto” (Bellinzani, 2014, p. 165)²². De este modo la discusión, el compartir conocimientos y la retroalimentación son características de la escritura colaborativa que activan dichos mecanismos.

²¹ varie ricerche hanno provato che una specifica attenzione alle attività di organizzare le conoscenze prima di cominciare a scrivere, alla progettazione del testo e alla sua revisione, fatte collettivamente, oltre a sostenere la motivazione negli allievi, conducono a un miglioramento della produzione scritta.

²² “può attivare i meccanismi necessari all’apprendimento attraverso diversi processi linguistici che avvengono durante il tipo di collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo”

La discusión, por ejemplo, expone las dificultades de trabajar en grupo: aclarar lo que se desea escribir, comunicar las ideas, dividir el trabajo, pactar un estilo de redacción, resolver problemas y llegar a acuerdos. Estos inconvenientes, por una parte, dejan ver las carencias lingüísticas de los miembros del grupo y, por otra, permiten tener a disposición el conocimiento de los pares.

Sin embargo, si en la discusión no se llega a acuerdos, se puede entorpecer el producto final. Cuando se llegan a resolver dichos problemas (que en teoría deberían ser resueltos, ya que el alumno debe adquirir estas competencias para poder poner en práctica el AC) el resultado es mejor y se favorece el aprendizaje individual y por supuesto el grupal.

El compartir conocimiento es otra de las características de la escritura colaborativa que ayudan al grupo a superar las dificultades y alcanzar el objetivo. De acuerdo con Bellinzani este intercambio puede provenir desde todas las direcciones y puede funcionar como apoyo, a través del diálogo y el intercambio de conocimientos que resulta en un escrito más preciso (2014, p. 166).

La posibilidad de retroalimentación inmediata y continua es otra de las distinciones del trabajo de escritura colaborativa, ya que al discutir con los demás qué palabras son las más adecuadas, estas se confrontan, se aprueban o se buscan alternativas. El resultado de esta retroalimentación será una mayor reflexión, motivar las propias decisiones, cuestionar a los otros y buscar soluciones adecuadas al problema enfrentado. El beneficio de este proceso desarrollado grupalmente es la obtención de textos más sofisticados y de mayor calidad, esto es, que los escritos resultan menos redundantes, más breves y podrían ser más complejos en comparación con los realizados individualmente y que responden a las características del escrito que se pidió, así “la cooperación y el intercambio de conocimientos pueden permitir a los estudiantes obtener resultados que no podrían alcanzar individualmente” (Bellinzani, 2014, p. 168)²³.

²³ “la cooperazione e la condivisione delle conoscenze può consentire agli studenti di ottenere risultati che non sarebbero in grado di raggiungere individualmente”

2.4.3 Técnicas

Poco antes se mencionaron algunas técnicas que bien pueden ser usadas en diversas asignaturas y no está excluida la escritura, sin embargo, en este apartado me gustaría retomar las técnicas mencionadas en el libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. En él la autora propone técnicas que ayudan a pensar críticamente, pues son herramientas útiles para que el estudiante pueda organizar, resumir, integrar y sintetizar distintos elementos involucrados en el proceso de escritura de manera coherente. Además de no olvidar la concientización del propio aprendizaje, la comprensión de un contenido determinado y la adquisición de competencias de pensamiento.

Así, encontramos algunas técnicas que promueven la escritura de manera informal, unas cuantas que se centran en la escritura como herramienta de apoyo para el aprendizaje y otras suponen una redacción más formal. Las técnicas compiladas por Barkley son:

1. Diarios para el diálogo: consiste en anotar los propios pensamientos en un diario que se intercambia con los compañeros para hacer preguntas y comentarios, a través de la cual se conecta el trabajo del aula con la vida personal y permite la interacción.
2. Mesa redonda: se trata de responder por turnos a una cuestión escribiendo una o dos palabras para luego pasar el papel a otros que realizan lo mismo, esto permite la práctica escrita informal y tener un registro escrito de ciertas ideas.
3. Ensayos diádicos: los alumnos redactan preguntas de ensayo y ejemplos, igualmente intercambian preguntas, después responden y comparan respuestas; esta técnica permite identificar las características más importantes de una actividad de aprendizaje.
4. Corrección por el compañero: la técnica de intercambiar un texto con el compañero permite la revisión crítica y pone de manifiesto una corrección inmediata, así como permite el desarrollo de competencias críticas, mejora la comunicación y entrega de escritos de mejor calidad.

5. Escritura colaborativa: consiste en redactar juntos un solo texto, esto conlleva seguir algunos pasos para redactar de manera eficaz y aprender al lado de los compañeros.
6. Antología de equipo: es elaborar una recopilación de textos relacionados a la asignatura, con las reacciones de los estudiantes, así mismo como experimentar un proceso informal.
7. Seminario sobre una ponencia: se trata de redactar y presentar un texto, recibir información formal sobre el mismo de algunos compañeros y dialogar sobre cuestiones surgidas luego de la lectura del texto elaborado.

Capítulo 3

La Unidad Didáctica: modelo teórico-operativo de Giovanni Freddi

La Unidad Didáctica (UD) es un recurso fundamental dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Está conformada por una serie de fases que permiten al alumno establecer un contacto con el conocimiento, introducción, refuerzo y/o repaso de estructuras lingüísticas, gramaticales, fonéticas y demás, para finalizar con la adquisición de estas haciendo uso de conocimientos y habilidades ya conseguidos anteriormente y madurando sus competencias.

Además de comprender una parte lingüístico-comunicativa compleja, la UD se realiza uniendo eventos comunicativos, actos, expresiones y estructuras lingüísticas (Balboni, 2008, p. 21) a un contexto situacional. Por todo ello, es un modelo básico de organización en la enseñanza de idiomas, ya que, al conocer su estructura, permite y ayuda al profesor a seleccionar textos y materiales de acuerdo con criterios precisos y al ser flexible, la puede adaptar a diversos contextos.

En los años setenta surge el modelo propuesto por Giovanni Freddi, mismo que, “prácticamente no es modificado durante treinta años y se le considera básico para todos los materiales didácticos de LE y L2” (Balboni, 2007, p. 14). La estructura teórico-operativa de Freddi responde a una lógica que revela determinadas exigencias psicopedagógicas, a saber, “la gradación, la inductividad, la sistematicidad en el plano metodológico, la atención a las necesidades de los alumnos y, al mismo tiempo, a la naturaleza de la comunicación” (Porcelli, 2013, p. 126)²⁴, lo que la convierte en un instrumento eficiente para el docente.

²⁴ “la gradualità, l'induttività, la sistematicità sul piano metodologico, l'attenzione ai bisogni degli allievi e, contemporaneamente, alla natura della comunicazione”.

3.1 Definición de Unidad Didáctica

La UD dentro del proceso enseñanza-aprendizaje constituye la base por medio de la cual se ofrecen diversas ocasiones y situaciones para el aprendizaje, mirando a la realización de un producto.

De acuerdo con Paolo Balboni, a partir de los años sesenta se empieza a hablar de UD en la enseñanza de lenguas, para el autor “el adjetivo se refiere a un esquema de referencia para el didacta, el docente. En realidad, una UD consiste en una serie de “lecciones” individuales, comprendidas como sesiones de trabajo” (Balboni, 2008, p.19)²⁵. La UD es un recorrido de un cierto número de horas que tiene su base en la psicología Gestalt, más una fase de motivación y una de verificación.

El modelo aportado por Giovanni Freddi es un esquema de trabajo que puede ser utilizado en diversos contextos y con diferentes tipos de alumnos, dado que el mismo autor ha dicho que su modelo de UD no es el único, no es definitivo y por tanto no debería ser seguido al pie de la letra como una receta, ya que cada profesor tendrá que adaptarla de manera creativa según las secuencias y técnicas de trabajo y teniendo en cuenta los materiales con los que cuenta. He aquí una de las características esenciales del modelo de UD, la adaptabilidad, “es decir, la necesidad de conjugar el modelo general con las exigencias particulares de un curso, de una clase, de un grupo de alumnos” (Porcelli, 2013, p. 126)²⁶.

El modelo teórico-práctico de Freddi se distingue por enlazar un conjunto de actividades de manera coherente en una sucesión de fases, misma que esta provista de una lógica interna y autosuficiencia, pues como menciona Porcelli “la definición de UD como “modelo operativo” destaca el dinamismo (el operar) y también la función de guía” (2013, p.

²⁵ “l’aggettivo chiarisce che è uno schema di riferimento per il didatta, l’insegnante. In realtà, una UD è composta da una serie di singole «lezioni», intese come sessioni di lavoro”.

²⁶ “ossia la necessità di coniugare il modello generale con le esigenze particolari di un corso, di una classe, di un gruppo di allievi”.

126)²⁷. Además de estar “dotada de su propia integridad y coherencia que, sin embargo, está relacionada con las unidades que la proceden y las que lo siguen” (Freddi, 2002, p. 111)²⁸, así la UD representa a escala menor la estructura del currículo o plan de estudios.

3.1.1 Momentos de la Unidad Didáctica

El trabajo dentro de la UD propuesta por Freddi es dividido en seis momentos, que tienen su base en la psicología del aprendizaje. En su modelo, el autor distingue dos ejes, uno sintagmático y otro paradigmático, el primero se trata de la conexión horizontal de seis momentos psicológico-operativos: *motivación, globalidad, análisis, síntesis, reflexión y control*; mientras que el segundo se trata de una disposición vertical de los datos didácticos con datos lingüísticos, técnicas e instrumentos didácticos (Freddi, 2002, p.60).

El primer momento; la *motivación*, es confirmado por la psicología ya que no puede existir aprendizaje sin un interés por parte del aprendiente y que este sea adecuado, así en el primer momento de la UD debe ser comprendida “la esfera emocional global del sujeto, con su personalidad, con sus sentimientos, emociones y actitudes hacia la LE y las personas que lo hablan” (Freddi, 2002, p. 113)²⁹, sin olvidar que tal motivación debe estar presente en toda la UD.

Los siguientes momentos definidos como *globalidad-análisis-síntesis* provienen de la psicología Gestalt, estas etapas corresponden “a las tres fases de la exploración sensorial del mundo y del conocimiento por parte del hombre” (Freddi, 2002, p. 113b)³⁰, es decir que en la fase de *globalidad* se tiene en un inicio una imagen completa del nuevo conocimiento, en

²⁷ “la definizione di UD come "modello operativo" ne mette in luce il dinamismo (l'operare) ed anche la funzione di guida”.

²⁸ “dotata di una sua compiutezza e coerenza che tuttavia si ricollega alle unità che le procedono e a quelle che la seguono”.

²⁹ “la sfera affettiva globale del soggetto con la sua personalità, con i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della LS e del popolo che la parla”.

³⁰ “alle tre fasi dell'esplorazione sensoriale del mondo e della conoscenza da parte dell'uomo”.

la fase de *análisis* se realiza una exploración detallada de las partes y en la *síntesis* se efectúa una reconstrucción del conocimiento.

En la *reflexión*, se realiza un razonamiento acerca de los mecanismos lingüísticos, de los aspectos culturales o interculturales y su empleo en un contexto determinado, mientras que en la última fase, el *control*, solamente se confirma si lo enseñado realmente se adquirió y se es capaz de aplicarlo.

A continuación se describirán las características específicas de cada fase y las técnicas e instrumentos didácticos que pueden ser útiles.

3.1.1.1 Motivación

La *motivación* dentro de la Unidad Didáctica funge como una fase vital y autónoma dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que, como ya se mencionó anteriormente el aprendizaje no puede ocurrir sin una adecuada motivación, y tal como afirma Balboni “no existe adquisición sin motivación” (1994, p. 75)³¹.

Para aprender una lengua, no sólo es suficiente la curiosidad o las ganas, además del interés, es indispensable el placer y la disposición para aprender. Para ello el profesor debe apelar a las emociones, los sentimientos y los comportamientos del aprendiente entorno a la lengua que se quiere aprender, asimismo debe aprovechar esa motivación intrínseca que existe en los estudiantes de lengua extranjera, la cual “está vinculada al lenguaje como instrumento de comunicación y de contacto con otras formas de vivir y pensar, con otros mundos y con otros hombres que viven su vida histórica, cultural y social de forma original” (Freddi, 2002, p. p. 116)³².

³¹ “non esiste acquisizione senza motivazione”.

³² “È legata alla lingua quale strumento di comunicazione e di contatto con altri modi di vivere e di pensare, con altri mondi e con altri uomini che vivono in modo originale la loro vicenda storica, culturale e sociale”

La *motivación*, de acuerdo con Freddi, debe servir para presentar el contexto del texto central (denominado *pivot*³³, en torno al cual girará toda la UD), en este momento es presentado el tema de la unidad mismo que servirá para enmarcar la situación comunicativa o el nuevo conocimiento, así mismo en esta fase se debe examinar el significado cultural y social dentro del texto, siendo un momento de exploración. Esto con el fin de estimular a los alumnos y hacer más dinámicas las actividades didácticas. Por último, es necesario subrayar que en esta etapa:

Los estímulos motivacionales están presentes o relanzados cada hora, en cada momento de la UD, para reducir la fatiga psicológica [...] y asegurar que un tono emocional positivo acompañe el desarrollo de la unidad de principio a fin (Freddi, 2002, p. 117)³⁴.

En este momento de la UD, Freddi enfatiza sobre todo en la finalidad comunicativa y cognoscitiva de la motivación dentro de la enseñanza de las lenguas por tanto sostiene que

la motivación fundamental para el aprendizaje de una lengua consiste en la naturaleza de la misma como instrumento de comunicación y de contacto con otros modos de vivir y pensar, con otros seres que viven de modo original su realidad histórica, cultural y social (Caon, 2006, p. 16).

lo que la hace necesaria desde el inicio de la Unidad Didáctica hasta el final.

3.1.1.2 Globalidad

La segunda fase del modelo de Freddi comprende la exposición con el texto central y sus significados, se trata entonces, el acercamiento y contacto con el texto principal. La naturaleza y complejidad del mismo dependerá del nivel de los alumnos.

³³ Texto lingüístico central que se utiliza para retomar elementos que este contiene, tales como: estructuras gramaticales, léxico, mecanismos lingüísticos comunicativos, pronunciación, etc. que serán utilizados a lo largo de la unidad didáctica.

³⁴ “gli stimoli motivazionali saranno presenti o rilanciati in ogni ora, in ogni momento dell’UD anche per diminuire la fatica psicologica [...] per fare in modo che una tonalità affettiva positiva accompagni lo svolgimento dell’unità dal principio alla fine”

Este momento de la UD se confirma en los planos psicológico, lingüístico y glotodidáctico, esto significa que:

- En el plano psicológico por medio de la psicología de la percepción el ser humano adquiere una lengua mediante el método inductivo (del uso a la regla) para emplearla en otro momento de forma deductiva (de la regla al uso), es decir, que se parte del acercamiento con el texto en su totalidad, aunque “las formas de asumir un texto variarán de acuerdo al tipo de texto y dependiendo de los objetivos de la UD” (Porcelli, 2013, p. 123)³⁵.

- En el plano lingüístico: “La exposición a la lengua debe estar expuesta a 'muestras de lenguaje' que tengan una integridad, coherencia y propósito comunicativo” (Freddi, 1993, p.65)³⁶, entendiendo que a partir de este se extraerán actividades, materiales y estímulos para otras fases de la UD.

- En el plano glotodidáctico, se hace referencia al contacto con el texto central ya sea por parte del alumno, del profesor o ambos.

3.1.1.3 Análisis

En esta fase nos encontramos con un momento de exploración e identificación de la lengua, misma que nos ayudará a llegar a la fase de síntesis gracias a la activación de las habilidades analíticas de los estudiantes.

Este momento consiste en identificar ciertas cuestiones: primero, el tipo de texto, en otras palabras, si se trata de un diálogo, un cuento, una carta o entrevista por mencionar algunos ejemplos; segundo, la finalidad que tiene el texto, esto es, informar, describir,

³⁵ “Le modalità di assunzione di un testo varieranno a seconda del tipo di testo e in dipendenza degli obiettivi dell'UD”.

³⁶ “l'esposizione alla lingua dev'essere esposizione a 'campioni di lingua' aventi una loro compiutezza, coerenza e finalità comunicativa”

persuadir, narrar y más; tercero, los contenidos dentro del texto, ya sean gramaticales, culturales, fonológicos, entre otros; cuarto, la función del elemento en determinado contexto.

En el *análisis* lo que se busca es extraer del texto aquello sobre lo cual se pretende trabajar y darle mayor énfasis, para ello generalmente se confrontan elementos conocidos con otros nuevos “primero se deben tratar las expresiones más frecuentes y más fáciles de asimilar; entonces el repertorio se ampliará en espiral, volviendo a funciones ya afrontadas para enriquecerlas con términos cada vez más complejos” (Porcelli, 2013, p. 123)³⁷.

3.1.1.4 Síntesis

El cuarto momento dentro de la UD sucede con la *síntesis* que a decir por Freddi se da cuando “El alumno utiliza con naturalidad las palabras y las estructuras del nuevo idioma, centrando su atención en el mensaje a transmitir y en las modalidades de comunicación” (Freddi, 1993, p. 67)³⁸.

En la *síntesis* aquel *análisis* hecho con antelación al texto central debe ser consolidado en el alumno por medio de trabajo bajo imitación, siguiendo esquemas, realizando ejercicios de diversa índole hasta apropiarse de la lengua, para después hacer uso de estructuras y conocimientos nuevos de manera guiada en un inicio y posteriormente de forma libre y creativa. De esta manera encontramos una serie de etapas que conducen a la *síntesis*, “la fijación operativa del material lingüístico analizado, su reemplazo primero guiado y luego libre en variantes de la situación inicial” (Freddi, 1993, p. 68)³⁹.

³⁷ “per prime le espressioni più frequenti e più facili da assimilare; quindi il repertorio si allargherà a spirale, tornando su funzioni già affrontate per arricchirle con esponenti man mano più complessi”.

³⁸ “il discente usa con naturalezza parole e strutture della nuova lingua concentrando la sua attenzione sul messaggio da trasmettere e sulle modalità della comunicazione”.

³⁹ “la fissazione operativa dei materiali linguistici tesaurizzati e analizzati, il loro reimpiego prima guidato e poi libero in varianti della situazione di partenza”

En esta etapa se centra más la atención en la ejercitación y la manipulación de textos en distintos niveles, así mismo se pueden presentar materiales que ayuden a la adquisición de formas y estructuras lingüísticas y su reutilización.

3.1.1.5 Reflexión

Este momento se liga a la fase de *análisis* y se entiende como “El proceso que conduce al "conocimiento reflexionado" del mecanismo lingüístico” (Freddi, 2002, p. 117)⁴⁰, convirtiéndose en un momento de profundización de las características del texto central, haciendo un razonamiento más agudo y sistematizando el nuevo conocimiento.

En esta fase se da ese paso de la gramática implícita a la explícita, la primera se da con el descubrimiento de los mecanismos gramaticales dentro del texto central para pasar de forma más o menos intuitiva a la fijación y luego al uso de la lengua (mismo que se encuentra entre las fases de *globalidad-análisis-síntesis*); mientras que la segunda sucede en el momento de *reflexión* en donde de manera clara y consciente se hace un análisis profundo del material lingüístico.

3.1.1.6 Verificación

En la última fase del modelo propuesto por Giovanni Freddi se encuentra la comprobación del aprendizaje del conocimiento trabajado a lo largo de la UD, y en la cual se debe:

- Verificar el alcance de las metas y objetivos glotodidácticos previstos al inicio de la unidad.
- Revisar el trabajo realizado de acuerdo al enfoque didáctico que se ha adoptado.

⁴⁰ “Il processo che conduce alla “conoscenza riflessa” dei meccanismi linguistici”

- Comprobar la adquisición del conocimiento a través de ejercicios que permitan medir competencias intermedias e inmediatas.

Como ya se ha mencionado, la UD, es un modelo flexible que puede adaptarse a cada realidad dentro del aula, y no forzosamente es necesario seguir la misma secuencia, pues la UD puede ser susceptibles a adecuaciones, pero sobre todo:

Frente a una variedad de contextos socioeducativos, a la variedad de las motivaciones individuales y colectivas y a las diferencias de los ritmos de aprendizaje personales, el profesor no puede pensar en usar siempre y en todos lados el mismo material didáctico (Freddi, 193, p. 78)⁴¹.

⁴¹ “Di fronte alla varietà dei contesti socioeducativi, alla diversità delle motivazioni individuali e collettive e alle differenze dei personali ritmi di apprendimento l’insegnante non può pensare di impiegare sempre e ovunque lo stesso materiale didattico”.

Capítulo 4

Propuestas de Unidades Didácticas de escritura colaborativa para nivel intermedio B1-B2

Las siguientes propuestas de unidades didácticas, se realizaron teniendo en cuenta al alumno como centro del aprendizaje y aprendiente-usuario de ILE, y mayormente buscando que se desarrolle su conocimiento intercultural, se trabajen algunas competencias lingüísticas y culturales y desarrolle habilidades y destrezas que reflejen su dominio de la lengua en el nivel intermedio de estudio del italiano.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el deseo y la necesidad de comunicarse en una lengua extranjera surgen en contextos determinados, en áreas de interés específicas y en situaciones particulares. Es aquí en donde el profesor debe tomar decisiones para enfocar mejor sus propuestas didácticas. Por tanto, las tres unidades presentadas en este trabajo pretenden crear esa situación concreta donde el alumno, a partir de determinadas consignas y usando recursos variados para lograr el objetivo, realizará una serie de actividades que lo llevarán a crear textos colaborativos.

4.1 Población objetivo

Las siguientes propuestas tienen como meta llegar a estudiantes de italiano nivel B1-B2 de la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Letras Italianas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y a cualquier otro aprendiz del idioma que se encuentre estudiando italiano como LE en un nivel similar en cualquier otra institución educativa (con las adecuaciones que el profesor crea pertinentes de acuerdo al grupo). La división de los grupos que se sugiere parte de la idea que el grupo de italiano “ideal” al que se propone aplicar la propuesta tiene entre diez y doce alumnos regulares, tomando en cuenta que Pujólas y Lago señalan que “Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco” [en línea]. Los estudiantes a los que va dirigida la propuesta habrán

superado el nivel A1 y A2 y estarán cursando los niveles B1 y B2 de acuerdo a las escalas globales del MCER y son capaces de manera general de:

- comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
- comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (MCER p. 26).

Estos objetivos, en líneas generales, están marcados en los programas de italiano de la licenciatura, en las asignaturas de Italiano IA, IB, IIA, IIB e Italiano III y IV (ver **Anexo 1**) y que miran a formar expertos en el uso de la lengua, con amplios conocimientos, dominio y aplicación del italiano en las cuatro habilidades; que cuenten con las habilidades y actitudes para desempeñarse en diversas áreas de la cultura y la literatura de manera óptima y en donde la comunicación escrita en la LE es primordial.

4.2 Bases metodológicas

Para implementar en clase el Aprendizaje Colaborativo se debe examinar en primer lugar lo que se está haciendo en el aula de italiano LE y cómo se está haciendo, y al mismo tiempo evaluar si se es posible realizar actividades que involucren la escritura de manera

colaborativa. Posteriormente, se deben planificar las actividades siguiendo la serie de fases ya mencionadas en el capítulo 2, apartado 2.3.3, mismas que dentro del enfoque requieren de un determinado diseño, teniendo en cuenta el objetivo general y las estrategias para llegar a este. De igual manera, es importante saber implicar a los alumnos para trabajar colaborativamente y apropiarse del conocimiento por sí mismos con la dirección y supervisión del profesor.

Es necesario recordar que el AC y su implementación en el aula exige que el estudiante asuma nuevos roles (supervisor, motivador, administrador de materiales, observador, secretario, reportero o controlador del tiempo) y que paulatinamente desarrolle una serie de competencias distintas a las que desarrollaría en una clase tradicional. Las nuevas competencias se irán adquiriendo sobre la marcha e involucrarán diferentes grados de colaboración. Para asegurar el éxito del AC es primordial diseñar tareas eficaces según el objetivo y tomar en cuenta la cantidad de tiempo a disposición; además de tener en cuenta el tipo de grupo colaborativo a implementar (informales, formales o básicos – mencionados en el capítulo 2 apartado 2.3.1), el tamaño de los grupos (generalmente entre dos y seis personas) y los miembros del grupo para su formación (asignados al azar, seleccionados por el profesor o los alumnos) y el tipo de agrupamiento (heterogéneo u homogéneo). Asimismo, el papel del profesor es primordial en la toma de decisiones y en la estructuración de la tarea de aprendizaje, es decir, es importante diseñar tareas adecuadas y hacer los procedimientos motivantes mediante el uso de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC).

Es importante mencionar que las técnicas del AC no son exclusivas para desarrollar una sola habilidad, estas pueden ser funcionales a diferentes habilidades dependiendo de los objetivos. Asimismo, se deben tomar en cuenta las características de la población objetivo y la interacción entre profesor y alumno para brindar apoyo adecuado, así como considerar la evaluación de las actividades (generalmente en tres niveles: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Si bien la Escritura Colaborativa se puede realizar desde los primeros niveles de aprendizaje de la lengua, las propuestas de este trabajo se orientan a un nivel intermedio B1

nivel “soglia” (umbral) y B2 “progresso” (avanzado), del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para el italiano como LE. Estos niveles se caracterizan por una mayor independencia lingüística en situaciones diversas y “se busca identificar y clasificar los componentes más importantes de la competencia lingüística, que se define como el conocimiento y la capacidad de utilizar herramientas formales con las que se pueden componer y formular mensajes bien estructurados y significativos.” (Ambrosio et al., s/a, p. 2)⁴². Todo ello debido a que, para el desarrollo de las competencias comunicativas en este nivel, se exige mayor atención y por tanto la competencia lingüística comienza a ser más amplia en aspectos como el léxico y las estructuras morfosintácticas; la competencia sociolingüística es más relevante pues es más probable que la producción se adecue al contexto comunicativo, el cual recae en cuatro ámbitos, a saber: público, personal, educativo y profesional; y la competencia pragmática se ve favorecida ya que en este nivel se tiene mayor conciencia del valor comunicativo de la lengua y su contexto en relación con la propia cultura. En la escala global el alumno de nivel intermedio:

USUARIO INDEPENDIENTE

- B2** Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
- B1** Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

⁴² “si cerca di identificare e classificare le componenti più importanti della competenza linguistica, che viene definita come conoscenza e capacità di uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato”.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER p. 26).

Los descriptores generales de competencias en el MCER en términos generales para la producción escrita en el nivel intermedio indican que el alumno:

PRODUCCIÓN ESCRITA

B1 Es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.

Puede escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

B2 Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.

Puede escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

Cuadro 2. Competencias generales para la producción escrita (MCER p. 30).

Específicamente para la Escritura Colaborativa, se deben tomar en cuenta los objetivos expresados en el MCER del nivel propuesto, para ello se toman en cuenta las actividades para la expresión escrita que el alumno puede producir como puede ser:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes mediante dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Además, dentro del MCER se proponen una serie de escalas ilustrativas para diferentes tipos de escritura para cada nivel, es decir para la escritura en general, la escritura creativa y los informes y redacciones.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL

- B2 Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
- B1 Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

ESCRITURA CREATIVA

- B2 Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
- Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad.
- Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
- B1 Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad.
- Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
- Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado.
- Puede narrar una historia.

INFORMES Y REDACCIONES

- B2 Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.
- Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.
- Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.
- Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.
- B1 Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.
- Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.

Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

Cuadro 3. Escalas ilustrativas para tipos de escritura (MCER p. 64-65).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los objetivos de la producción escrita del MCER pueden ser tomados como punto de referencia para la planeación didáctica de una clase de italiano como LE con miras a desarrollar la producción de textos bajo un enfoque colaborativo.

4.3 Propuestas de Unidades Didácticas

PROPUESTA 1. C'ERA UNA VOLTA

Producir un texto narrativo (nivel B1)

Dentro de los descriptores del MCER, la escritura creativa es una de las competencias a desarrollar desde los primeros niveles con la exposición de contenido real y personal, siendo en los niveles B1 y B2 donde se integra la parte imaginativa. En esta propuesta se busca desarrollar, además de la producción escrita, las habilidades de comprensión de lectura, el uso del léxico adecuado al tema, así como trabajar la sintaxis y la ortografía, para tener como producto final un texto narrativo.

El objetivo de la unidad didáctica es que los alumnos redacten un cuento, y que al concluir estos escritos no se queden en el cuaderno, sino que los compartan y se cumpla el objetivo de escribir para comunicar a los demás.

Para lograr un escrito de esta naturaleza, se debe trabajar en la comprensión de lectura y por medio de ella, de manera analítica y sistemática, recabar las reglas y características propias del género narrativo del cuento y de las Funciones de Propp para luego redactar de manera colaborativa un texto mediante el uso de las Cartas de Propp propuestas por Gianni

Rodari⁴³. Es importante mencionar que en la propuesta aquí presentada, se da por entendido que los alumnos ya cuentan con un estudio previo de las funciones de Propp y de la estructura del texto narrativo en una clase previa y que en esta unidad las retomarán para la redacción del texto.

Las técnicas a utilizar son:

Técnica de Aprendizaje Colaborativo ⁴⁴	Características	La técnica consiste en...	Propósitos
Rueda de ideas	GRUPO: 4-6 alumnos ⁴⁵ TIEMPO: 5-15 min. DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Generar una lluvia de ideas por parte de todos los estudiantes reuniéndolas en una lista que se puede retomar en otra etapa.	Garantizar la participación de todos los alumnos y generar ideas en grupo.
Lectura compartida	GRUPO: 4-6 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Trabajar la comprensión de lectura realizando una lectura individual que después será dialogada para interpretar en pequeños grupos el significado y formular las impresiones del texto en un resumen o lista de ideas principales.	Ayudar a los estudiantes a comprender, analizar e identificar información específica en un texto.

⁴³ S/A, “Funzioni di Propp riadattate da Gianni Rodari”, en <https://es.scribd.com/document/37206109/Le-Funzioni-Di-Propp-e-Funzioni-Di-Propp-Riadattate-Da-Gianni-Rodari>.

⁴⁴ cfr. Elizabeth F. Barkley, *et. al. Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, p. 92-94; 168-171; 201-204; 197-200. Cfr. Pere Pujolàs y José Ramón Lago. *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. p. 86-87. Cassany, D. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, p. 77.

⁴⁵ La división de los grupos que se sugiere es pensando que el grupo de italiano "ideal" al que se sugiere aplicar la propuesta tiene entre 10 y 12 alumnos regulares, incluso Pujólas y Lago señalan que “Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco” [en línea].

Tabla de grupo	GRUPO: 2-4 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Ordenar elementos de información colocándolos en espacios vacíos de una tabla.	Ayudar a clarificar categorías conceptuales y ordenar la información.
Escritura colaborativa	GRUPO: 2-3 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Redactar colaborativamente un texto, cada estudiante participa en cada fase del proceso: tormenta de ideas, obtención y organización de la información, redacción, revisión y corrección del texto.	Aprender y llevar a cabo los pasos necesarios para redactar de manera eficaz.
Corrección por el compañero	GRUPO: Parejas TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Revisar críticamente e informar de la necesidad de corrección a nivel gramatical, sintáctico o lexical de un texto de un compañero.	Desarrollar las competencias de corrección crítica para mejorar textos antes de entregarlos.

PROPUESTA 2. SMARTPHONE: PRO E CONTRO

Producir un texto argumentativo (jerarquizar la información-sustento de ideas y secuenciación) nivel B2

Los alumnos en este nivel deben ser capaces de redactar transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto, es decir, producir textos argumentativos. Si bien hablar de un argumento controversial no es fácil, para apoyar el desarrollo de opiniones en textos de este tipo es necesario conocer el tema, tener o formarse una opinión y posteriormente aprender a organizar un discurso de manera coherente sosteniendo o refutando ideas, sin olvidar que se necesita un vocabulario relacionado sobre el tema.

En esta Unidad didáctica se pretende que el alumno identifique argumentos a favor y en contra, que exprese y sostenga sus propias opiniones, proporcionando explicaciones, información y/o comentarios adecuados al tema y finalmente que utilice nexos y expresiones lingüísticas acordes al tipo de texto. Para ello se parte de un tema controversial, una carta de reclamo por un mal producto o servicio, visto y profundizado con anterioridad y retomado

aquí para desarrollar la actividad propuesta. Entonces en esta unidad se presenta el tema, se proporcionan diversos recursos sobre el mismo para puntualizarlo y posteriormente aplicarlo en la actividad de producción escrita.

Asimismo se hace uso de los conocimientos previos sobre los textos argumentativos que ya se han trabajado con anterioridad en otras clases y se ejercita la habilidad de pensamiento crítico, de análisis y valoración de información para poder producir un texto colaborativo.

Las técnicas a utilizar son:

Técnica de Aprendizaje Colaborativo ⁴⁶	Características	La técnica consiste en...	Propósitos
Mesa redonda	GRUPO: 3-4 alumnos TIEMPO: 5-15 min. DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Crear una lluvia de ideas escrita con el fin de pasarlas de un alumno al otro.	Garantizar la participación de todos los alumnos, generar ideas en grupo y centrar la atención.
Lectura compartida	GRUPO: 4-6 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Trabajar la comprensión de lectura en fragmentos, realizando una lectura compartida por párrafos siguiendo un orden específico (por ejemplo, en el sentido de las agujas del reloj), el siguiente alumno explica o resume lo leído y los demás indican si es correcto. Se van turnando las tareas hasta que todos y cada uno hayan leído y finalizado el texto.	Ayudar a los estudiantes a comprender, analizar e identificar información específica en un texto.

⁴⁶ cfr. Elizabeth F. Barkley, et. al. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, p. 189-192; 154-157; 201-204. Cfr. Pere Pujolàs y José Ramón Lago. *El Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Varas Mayoral, M. y Zariquiey Biondi, F. *Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo*. p. 86-87. p. 23-24.

Equipos de análisis	GRUPO: 4-5 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Analizar críticamente un texto asumiendo roles y tareas específicas (por ejemplo, realizar resúmenes, relacionar la nueva información con conocimientos previos, defender o criticar una postura, etc.)	Dividir los procesos en pasos manejables, así como identificar, analizar y resolver problemas de modo organizado.
Parejas de escritura y edición cooperativas	GRUPO: 2 TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Escribir distintos tipos de textos de forma adecuada, utilizar estrategias de escritura articuladas sobre diversas fases: boceto, borrador, corrección, promover el apoyo y la ayuda mutua.	Aprender y llevar a cabo los pasos necesarios para redactar de manera eficaz.

PROPUESTA 3. LE SCRIVO PER...

Producir un texto formal, informativo-expositivo (carta por reclamo de un servicio deficiente) B2

En este nivel el alumno deberá ser capaz de proporcionar información clara y precisa, destacando los aspectos significativos de una situación y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo para realizar un reclamo, así, la redacción de textos formales como las cartas permiten al estudiante desarrollar sus habilidades y tener en cuenta la adecuación, cohesión y coherencia pertinentes al escenario presentado.

Las técnicas a utilizar son:

Técnica de Aprendizaje Colaborativo ⁴⁷	Características	La técnica consiste en...	Propósitos
El juego de las palabras	GRUPO: 3-4 alumnos TIEMPO: 5-15 min. DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Orientar hacia los contenidos, activar conocimientos previos y desarrollar y explicar conceptos.
Equipos de análisis	GRUPO: 4-5 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Analizar críticamente un texto asumiendo roles y tareas específicas (por ejemplo, realizar resúmenes, relacionar la nueva información con conocimientos previos, defender o criticar una postura, etc.)	Dividir los procesos en pasos manejables, así como identificar, analizar y resolver problemas de modo organizado.
Rompecabezas (Jigsaw)	GRUPO: 4-6 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase o varias	Desarrollar el conocimiento de un tema y enseñarlo después a los demás. El material de estudio se fracciona en partes de acuerdo con el número de miembros de los equipos, luego cada uno prepara su parte de la información, construyen esquemas y lo explican a los demás.	Motivar a aprender y procesar información a nivel “experto” para enseñarla a los compañeros.
Escritura colaborativa	GRUPO: 2-3 alumnos TIEMPO: variable DURACIÓN DEL GRUPO: 1 clase	Redactar juntos un texto, cada estudiante participa en cada fase del proceso: tormenta de ideas, obtención y organización de la información, redacción, revisión y corrección del texto.	Aprender y llevar a cabo los pasos necesarios para redactar de manera eficaz.

⁴⁷ cfr. Pere Pujolàs y José Ramón Lago. *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* p. 92-93. Cfr. Elizabeth F. Barkley, et. al. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, p. 154-157; 128-132; 201-204.

EVALUACIÓN

La evaluación del trabajo colaborativo en las tres propuestas será a través de rúbricas y, como se mencionó anteriormente, se realizará en tres modalidades: autoevaluación, heteroevaluación y evaluación grupal. Tomando como ejemplo los modelos de Barkley en su manual de *Técnicas de aprendizaje colaborativo* se propone trabajar con rúbricas que midan el nivel de desempeño como las siguientes⁴⁸:

Scheda di autovalutazione	
Nome: _____	
Nome del gruppo: _____	
Titolo dell'esercizio: _____	
Valuta il tuo lavoro, fa' uso dei seguenti livelli: 5= Sempre 4= Spesso 3=A volte 2= Poche volte 1= Mai	
Ero pronto a contribuire con il gruppo	
Mi impegnavo al compito	
Ascoltavo gli altri	
Partecipavo alle conversazioni	
Spingevo gli altri a partecipare	
Di modo generale, la mia partecipazione dentro del gruppo deve valutarsi:	

Scheda di valutazione da parte dei compagni			
Livelli	bisogna migliorare=1	Sufficiente=2	Ottimo=3
L'integrante del gruppo...			
Prepara			
Ascolta			
Contribuisce			
Rispetta gli altri			
Dimostra le seguenti competenze...			
Pensiero critico			

⁴⁸ Cfr. Elizabeth F. Barkley, et. al. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, p. 78-79.

Risoluzione di problemi			
Comunicazione			
Decisione			
Subtotale			
Totale			

Scheda di valutazione del lavoro di gruppo						
1.	Come ha lavorato il gruppo in questo compito?					
	Insufficiente	Sufficiente	Buono	Ottimo		
2.	Degli integranti del gruppo, quanti hanno lavorato attivamente nel compito?					
	Nessuno	Uno	Due	Tre	Quattro	_____
3.	Degli integranti del gruppo, quanti si sono impegnati a lavorare nell'attività?					
	Nessuno	Uno	Due	Tre	Quattro	_____
Scrivi un esempio di qualcosa che hai imparato e che probabilmente non avresti imparato lavorando da solo.						
Scrivi un esempio di qualcosa che gli altri hanno imparato su di te e che probabilmente non avrebbero imparato in un'altra situazione.						
Scrivi come potrebbe migliorare lo svolgimento del gruppo						

Se sugiere que los anteriores instrumentos de evaluación sean aplicados al finalizar cada unidad didáctica para conocer la percepción del trabajo por parte del profesor, así mismo se debería favorecer la valoración del trabajo realizado de manera individual y grupal.

Como se observa, en la autoevaluación se pretende estimular a los alumnos a la reflexión, la cual es muy importante en el Aprendizaje Colaborativo, dado que el alumno se hace autoconsciente de su proceso de aprendizaje. En la evaluación por los compañeros cada

estudiante tiene la posibilidad de valorar el grado de implicación de los otros y fomenta la seguridad y el pensamiento crítico hacia el trabajo de cada miembro del grupo. En la evaluación de grupo se aprecia la participación conjunta para el logro de objetivos, por ello, es importante que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y es indispensable que se fomente la interdependencia positiva dentro de cada grupo.

4. 4 Material propuesto (fichas pedagógicas y material a utilizar)

A continuación, se incluye el material realizado para poder llevar a cabo las tareas y las fichas pedagógicas para poder usar las unidades en el modo sugerido.

C'ERA UNA VOLTA

Tipo de participación:

Grupos formales

Duración:

120 minutos

Objetivo:

El alumno será capaz de producir un texto narrativo y contribuir en su realización de manera colaborativa.

Técnicas:

Rueda de ideas, Lectura compartida, Tabla de grupo, Escritura colaborativa, Corrección por el compañero.

Habilidades:

Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Oral, Producción Escrita

Competencias lingüísticas:

Léxica, gramatical, semántica y ortográfica.

Competencias sociolingüísticas:

Marcadores lingüísticos, uso de diferentes registros.

Competencias pragmáticas:

Discursiva y funcional.

Materiales:

Material impreso que contiene: imágenes, lectura, ejercicios y esquema, Cartas de Propp.

Desarrollo:

1. El profesor se presenta y presenta el tema de la sesión
2. Se pide a los alumnos integrarse por equipos base y realizar una rueda de ideas, motivada por una serie de imágenes pertenecientes a las Cartas de Propp, con la finalidad de descubrir en donde se encuentran esos personajes, a qué género literario pertenecen y se indaga sobre la función de los personajes, preguntando ¿Qué título podrían dar a esas imágenes, qué acciones cumple el personaje presentado?, entre otros datos relevantes, Para después exponerlo en plenaria. Mientras los alumnos cumplen con la tarea, el profesor tiene la responsabilidad de supervisar el proceso del grupo y garantizar que todos participen.
3. Después se lee el cuento propuesto de manera individual, posteriormente se reúnen en pequeños grupos para resumir en 4 frases el cuento, enseguida responden una serie de preguntas de comprensión. La actividad del profesor en esta etapa es verificar que los estudiantes sigan el tema o intervenir si los estudiantes se despistan.
4. Partiendo de estas observaciones y del primer ejercicio el profesor subraya la existencia de funciones en los cuentos, explica que algunos estudiosos y en particular Vladimir Propp han estudiado los cuentos y su función formadora para ello distribuye entre el grupo-clase una tabla resumiendo los personajes y sus funciones.⁴⁹
5. Se pide a los alumnos identificar las secuencias narrativas y las funciones presentes en el cuento y reúnen las observaciones en una tabla.
6. Enseguida se pide a los alumnos trabajar en la invención de un cuento colaborativo para ello cada grupo tendrá un mazo de Cartas de Propp, cada integrante del grupo toma una carta de acuerdo con los colores que indican las funciones, a partir de eso discuten el nombre, las características de los personajes, el ambiente, el tiempo, entre otras situaciones y comienza la redacción con la indicación de crear personajes fuera de lo común, por ejemplo, un príncipe miedoso o una princesa fea. Mientras los estudiantes trabajan el profesor puede situarse en medio del aula o en otra parte dependiendo de la disposición de la misma con la finalidad de romper con la disposición tradicional. Al mismo tiempo es importante no dejar sólo al alumno y de este modo intervenir oportunamente si los alumnos se desconcentran de su tarea.
7. Se intercambia el escrito final con otro grupo mediante la técnica: corrección por el compañero, por tanto se corrige a nivel gramatical, sintáctico o lexical además de prestar atención a que cumpla con la secuencia narrativa. Finalmente se comparten los textos leyéndolos en voz alta y para terminar se realiza una evaluación utilizando la *Scheda di valutazione del lavoro di gruppo* y finaliza la sesión.

⁴⁹ Por el tiempo a disposición para realizar esta unidad, se da por entendido que las funciones de Propp y la secuencia narrativa establecida por Vladimir Propp han sido trabajadas con anterioridad y que la tabla sólo sirve como refuerzo de algo ya revisado y analizado de manera puntual en una clase anterior.

C'era una volta

1. Guarda le immagini e parlane.

- Dove possiamo trovare questi personaggi?
- Appartengono ad un genere letterario in particolare?
- Quale titolo potrebbero avere queste immagini?
- I personaggi hanno funzioni specifiche?



Immagini tratte da: <https://www.sutori.com/story/1e-funzioni-di-propp--ngq58XHLTV21rw4R3VLR8Y1a>

2. Leggi attentamente la fiaba che segue.

Il Mago Corpo-senza-l'anima

1 C'era una vedova con un figlio che si chiamava Giuanin. A tredici anni voleva andarsene per il mondo a far fortuna. Gli disse sua madre: -Cosa vuoi andare a fare per il mondo? Non vedi che sei ancora piccolo? Quando sarai capace di buttar giù quel pino che è dietro casa nostra con un colpo di piede, allora partirai.

Da quel giorno, tutte le mattine appena alzato, Giuanin prendeva la rincorsa e saltava a piè pari contro il tronco del pino. Il pino non si spostava e lui cadeva in terra lungo disteso. Si rialzava, si scrollava la terra di dosso, e si ritirava nel suo cantuccio.

Finalmente un bel mattino saltò contro l'albero con tutte le sue forze e l'albero s'inclinò, s'inclinò, le radici uscirono dalla terra e s'abbatté sradicato. Giuanin corse da sua madre, che venne a vedere, controllò ben bene, e disse: -Ora, figlio mio, tu puoi andare dove vuoi. - Giuanin la salutò e si mise in marcia.

Dopo giorni e giorni di cammino arrivò a una città. Il Re di quella città aveva un cavallo che si chiamava Rondello, che nessuno era capace di cavalcare. Tutti quelli che ci provavano, nel primo momento pareva che ci riuscissero, poi li buttava tutti giù. Giuanin stette un po' lì a vedere, e s'accorse che il cavallo si metteva paura della sua ombra. Allora s'offerse lui, di domare Rondello. Gli andò vicino nella stalla, lo chiamò, lo carezzò, poi tutt'a un tratto gli saltò in sella e lo portò fuori tenendogli il muso contro il sole. Il cavallo non vedeva l'ombra e non si spaventava; Giuanin lo strinse coi ginocchi, tirò la briglia e partì al galoppo. Dopo un quarto d'ora era domato, ubbidiente come un agnellino; ma non si lasciava montare da nessun altro che da Giuanin.

Da quel giorno il Re prese Giuanin a suo servizio, e gli voleva tanto bene che gli altri servitori cominciarono a rodersi d'invidia. E si misero a pensare come potevano sbarazzarsi di lui.

2 Bisogna sapere che quel Re aveva una figlia, e che questa figlia anni prima era stata rapita dal Mago Corpo-senza-l'anima e nessuno ne sapeva più niente. I servitori andarono a dire al Re che Giuanin s'era vantato pubblicamente d'andarla a liberare. Il Re lo mandò a chiamare; Giuanin cascava dalle nuvole e gli disse che non ne sapeva niente. Ma il Re, che al solo pensiero che si volesse scherzare su quell' argomento perdeva il lume degli occhi, gli disse: - O me la liberi, o ti faccio tagliare la testa!

Giuanin, visto che non c'era modo di fargli intendere ragione, si fece dare una spada arrugginita che tenevano appesa al muro, sellò Rondello e partì. Traversando un bosco, vide un leone che gli fece segno di fermarsi. Giuanin aveva un po' di paura del leone, ma gli rincresceva di fuggire, così scese di sella e gli domandò cosa voleva.

- Giuanin - disse il leone - vedi che siamo qui in quattro: io, un cane, un'aquila e una formica: abbiamo questo asino morto da spartirci; tu hai la spada, fai le parti e assegnane una a ciascuno! - Giuanin tagliò la testa dell'asino e la diede alla formica: - Tieni: questa ti servirà da tana e dentro troverai da mangiare finché vorrai -. Poi tagliò le zampe e le diede al cane: - Qui tu hai da rosicchiare finché vuoi! - Tagliò fuori le budella e le diede all'aquila: - Questo è cibo per te, e puoi anche portartelo in cima agli alberi dove ti poserai! - Tutto il resto lo diede al leone che era il più grosso dei quattro e gli spettava. Risalì a cavallo e stava già per ripartire quando si sentì chiamare. "Ahi" pensò, "non avrò fatto le parti giuste!" Ma il leone gli disse: - Sei stato un buon giudice e ci hai servito bene. Cosa possiamo darti in segno di riconoscenza? Ecco una delle mie grinfie; quando te la metterai diventerai il leone più feroce che ci sia al mondo. - E il cane: - Ecco uno dei miei baffi, quando lo metterai sotto il naso diventerai il cane più veloce che si sia mai visto. - E l'aquila: - Ecco una penna delle mie ali: potrai diventare l'aquila più grande e forte che voli nel cielo. - E la formica: - E io, io ti do una delle mie gambine, e quando tu te la metterai diventerai una formichina, ma così piccina, così piccina che non si potrà vederla neanche con la lente.

3 Giuanin prese tutti i regali, disse grazie ai quattro animali, partì. Alle virtù di quei regali non sapeva ancora se crederci o non crederci, perché poteva darsi che l'avessero preso in giro. Ma appena fu lontano dalla loro vista si fermò, e fece la prova. Diventò leone cane aquila formica e poi formica aquila cane leone e poi aquila formica leone cane e poi cane formica leone aquila e fu sicuro che funzionavano bene. Tutto contento riprese il cammino.

Finito un bosco c'era un lago e sul lago un castello. Era il castello del Mago Corposenza-l'anima. Giuanin si trasformò in aquila e volò fino al davanzale d'una finestra chiusa. Poi si trasformò in formica e penetrò nella stanza attraverso una fessura. Era una bella camera e sotto un baldacchino dormiva la figlia del Re. Giuanin, sempre formica, andò a passeggiarle su una guancia finché si svegliò. Allora Giuanin si tolse la zampina di formica e la figlia del Re si vide tutt' a un tratto un bel giovane vicino.

- Non aver paura! - egli disse facendole cenno di tacere, - sono venuto a liberarti! Bisogna che ti fai dire dal Mago come si fa per ammazzarlo.

Quando il Mago tornò, Giuanin ridiventò formica. La figlia del Re accolse il Mago con mille moine, lo fece sedere ai suoi piedi, gli fece posare la testa sulle sue ginocchia. E prese a dirgli: - Mago mio caro, io so che tu sei un corpo senza l'anima e quindi non puoi morire. Ma ho sempre paura che si scopra dove hai l'anima e ti si riesca a uccidere, così sto in pena.

Allora il Mago le rispose: - A te posso dirlo, tanto tu stai chiusa qui dentro e non mi puoi tradire. Per uccidermi ci vorrebbe un leone tanto forte da ammazzare il leone nero che è nel bosco; ucciso il leone, dalla sua pancia uscirà un cane nero così veloce che per raggiungerlo ci vorrebbe il cane più veloce del mondo. Ucciso il cane nero dal suo ventre uscirà un' aquila nera che non so quale aquila oserebbe sfidarla. Ma se anche l'aquila nera fosse uccisa, bisognerebbe portarle via dal ventre un uovo nero, e questo uovo rompermelo sulla fronte, perché la mia anima voli via e io resti morto. Ti pare facile? Ti pare il caso di stare in pena?

4 Giuanin con le sue orecchiette da formichina, stava a sentire tutto, e coi suoi passettini uscì dalla fessura, e tornò sul davanzale. Lì si cambiò di nuovo in aquila e volò nel bosco. Nel bosco si cambiò in leone e prese a girare tra le piante finché non trovò il leone nero. Il leone nero gli s'avventò ma Giuanin era il leone più forte del mondo e lo sbranò. (Nel castello, il Mago si sentì girare la testa). Aperta la pancia del leone ne saettò fuori un cane nero velocissimo, ma Giuanin diventò il cane più veloce del mondo e lo raggiunse e rotolarono insieme mordendosi finché il cane nero restò a terra morto. (Nel castello il Mago si dovette mettere a letto). Aperta la pancia al cane, ne volò via un'aquila nera, ma Giuanin diventò l'aquila più grande del mondo e insieme presero a girare per il cielo lanciandosi beccate e colpi d' artiglio, finché l'aquila nera non chiuse le ali e cadde a terra. (Nel castello, il Mago aveva una febbre da cavallo e stava rannicchiato sotto le coperte).

Giuanin, tornato uomo, aperse la pancia all'aquila e vi trovò l'uovo nero. Andò al castello e lo diede alla figlia del Re tutta contenta.

- Ma come hai fatto? - gli disse lei.

- Roba da niente, - disse Giuanin, - adesso tocca a te.

La figlia del Re andò in camera del Mago. - Come stai?

- Ahi, povero me, qualcuno m'ha tradito...

- T' ho portato una tazza di brodo. Bevi.

Il Mago si rizzò a sedere sul letto e si chinò per bere il brodo.

- Aspetta che ci rompo un uovo dentro, così è più sostanzioso, - e così dicendo la figlia del Re gli ruppe l'uovo nero sulla fronte. Il Mago Corpo-senza-l'anima restò lì morto sul colpo.

Giuanin ricondusse dal Re sua figlia, tutti felici e contenti e il Re gliela diede subito in sposa.

(Liguria)

Tratto da: *Calvino, Italo. Il principe granchio e altre fiabe italiane*, Mondadori, Milano, 2010.

Glossario	
<i>Prendere la rincorsa</i>	accingersi con slancio, con foga, a un'azione
<i>scrollare</i>	Muovere, agitare, scuotere energicamente
<i>cantuccio</i>	Piccolo angolo interno di una stanza
<i>stalla</i>	Posto nel quale sono tenuti chiusi animali domestici da allevamento
<i>muso</i>	Parte della testa degli animali, di solito sporgente e allungata, estendendosi dagli occhi alla bocca
<i>briglia</i>	Ciascuna delle due strisce di cuoio, attaccate al morso del cavallo:
<i>rodarsi</i>	dispiacere e risentimento per invidia nei confronti di successo e fortuna altrui
<i>sbarazzarsi</i>	liberare da cose o persone che danno noia, fastidio
<i>vantarsi</i>	Parlare di qualche cosa in tono elogiativo
<i>Cascare dalle nuvole</i>	mostrare grande sorpresa, per cosa di cui non si sapeva assolutamente nulla
<i>arrugginito</i>	ossidato
<i>Sellare</i>	Mettere la sella
<i>tana</i>	Il luogo di riposo, di rifugio, costituito da cavità naturali o scavate dagli animali stessi.
<i>rosicchiare</i>	Rodere minutamente e a poco a poco
<i>budella</i>	Tratto del tubo intestinale
<i>spettare</i>	essere di specifica competenza e pertinenza di qualcuno
<i>grinfia</i>	Zampa fornita di artigli
<i>piccino</i>	Piccolo
<i>Prendere in giro</i>	farsi gioco di uno
<i>davanzale</i>	pezzo di pietra, marmo o altro che corre lungo la parte inferiore di una finestra
<i>baldacchino</i>	Drappo sostenuto da un telaio, ai lati del quale ricade in frange o tendaggi, destinati a proteggere cose o persone sottostanti, sopra alcuni tipi di letto
<i>moine</i>	Modo di parlare particolarmente gentile e affettuoso.
<i>sbranare</i>	Ridurre a pezzi
<i>saettare</i>	colpire con qualcosa di acuto e penetrante
<i>beccare</i>	Colpire col becco
<i>artiglio</i>	unghia che ricopre le falangi terminali di alcuni vertebrati
<i>rannicchiare</i>	far assumere posizione contratta in uno spazio ristretto
<i>rizzarsi</i>	mettere in posizione eretta una persona o una cosa

Riassumi

Parla con i tuoi compagni e riassumi ogni parte della fiaba in brevi frasi (alla fine avrai 4 frasi).

Rispondi

Segna se le seguenti affermazioni sono Vere (V) o False (F)

1. Giuanin voleva andarsene di casa per sposarsi e diventare ricco. V F
2. La madre lascierebbe andare via Giuanin a condizione che lui butasse giù con un colpo di pida il pino che era dietro casa loro. V F
3. Nella città dove arrivò Giuanin è costretto a domare il cavallo Rondello. V F
4. Il rimedio adottato da Giuanin per cavalcare Rondello è stato non farlo vedere la propria ombra tenendogli il muso contro il sole. V F
5. I servitori del Re dicono una menzogna per sbarazzarsi di Giuanin. V F
6. Giuanin deve liberare la figlia del Re per scherzarsi del Re. V F
7. Quando Giuanin trova il leone lui gli chiede di tagliare l'asino in quattro pezzi uguali, per lui, il cane, l'aquila e la formica, e gli disse: *Sei stato un buon giudice e ci hai servito bene.* V F
8. In segno di riconoscenza di essere un buon giudice gli animali li danno una grinfia, un baffi, una penna e una piccola zampa. V F
9. Lui ha pensato che gli animali gli avevano fatto uno scherzo con quei regali. V F
10. Il castello del Mago Corpo-senza-l'anima si trovava su un lago in mezzo al bosco. V F
11. Fra i doni ricevuti, in un primo momento Giuanin inizia ad usarne quello dell'aquila per arrivare al castello e dopo diventa formica per penetrare nella stanza della figlia del Re. V F
12. Giuanin gli chiese a la figlia del Re aiuto per saper come ammazzare il Mago Corpo-senza-l'anima. V F
13. Le azioni che deve compiere il protagonista per permettere alla figlia del Re di uccidere il Mago sono: Ammazzare il leone nero del bosco, uccidere il cane nero velocissimo, ammazzare l'aquila nera, prendere l'uovo nero del ventre dell'aquila e rompere l'uovo sulla fronte del Mago. V F
14. La figlia del Re gli offre una minestra al Mago per poi rompere l'uovo nero nella sua fronte. V F
15. Giuanin porta la figlia del Re al castello e diventano sposi. V F

4. Leggi insieme al professore la seguente tabella

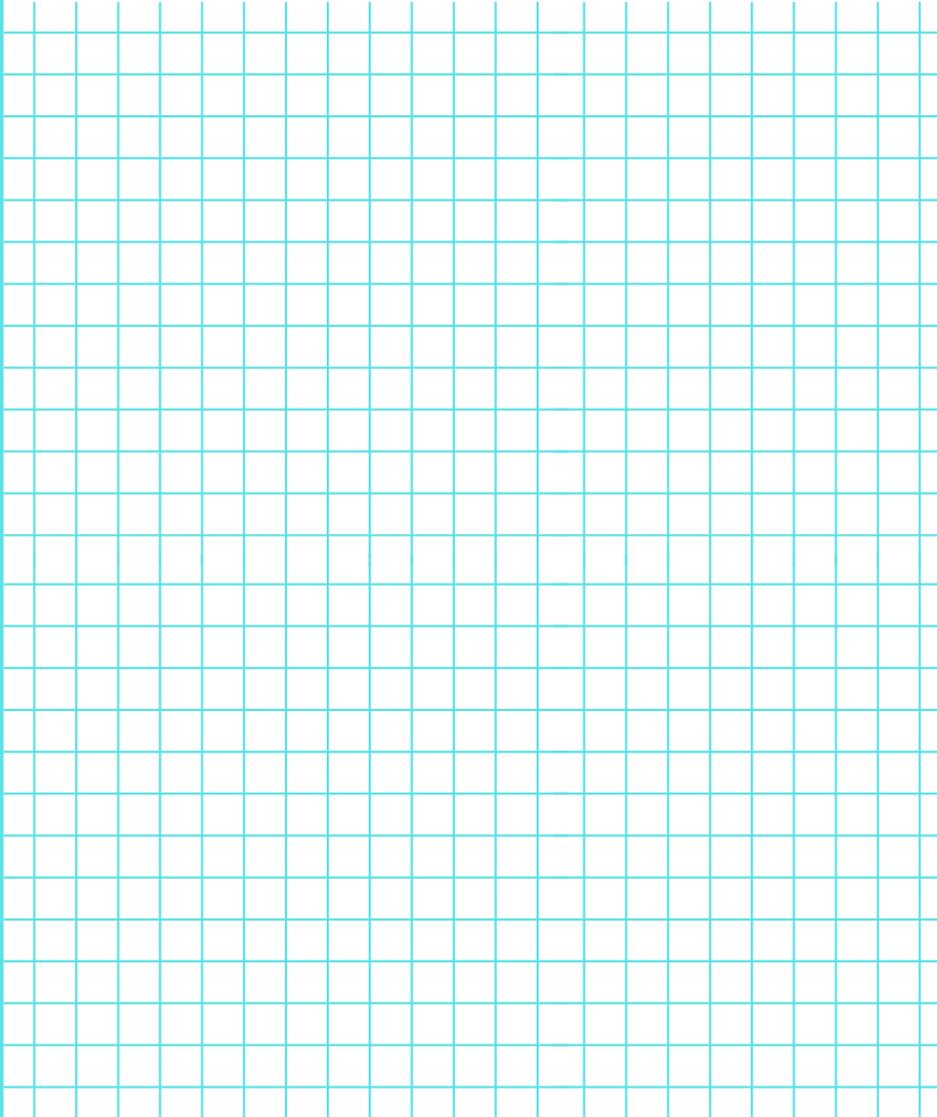
Funzioni di Propp

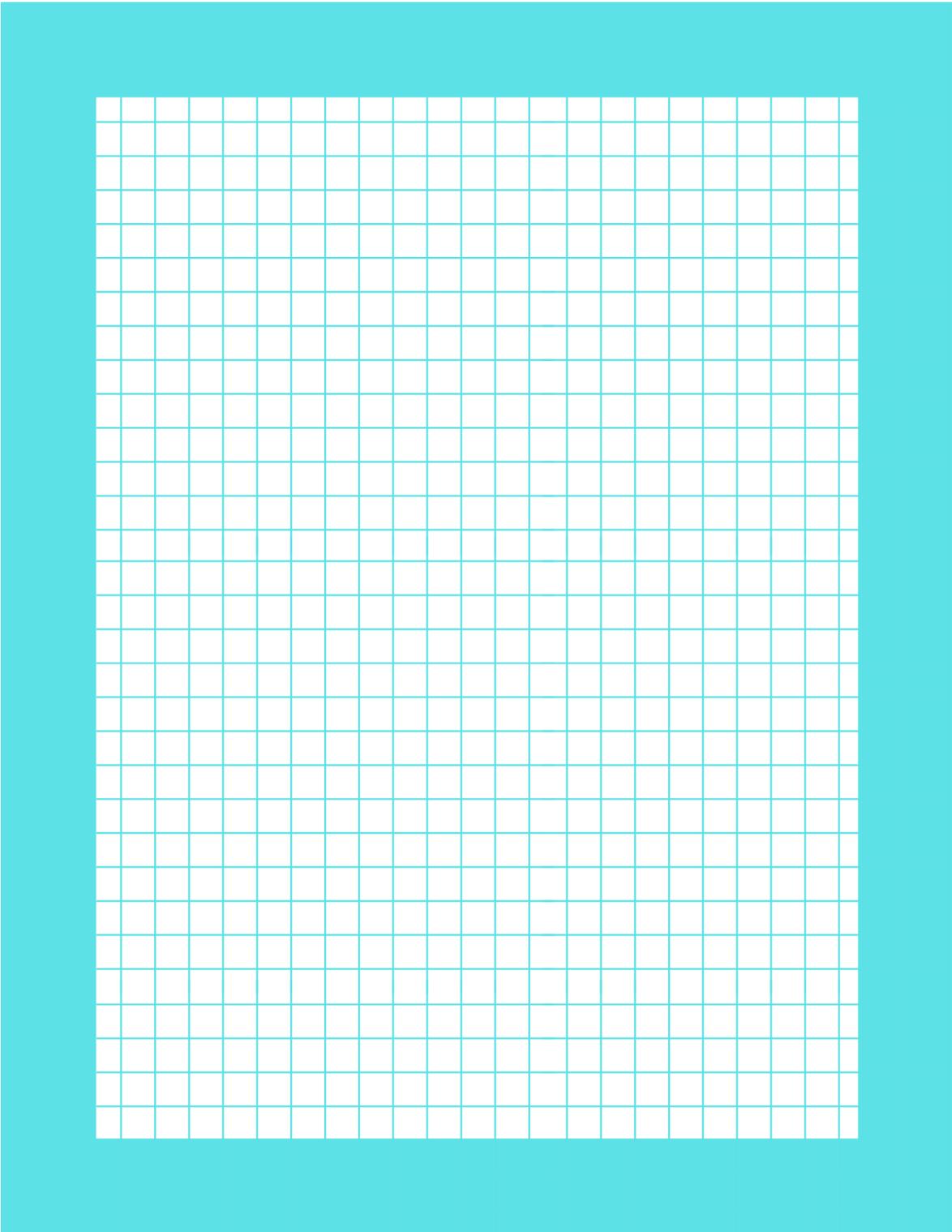
Funzioni di Propp riadattate da Gianni Rodari*				
		Funzione	Caratteristiche	
1.	Personaggi	L'eroe	Il protagonista è colui che vince sempre.	
2.		Il falso eroe	Il falso eroe è il personaggio che fa finta di aiutare l'eroe.	
3.		L'antagonista	L'antagonista è colui che ostacola l'eroe.	
4.		La principessa	La principessa è la futura sposa dell'eroe.	
5.		Il re	Il padre della principessa.	
6.		L'aiutante magico	L'aiutante può aiutare l'eroe in possesso dei doni magici o può salvarlo in momenti difficili.	
7.		Il donatore	Il donatore che veramente aiuta l'eroe e gli dona il mezzo magico.	
8.		Il mandante	Il mandante spinge l'eroe a iniziare la sua missione.	
9.	Azioni	L'infrazione	L'eroe infrange il divieto.	
10.		Investigazione	L'antagonista tenta una ricognizione e riceve informazioni della sua vittima (l'eroe).	
11.		Il tranello	L'antagonista tenta di ingannare l'eroe.	
12.		Il danneggiamento	L'antagonista reca a uno dei componenti della famiglia un danno.	
13.	S E Q	Situazione iniziale e Partenza dell'eroe	Partenza dell'eroe	L'eroe si allontana da casa.
14.		Sviluppo e peripezie dell'eroe	Fornitura del mezzo magico	Il donatore dona il mezzo magico all'eroe.
15.	Lotta tra eroe ed antagonista		L'eroe lotta contro l'antagonista.	
16.	U E N Z A	Ritorno dell'eroe	Ritorno dell'eroe	L'eroe è inseguito e si salva.
17.			Ritorno in incognito dell'eroe	Il falso eroe avanza pretese infondate.
18.			La prova finale	All'eroe viene affidato un compito difficile.
19.			La prova è superata	La prova viene eseguita brillantemente.
20.			Il falso eroe è smascherato	L'eroe assume nuove sembianze.
21.	A	Conclusione	Punizione dell'antagonista	L'antagonista viene punito.
22.			Nozze dell'eroe	L'eroe ha vinto e sposa la principessa.

*Con informazione tratta da: <http://slidepdf.com/reader/full/e-funzioni-di-propp-e-funzioni-di-propp-riadattate-da-gianni-rodari>

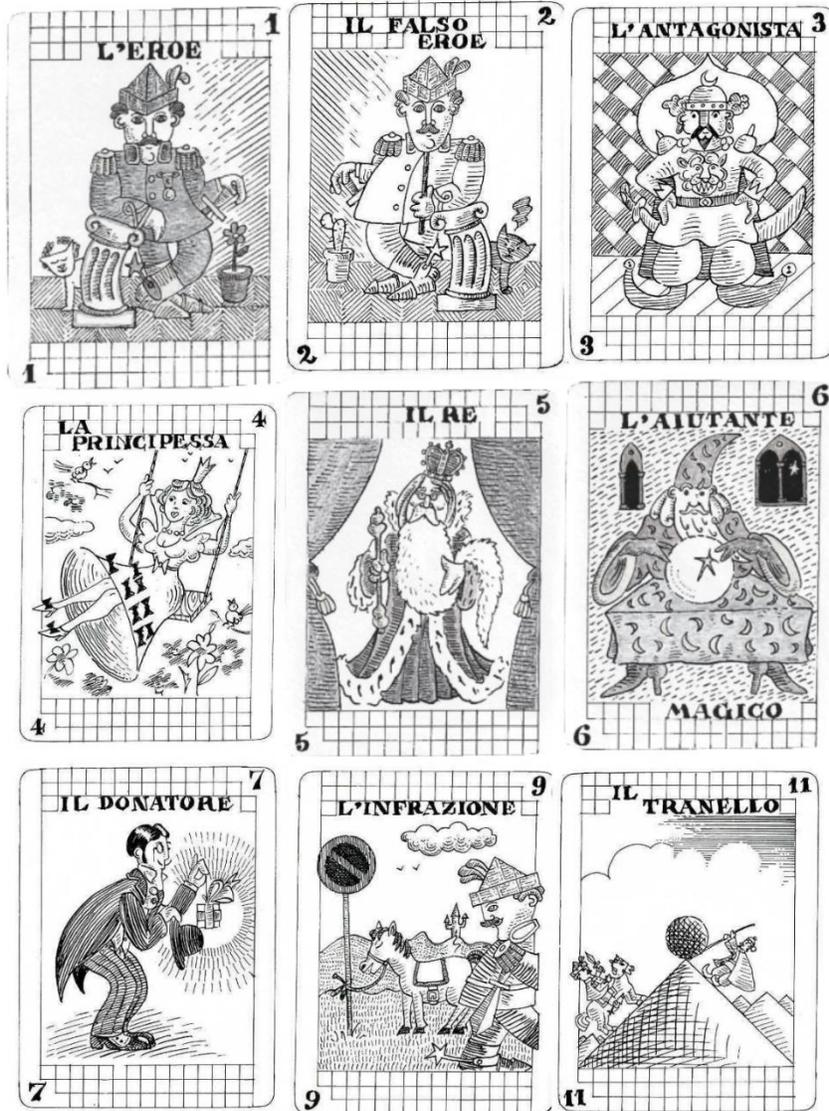
6. Adesso tocca a te!

Scrivi una nuova storia usando le Carte di Propp. Usa la fantasia!

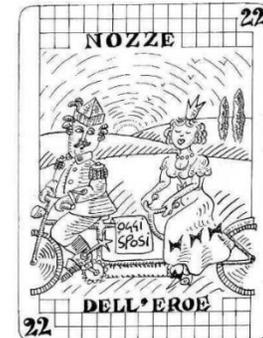
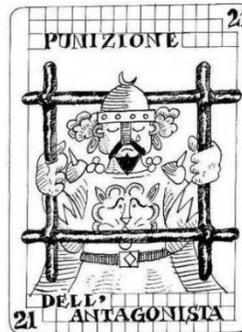
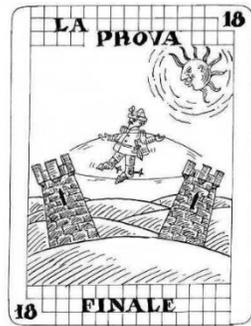
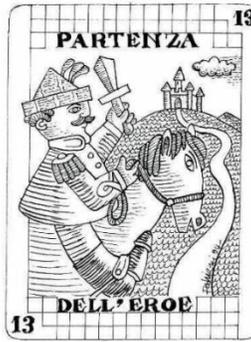
A large grid of graph paper, consisting of 20 columns and 30 rows of small squares, intended for writing a story.



Carte di Propp



Immagini tratte da: <https://www.sutori.com/story/1e-funzioni-di-propp--ngq58XHLTV21rw4R3VLR8Y1a>



Immagini tratte da: <https://www.sutori.com/story/1e-funzioni-di-propp--ngq58XHLTV21rw4R3VLR8Y1a>

SMARTPHONE: PRO E CONTRO

Tipo de participación:

Grupos Formales y Grupos Informales

Duración:

120 minutos

Objetivo:

El alumno será capaz de producir un texto argumentativo, jerarquizando, secuenciando, sustentando ideas y puntos de vista de manera coherente de forma colaborativa.

Técnicas:

Mesa redonda, Lectura compartida, Equipos de análisis, Parejas de escritura y edición cooperativas.

Habilidades:

Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Oral, Producción Escrita

Competencias lingüísticas:

Léxica, gramatical, semántica y ortográfica.

Competencias sociolingüísticas:

Marcadores lingüísticos, diferentes registros.

Competencias pragmáticas:

Discursiva y funcional.

Materiales:

Video (https://www.youtube.com/watch?v=jsWz6liW_MM) Material impreso,

Desarrollo:

1. El profesor se presenta y presenta el tema de la sesión y propone una pregunta detonadora para rescatar conocimientos previos: Cosa conosci sull'uso del telefonino?, é buono usarlo?, fa male?, ecc., lo hablan entre sus compañeros y escriben sus respuestas en la sección del material destinada a ello.
2. Después presenta un video para introducir el tema, enseguida se pide completar una pequeña tabla que sirve como una guía de observación que deberán llenar de manera grupal, mediante la técnica de Mesa redonda. Aquí el profesor debe orientar al grupo sobre la resolución de conflictos en caso de presentarse e insistir en la importancia del trabajo mutuo.

3. Luego los alumnos leen un texto que habla del tema, enseguida trabajan en la realización de una lista donde separan las ideas a favor y en contra del uso del celular
4. Después se muestran las características del texto argumentativo, su estructura, recursos y nexos y la identificación de distintos elementos del texto⁵⁰.
5. A continuación se pide tomar una postura contraria a la del texto presentado y los alumnos en pareja entran en diálogo y elaborarán una escaleta para planear su escrito, teniendo en cuenta los argumentos y los elementos de este tipo de textos escriben el esbozo de la composición, escriben juntos el primer párrafo y continúan individualmente, una vez terminados, leen el texto de su compañero, lo corrigen según lo establecido y proponen revisiones. Mientras realizan esta actividad el profesor debe controlar el tiempo y supervisar que los alumnos trabajen en la tarea asignada y funcione el proceso de grupo.
6. Los alumnos corrigen sus composiciones, releen el escrito de su compañero y firman para indicar que han revisado y corregido el texto. Así se concluye el tema, para terminar se realiza una evaluación utilizando la *Scheda di valutazione da parte dei compagni* y termina la sesión.

⁵⁰ Es necesario señalar que el tema del texto argumentativo y la identificación de sus características es únicamente un repaso de algo que los estudiantes han revisado y profundizado con anterioridad y la unidad funge para puntualizar y aplicarlo en la producción escrita.



SMARTPHONE: PRO E CONTRO

1. Cosa ne sai sull'uso del telefonino? Parlane un po' e prendi degli appunti.



2. Guarda il video e poi riempi la tabella, scrivi una o due frasi e dai ad un compagno il foglio, tutto il gruppo dovrà fare lo stesso.

https://www.youtube.com/watch?v=jsWz6liW_MM



Cosa osservi nel video di rilevante?	Cosa hai imparato di nuovo col video?





3. Leggi il seguente testo

Sindrome da smartphone, la conoscete già?

27 Febbraio 2019



Gli smartphone possono generare una dipendenza simile a quella di alcune droghe. In alcuni paesi esistono già centri di riabilitazione per chi non può vivere senza il proprio cellulare.

L'arrivo delle nuove tecnologie ha avuto un grande impatto mondiale che ancora oggi continua a rivoluzionare il nostro modo di vivere. Sapevate che si parla di sindrome da smartphone e che in alcuni casi può essere una vera dipendenza?



Le nuove tecnologie sono sempre più presenti nella vita di tutti i giorni e sono divenute un elemento fondamentale per la comunicazione, il lavoro e molti altri aspetti della nostra esistenza.

Lo smartphone è uno dei dispositivi elettronici che ha raggiunto più utenti finora: si stima che più di 4000 milioni di persone ne hanno, almeno, uno.

Anche se questo ci dà la possibilità di accedere a migliaia di applicazioni per quasi tutti gli scopi, da qualche tempo si avverte che presenta anche alcuni effetti negativi per la salute, soprattutto per coloro i quali finiscono con avere una vera e propria dipendenza.



Le conseguenze dell'uso eccessivo del cellulare sono note come sindrome da smartphone, che riunisce una serie di disturbi fisici e psicologici che compromette la qualità di vita delle persone.

Molti non sanno ancora di soffrirne ed ignorano che i loro problemi di salute abbiano una relazione con questa sindrome.

Quali sono i problemi derivati dalla sindrome da smartphone? A seguire ve ne parliamo dettagliatamente.



Problemi di vista legati alla sindrome da smartphone

Una delle prime parti del corpo interessate sono gli occhi. Questo perché la luce emessa da questi dispositivi deteriora la vista.

Il maggior aggravante è che gli smartphone di solito vengono tenuti più vicino agli occhi rispetto ad altri dispositivi, cosa che rende più forte l'impatto della luce.





Se una persona arrivasse a trascorrere 72 ore ininterrotte di fronte lo schermo del suo cellulare, riuscirebbe a distruggere un 93% delle cellule fotosensibili della sua retina.

Il punto su cui concordano maggiormente gli esperti è che i danni di solito sono irreversibili, cosa che presuppone un grave problema per chi ne è affetto.



Al giorno d'oggi sul mercato è possibile trovare alcuni filtri per gli schermi del cellulare, i quali agiscono bloccando le onde luminose nocive.

Dolori muscolari

Usare il cellulare per diverse ore senza pausa induce ad avere forti dolori muscolari in aree come la schiena e il collo.



Non saperne fare un uso moderato e tenerli in mano fino a quando si va a letto sviluppa tensione e dolore in queste aree del corpo.

I fisioterapisti che hanno studiato questi comportamenti rivelano che la postura che la maggior parte delle persone adotta per usare questi apparecchi di solito non è la più indicata.

A tale proposito, consigliano di utilizzarli stando seduti su una sedia, utilizzando entrambe le mani e tenendo il dispositivo appoggiato sul tavolo.



Utilizzare solo il pollice o un solo dito della mano per maneggiarlo aumenta il rischio di tendinite.

Disturbi psicologici

Può presentarsi il caso di un individuo che sente di non poter evitare di controllare il suo smartphone per diverse ore. In questo caso ci sono grandi possibilità che soffra dei disturbi psicologici più comuni.

La dipendenza che questi apparecchi producono aumenta la sensazione di depressione, l'ansia, lo stress ed altri stati d'animo che compromettono la vita privata, sociale e lavorativa della persona.



Uno dei fattori più influenti è il continuo interesse riguardo a quello che fanno gli altri. Questo provoca nel caso del partner o degli amici preoccupazione, ansia o gelosia, per esempio.

D'altro canto, bisogna considerare che per molti si verifica un isolamento sociale, poiché sostituiscono i rapporti fisici con quelli virtuali.





Dipendenza

Continuando con l'effetto precedente, è importante menzionare in modo speciale la dipendenza che si scatena; di fatto, molti hanno dovuto fare ricorso a terapie psicologiche per superare i loro problemi di dipendenza da smartphone.



L'ansia causata da tale dipendenza è paragonabile a quella provata dai tossicodipendenti. Inoltre alcuni hanno affermato di avvertire un vuoto emotivo quando non hanno il loro cellulare tra le mani per diverso tempo.

La connessione ad internet e le applicazioni di messaggistica istantanea o i social network sono tra i primi posti delle necessità di molte persone.

La situazione è così grave che in alcuni paesi sono già presenti centri di riabilitazione basati su terapie di rilassamento. Qui si affrontano i problemi di coloro i quali non possono vivere senza il proprio smartphone.



State moderando l'uso del vostro cellulare? Adesso che conoscete gli effetti negativi di usarlo in eccesso, non sarebbe male fare tutti gli sforzi necessari per ridurre le ore di uso giornaliero.

Tratto da: <https://viverepiusani.it/conoscete-la-sindrome-smartphone/>

Adesso completa scrivendo gli argomenti pro o contro l'uso del cellulare tratti dal testo



PRO 😊

☹️ CONTRO

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Ripassiamo le caratteristiche del testo argomentativo. Leggi la seguente tabella e rispondi alle domande con le tue parole

Il testo argomentativo	
Che cosa è?	È un testo in cui l'autore esprime le proprie opinioni o tesi su un problema.
A cosa serve?	Serve a convincere il destinatario di una determinata idea o posizione attraverso ragionamenti, dimostrazioni e deduzioni logiche.
Che cosa si usa per convincere?	Si usano argomenti cioè dei ragionamenti che smontano e smentiscono le opinioni contrarie creando un contrasto tra tesi opposte.
Come si presenta?	Il testo argomentativo è formato dai seguenti elementi: <ul style="list-style-type: none"> • Un problema da discutere • La tesi in cui l'autore esprime la propria idea. • Uno o più argomenti per convincere il destinatario e eventualmente demolire le ipotesi contrarie (antitesi) attraverso dei ragionamenti logici. • Nelle argomentazioni si può far riferimento a persone autorevoli (Il premio Nobel Rita Levi Montalcini ha dichiarato...), enti o Istituti (Il WWF ha confermato...; secondo le ricerche statistiche dell'ISTAT...) per dare più forza alle proprie opinioni sul problema trattato.
Quali sono i testi argomentativi?	I discorsi politici, i discorsi degli avvocati, gli articoli culturali o di fondo, i saggi, i testi pubblicitari, le recensioni di un avvenimento artistico e culturale, un tema scolastico su un problema di attualità.
Quali sono le caratteristiche di lessico e sintassi?	Di solito il lessico è semplice e comprensibile, tranne quando il testo argomentativo è destinato a riviste scientifiche o testi specialistici. L'emittente può presentare la tesi in due modi: <ul style="list-style-type: none"> • esplicitamente (Secondo me, il buco nell'ozono è dovuto all'effetto serra); • affermando semplicemente (Il buco nell'ozono è dovuto all'effetto serra). <p>Il discorso alterna coordinate e subordinate. Si usano spesso degli avverbi, delle congiunzioni e delle locuzioni per collegare le frasi e le parti delle argomentazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • legami di causa-conseguenza (quindi, perciò, dal momento che, pertanto, di conseguenza); • con valore dimostrativo (in realtà, in effetti, insomma, in conclusione); • con valore avversativo (ma, nonostante, tuttavia, mentre, invece); • con valore additivo (anche, allo stesso modo, ancora, inoltre, infine).

<http://www.zanichellibenvenuti.it/italiano/4-esprimere-opinioni/esercizi.html>

1. Che cosa è la trama argomentativa?

2. Quali sono le funzioni dell'argomentazione?

3. A cosa serve l'argomentazione nella vita quotidiana?



Individua nel testo appena letto i seguenti elementi:



Elementi del testo argomentativo	
Termini del problema	
Introduzione	
Tesi/opinione	
Argomenti	
Conclusioni	

5. Lavora in coppia. Prova a riscrivere un nuovo testo in cui sostieni l'argomento contrario, parla con tuo compagno e aiutati di una tabella simile a quella di sopra.



LE SCRIVO PER...

Tipo de participación: Grupos formales, Parejas

Duración:

120 minuto

Objetivo:

El alumno será capaz de producir un texto formal, mediante la identificación de las características estructurales y funciones de las cartas formales, así como escribir de forma colaborativa una carta señalando un problema y proponer una solución, respetando la estructura, la organización en párrafos claros y cohesionados y el uso correcto del registro lingüístico.

Técnicas:

El juego de las palabras, Equipos de análisis, Rompecabezas, Escritura colaborativa

Habilidades:

Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Oral, Producción Escrita

Competencias lingüísticas:

Léxica, gramatical, semántica y ortográfica.

Competencias sociolingüísticas:

Marcadores lingüísticos, diferentes registros.

Competencias pragmáticas:

Discursiva y funcional.

Materiales:

Pizarrón, marcadores, borrador, material impreso.

Desarrollo:

1. El profesor se presenta y presenta el tema de la sesión. Presenta algunas palabras clave sobre el tema, utilizando la técnica del juego de las palabras, cada equipo debe escribir una frase o idea con estas palabras relacionándolas con el título y sus conocimientos previos.
2. En el material anteriormente distribuido los alumnos encuentran ejemplos de cartas de reclamo y las revisan en grupo contestando algunas preguntas y recordando las partes, mediante la técnica de Equipos de análisis. . La intervención del profesor será importante en este paso pues deberá verificar que los alumnos se ayuden y apoyen activamente entre sí.
3. Enseguida con la técnica del Rompecabezas cada grupo tendrá información sobre la estructura y función de las cartas formales que deberán tratar y después presentar en plenaria, ellos tendrán que tomar notas en el espacio indicado en el material. En este punto el profesor en caso de observar división del grupo o problemas en el mismo, debe enfatizar la

importancia del trabajo grupal y de la responsabilidad del propio aprendizaje y del de sus compañeros.

4. Luego de ello, en parejas escriben de forma colaborativa una carta con instrucciones específicas. Posteriormente será revisada y se concluye el tema. Finalmente se realiza una evaluación utilizando la *Scheda di valutazione da parte dei compagni* y finaliza la sesión.

Le scrivo per...

1. INSIEME AD UN COMPAGNO O GRUPPO GUARDA LE SEGUENTI PAROLE E METTILE IN RELAZIONE IN UN BREVE PARAGRAFO CON IL TITOLO DELL'UNITÀ.

indirizzo

saluto

reclamo

lettera

firma

formale

2. GUARDA LE SEGUENTI LETTERE E POI RISPONDI.

2

Egregio Amministratore,

Le scrivo per farLe sapere dei numerosi incidenti accaduti con gli inquilini dell'appartamento del quarto piano, quelli che abitano giustamente sotto casa mia. Il problema principale sarebbe il fatto che sono terribilmente rumorosi magari perché sono giovani, ma questo non è una scusa per fare feste durante settimana fino alle cinque di mattina con la musica a palla. Se fosse venerdì o sabato sera posso capirlo, però un martedì quando la gente si alza presto alla mattina per andare a lavorare, mi sembra inaccettabile. E anche un fatto molto preoccupante è che, nel corso di queste feste, loro lasciano la porta dell'appartamento aperta e la gente invade tutto il palazzo! Quindi in quel momento è impossibile provare a dormire, giacché sembra che la festa sia dentro casa mia.

In secondo luogo, se con le feste non ce rita abbastanza, fanno come se tutto il palazzo fosse loro, hanno invaso il pianerottolo con della roba che trovano per strada: divani, tavole, sedie, pezzi di biciclette, ecc. Quello spazio è quasi diventato un'estensione di casa loro, un secondo soggiorno.

Infine, penso che questa situazione sia arrivata a un punto insostenibile, dopo aver provato a parlare con loro, scriviamo a Lei come ultima risorsa. La preghiamo che faccia qualcosa a questo rispetto.

Restando in attesa, distinti saluti.

Martina Esposito

Milano, 12 maggio 2018

1

Liguria, 03 luglio 2017

Egredi Signori,

Vi scrivo per manifestare il mio disappunto per la disattenzione dimostrata durante il mio soggiorno a giugno nell'Hotel Doria, dove ho passato cinque giorni con mio marito.

Innanzitutto, avevo prenotato una camera matrimoniale e con vista mare, ma invece ho ottenuto una camera doppia e con vista alla montagna. Su Internet si informa che l'albergo è situato in centro, ma invece è situato lontano dal centro e la zona è mal servita. Inoltre, c'era un rumore intollerabile dovuto a bar e discoteche.

In secondo luogo vorrei segnalare che anche se la decorazione della camera era bella, moderna e confortevole, non era quello che avevo prenotato. D'altra parte, il servizio ai piani non si è attenuto al minimo livello di pulizia, poiché c'era polvere e io sono allergica. Pertanto, ho dovuto richiedere di pulire la camera oltre a cambiare le lenzuola ogni giorno. Ciononostante, devo puntualizzare che il servizio del ristorante è stato ottimo e il cibo era fresco.

Vi chiedo quindi cortesemente di intervenire quanto prima per trovare una soluzione dato che non sono soddisfatta con il servizio dell'albergo.

Restando in attesa di una pronta risposta, porgo
Distinti saluti,

Giulia Conti

3

Lecce, 07 novembre 2018

Spettabile Moomak,

Vi scrivo per manifestare il mio disappunto a causa del cattivo servizio ricevuto per la consegna del divano che il mio fidanzato ed io abbiamo acquistato sulla vostra pagina web. Abbiamo comprato il divano a giugno perché ne avevamo bisogno per il mese di agosto. Però il divano è arrivato a settembre e in più è arrivato così sporco che era impossibile sedersi.

Vi faccio presente che nonostante questa sia la terza lettera che vi scrivo, non ho ricevuto nessuna risposta da parte vostra. In secondo luogo, ieri vi ho chiamato e mi ha risposto una ragazza della vostra azienda che non sapeva niente della mia situazione. Non vi sembra che questo sia un comportamento poco rispettoso e arrogante?

Vorrei segnalare che a questo punto voglio i miei soldi indietro. Mi rendo conto che voi non siete persone di parola e posso anche dire che non volete risolvere il mio problema.

Vi chiedo quindi cortesemente di fermi uno stomaco e di porre rimedio a questa situazione.

Restando a disposizione per ulteriori informazioni, porgo
Distinti saluti

Gabrielle Ricci

Tratte da: <https://scriviamoitaliano.wordpress.com/tag/lettera-di-lamentela/>

Le scrivo per...

- Qual è il tema centrale di ogni lettera?

LETTERA 1 _____

LETTERA 2 _____

LETTERA 3 _____

- Che cosa hanno in comune?

- A chi si rivolgono?

- Conosci le parti che compongono una lettera?. Indica con una linea a quale parte della lettera si riferiscono le seguenti parole:

Liguria, 03 luglio 2017

Egregli Signori,

Vi scrivo per manifestare il mio disappunto per la disattenzione dimostrata durante il mio soggiorno a giugno nell'Hotel Doria, dove ho passato cinque giorni con mio marito.

Innanzitutto, avevo prenotato una camera matrimoniale e con vista mare, ma invece ho ottenuto una camera doppia e con vista alla montagna. Su Internet si informa che l'albergo è situato in centro, ma invece è situato lontano dal centro e la zona è mal servita. Inoltre, c'era un rumore intollerabile dovuto a bar e discoteche.

In secondo luogo vorrei segnalare che anche se la decorazione della camera era bella, moderna e confortevole, non era quello che avevo prenotato. D'altra parte, il servizio ai piani non si è attenuto al minimo livello di pulizia, poiché c'era polvere e io sono allergica. Pertanto, ho dovuto richiedere di pulire la camera oltre a cambiare le lenzuola ogni giorno. Ciononostante, devo puntualizzare che il servizio del ristorante è stato ottimo e il cibo era fresco.

Vi chiedo quindi cortesemente di intervenire quanto prima per trovare una soluzione dato che non sono soddisfatta con il servizio dell'albergo.

Restando in attesa di una pronta risposta, porgo
Distinti saluti,

Giulia Conti

congedo

firma

luogo e data

conclusione

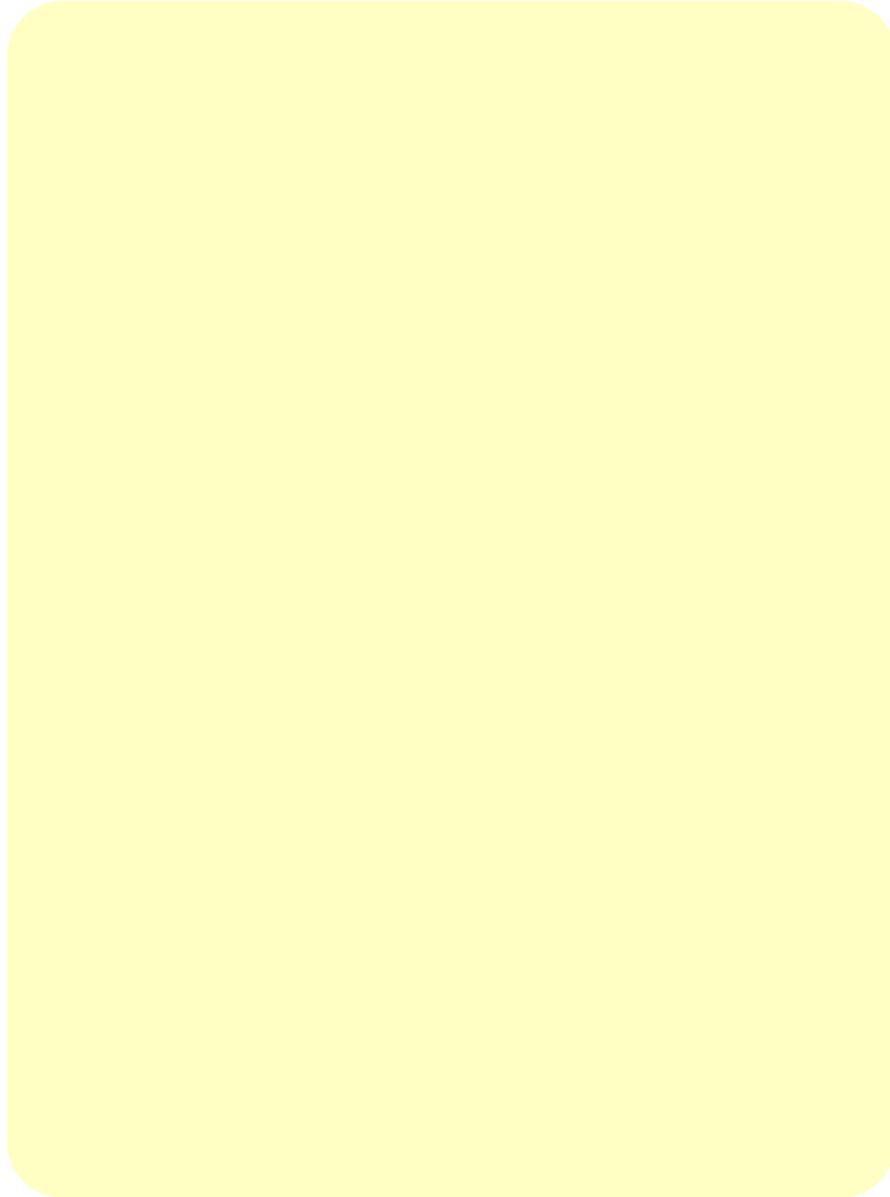
formula di apertura

corpo



Le scrivo per...

3. LEGGI IL TESTO DATO AL TUO GRUPPO, RIASSUMI O RIELABORA IL CONTENUTO PER SPIEGARLO AI TUOI COMPAGNI. SCRIVI DELLE NOTE PER POTER SPIEGARE MEGLIO IL TUO TESTO E SUCCESSIVAMENTE PRENDI APPUNTI PER POTER RICORDARE MEGLIO L'INFORMAZIONE PRESENTATA DAI TUOI COMPAGNI.



4. ADESSO TOCCA A TE!!!

Lavora in coppia, scrivete una lettera di reclamo scegliendo una delle seguenti situazioni:

1

Avete visto nella libreria online "Inchiostro antipatico" un libro che cercavate da tempo per preparare un esame e che vi serve urgentemente e quindi lo avete prenotato. Il libro è arrivato dopo molto tempo, quando voi non ne avete più bisogno e in più molte pagine sono strappate o macchiate.



2

Avete comprato su Amazon un altoparlante intelligente Echo Dot, avete speso 59,99 €, ma al momento di collegarlo alla corrente vi rendete conto che non funziona ed è difettoso.



3

Avete acquistato dei biglietti per un concerto del vostro artista favorito sul sito TicketOne. Avete fatto la procedura descritta online compilando tutti i campi richiesti e poi al momento di fare il pagamento tutto sembrava a posto, ma non avete mai ricevuto i biglietti.



Allegato

LA LETTERA FORMALE (MATERIALE PER 4 GRUPPI)

1. PERCHÉ SCRIVERE LETTERE FORMALI?

Una lettera si scrive a un destinatario per scopi diversi e consente la comunicazione a distanza. Il testo può essere scritto su carta e inviato tramite il servizio postale oppure su computer e tramite posta elettronica (e-mail) utilizzando la rete Internet. In base ai rapporti che intercorrono fra emittente e destinatario (professionale, amichevole), al contesto (le circostanze che caratterizzano la comunicazione) e agli argomenti trattati, la lettera può essere formale o informale (Informare ed esprimere emozioni).

La lettera formale è una comunicazione ufficiale inviata a persone con cui non si hanno rapporti confidenziali oppure a destinatari che non si conoscono (ditte, enti pubblici, autorità ecc.). L'emittente ha lo scopo di

- prendere contatti con uffici privati e pubbliche amministrazioni
- fornire o richiedere informazioni professionali e lavorative
- persuadere della validità di un progetto commerciale
- avanzare richieste o reclami.

Tratto da: https://online.scuola.zanichelli.it/grammabilita-files/extra-arancione/H_verbale_lettera_curriculum/H_verbale_lettera_curriculum.pdf



2. LO SCHEMA FISSO E GLI ASPETTI FORMALI

Il testo scritto con il computer presenta una struttura generalmente rigida con linguaggio formale, contenuto sintetico, lessico preciso, termini del linguaggio settoriale (burocratico, economico, tecnico), formule fisse "di cortesia" (il "Lei", il "Voi"), abbreviazioni. La stesura segue uno schema di base:

- l'**indirizzo del mittente** (o intestazione) è, solitamente, nel mezzo del foglio in alto o a sinistra (a piè di pagina possono essere elencati i dati completi, con posta elettronica, numero di telefono, assetto societario);
- il **luogo** e la **data** sono in alto a destra (oppure in basso a sinistra);
- l'**indirizzo del destinatario** è in alto a sinistra;
- l'**oggetto** della lettera è sotto l'indirizzo (*Presentazione dei servizi*);
- la **formula di apertura** è in alto a sinistra (*Gent.mo Dott., Spett.le Ditta, Egregio Signor*);
- il **corpo del testo** sviluppa l'argomento della lettera e ne chiarisce lo scopo (*Riforniamo numerosi negozi e siamo interessati a...*).
- la **conclusione** prevede l'uso di formule di cortesia (*In attesa di Vostre notizie per un colloquio informativo; RingraziandoVi per l'attenzione e la disponibilità*);
- la **formula di congedo** è in basso a sinistra (*Distinti saluti; Cordiali saluti*);
- la **firma autografa**, con eventuale qualifica, è in basso a destra.

Tratto da: https://online.scuola.zanichelli.it/grammabilita-files/extra-arancione/H_verbale_lettera_curriculum/H_verbale_lettera_curriculum.pdf

3. PERCHÉ SCRIVERE UN RECLAMO?

Il reclamo è una lettera formale con cui il cittadino insoddisfatto lamenta un disservizio, un ritardo dei mezzi pubblici, una fattura troppo elevata o un prodotto che si è rivelato difettoso. Con il reclamo, in pratica, non solo ci si lamenta del danno subito ma si chiede anche all'ente una forma di riparazione, ad esempio il risarcimento del danno o forme di compensazione.

Affinché il reclamo vada a buon fine, bisogna rispettare dei termini. Questi, alcune volte sono determinati, altre no. Per esempio:

- danno da vacanza rovinata a causa del tour operator, entro 10 giorni dal ritorno del viaggio;
- acquisto di un bene difettoso entro 8 giorni dalla scoperta del difetto/guasto;
- fatture luce, gas, telefono, acqua, prima della scadenza indicata sulla bolletta;
- irregolarità nell'estratto conto, entro 60 giorni dalla ricezione dell'estratto conto stesso.

Al di fuori di questi casi "speciali", si ricorda che il termine di prescrizione generale dei diritti dei consumatori è di 10 anni, spirato questo tempo non sarà più possibile fare reclamo.

Tratto da: <https://www.money.it/Come-si-scrive-reclamo-FAC-SIMILEF>



4. COME SCRIVERE UN RECLAMO?

Per scrivere correttamente un reclamo e sperare che venga preso in considerazione, è necessario rispettare alcuni accorgimenti:

- usare la forma scritta. Se non sono disponibili moduli online, bisogna inviare il reclamo tramite Fax, Pec o raccomandata A/R;
- indicare in modo chiaro ed immediato le proprie generalità e gli estremi del contratto (in caso di fatture);
- conservare sempre una copia del reclamo, di eventuali allegati e una traccia dell'avvenuto invio;
- esprimersi in modo chiaro, semplice e sintetico;
- formulare una richiesta alla controparte: il reclamo infatti deve essere più di una semplice lamentela;
- non arrendersi in caso di mancata risposta o rifiuto ma rivolgersi a un'associazione di consumatori.

Tratto da: <https://www.money.it/Come-si-scrive-reclamo-FAC-SIMILEF>

LA LETTERA FORMALE (MATERIALE PER OGNI GRUPPO)

ESPRESSIONI E ABBREVIAZIONI UTILI

Aggettivi di cortesia

Gentile, Gentilissimo/a (Gent., Gent.le, Gent.mo/Gent.ma); Egregio/a (Egr./Egr.ia); Illustre, Illustrissimo/a (Ill., Ill.mo/Ill.ma); Pregiato/a, Pregiatissimo/a (Preg., Preg.mo/Preg.ma); Chiarissimo/a (Chiar., Chiar.mo/Chiar.ma); Magnifico Rettore titoli Architetto (Arch.); Avvocato (Avv.); Dottore, Dottoressa (Dott./Dott.ssa); Professore, Professoressa (Prof./Prof.ssa); Ragioniere (Rag.); Signore/a (Sig./Sig.ra)

Formule di chiusura Cordiali saluti, Cordialmente, Distinti saluti, Con i miei più cordiali saluti, In fede. La ringrazio per l'attenzione e La saluto cordialmente; Resto a disposizione per ulteriori chiarimenti e Le invio distinti saluti; In attesa di una Sua cortese risposta, Le invio distinti saluti; Ringraziandola per l'attenzione, Le porgo cordiali saluti; Scusandomi per l'imprevisto, Le mando i miei più cordiali saluti.

Abbreviazioni all. (allegato), c.a. (cortese attenzione/corrente anno), c.c. (conto corrente), c.m. (corrente mese), c/o (presso), c.s. (come sopra), e p.c. (e per conoscenza), n./ns. (nostro/a), n./n° (numero), ogg. (oggetto), P.za (piazza), P.S. (post scriptum), p.v. (prossimo venturo), Soc. (Società), Spett. (Spettabile), SPM (Sue Proprie Mani), S. (Suo/a), u.s. (ultimo scorso), V. (Via), V.le (Viale), V./vs. (Vostro/a).

Espressioni Desidererei essere rimborsato / risarcito; Trovo sgradevole; Non è serio / E' poco serio; Sono veramente deluso; Non sono affatto contento / soddisfatto; Non è possibile; E' inammissibile; Trovo tutto ciò scandaloso; Assumetevi le vostre responsabilità

Tratto da: https://online.scuola.zanichelli.it/grammatica-files/extra-arancione/H_verbale_lettera_curriculum/H_verbale_lettera_curriculum.pdf

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se describió el funcionamiento de la metodología del Aprendizaje Colaborativo para usarla como base metodológica en tres unidades didácticas dedicadas a la producción escrita nivel B1-B2 para estudiantes universitarios. En dichas unidades se propusieron diversas técnicas de Escritura Colaborativa, que involucran acciones como apoyarse en otras destrezas, puesto que finalmente escribir es un acto comunicativo, un proceso complejo y creativo. En general, se pretende que estas unidades propuestas a modo de ejemplo reposicionen la producción escrita dentro del currículo de ILE al darle un lugar relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues la escritura se considera una habilidad de igual relevancia que la comprensión escrita y oral y la producción oral. Es así como se propone trabajar la habilidad dentro del aula de una manera motivante con textos centrales y actividades varias que impliquen el uso de las demás habilidades en la adquisición de la lengua con el objetivo principal de desarrollar las diferentes competencias escritas.

Estas propuestas tratan de incentivar el desarrollo de la producción escrita en un contexto colaborativo, motivante y no aislado como generalmente sucede en las aulas de lenguas extranjeras para que los alumnos le den más importancia a la escritura en italiano mediante actividades y/o unidades que sitúen en contextos concretos las actividades de escritura.

Asimismo, con este trabajo se busca derribar la idea general de que la producción escrita es una habilidad menor, debido a que se considera erróneamente como una habilidad ya desarrollada en la escolarización en lengua materna y sólo se asume como un instrumento para desarrollar otras competencias. De hecho, la producción escrita también debe ser y formar parte de la socialización, por ello hay que entender que el alumno debe asumirse como escritor y como miembro de una comunidad con la cual puede compartir diversos modos de comunicar y aquí es donde podemos justificar la implementación del AC pues en él los estudiantes comparten un mismo objetivo, recursos y logros al trabajar en una tarea común.

De igual manera se involucran en la evaluación de sus acciones tanto individuales como grupales y esto puede mejorar su desempeño en el futuro no sólo a nivel de la habilidad escrita sino en todas las áreas de la competencia comunicativa y en particular de la competencia social.

Recordemos que este enfoque requiere el desarrollo de determinadas habilidades para trabajar juntos, es decir, los implicados deben compartir una interdependencia positiva, en donde todos trabajarán por un objetivo común y todos y cada uno tienen una responsabilidad individual y grupal para lograrlo. Por ello no puede ser aplicado todo el tiempo y en todas las actividades y el profesor evaluará su uso. También es necesario recordar que su aplicación e implementación aun cuando las actividades en grupo involucran una mayor complejidad y se deben considerar diferentes variables, misma que en general no es sencilla. Es por ello que se sugiere su ejecución gradual y de manera progresiva pues los alumnos deben ser encaminados poco a poco a adquirir las habilidades necesarias para llevarlo a cabo en clase, sobre todo debe fomentarse la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la comunicación y el trabajo en equipo, que son elementos que definen el éxito de esta metodología.

De hecho, la Escritura Colaborativa puede ser benéfica para la adquisición del ILE, pues al definir una tarea de escritura común, se favorece una modalidad de trabajo poco aplicada en clase de manera sistemática que requiere comunicación con los otros, llegar a una negociación al coordinarse, al planear, al ejecutar y al obtener un producto que tendrá una calidad superior a la realizada de manera individual y por ende creará una experiencia significativa.

Algunos de los beneficios de escribir colaborativamente de acuerdo con Krzyształowska son que:

“disminuye la ansiedad del aprendiente (Kagan, 1994; Crandall, 2000; Oxford, 2000; Urbano, 2003), aumenta la motivación (Oxford y Ehrman, 1993; Arnold y Brown, 2000), incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima (Calderón, Hertz-Lazarowitz, Tinajero, 1991; Urbano, 2003), desarrolla el pensamiento crítico (Crandall, 2000), permite integrar varias destrezas comunicativas (Urbano, 2003) y aumenta los actos de habla (Crandall, 2000)” (2012).

De manera particular las unidades propuestas pretenden que los alumnos desarrollen sus competencias comunicativas y lingüísticas, amplíen el léxico y desplieguen estructuras morfosintácticas relativas a determinadas tareas; y al mismo tiempo se favorezcan las competencias sociolingüística y pragmática mediante la adecuación en determinados contextos comunicativos. Es por ello que a lo largo de cada una de las unidades se buscaron actividades que fueran estimuladoras, esto mediante la selección de contextos específicos y de temáticas que favorecieran la motivación y el trabajo colaborativo (y en el caso de las unidades propuestas, ya sea compañeros de clase o profesor, favorecen la escritura (al tener un destinatario real) y la colaboración derriba esas barreras de ansiedad, desconfianza o bloqueo ante una tarea de redacción, ya que el estudiante puede incrementar su esfuerzo al darse cuenta que sus ideas y participación dentro del grupo son valoradas. Al mismo tiempo se trató de no limitar la creatividad como sucede en la unidad “C’era una volta”, donde se propició la escritura creativa y se dio pie a la libre inventiva de un texto que cumpliera con las características del cuento, pero con la sugerencia de tener personajes fuera de lo común. Del mismo modo se buscó que los alumnos, reunidos en pequeños grupos al momento de la escritura verbalizarán los problemas de composición del texto y pudieran resolverlos juntos, además unidos compartirían la carga cognitiva de la producción del texto al asumir diferentes roles, pues en algunos momentos son escritores, en otros lectores, o correctores o planificadores, etc. En la unidad de “Smartphone: pro e contro” se sugirió organizar las ideas y seguir una secuencia y tomar en cuenta el vocabulario con el cual se dirigirán a su receptor; de hecho, en esta unidad fue más evidente la presencia de la interacción oral y la negociación con el otro para redactar un texto más eficaz, y por ende se favoreció la sinergia entre el uso de la lengua y el aprendizaje. En la unidad de “Le scrivo per...” se retomaron experiencias cercanas que se dirigen a la adquisición de las estructuras trabajadas, por ejemplo encontramos la actividad de leer para escribir, en donde se abordan textos similares al que deben producir fungiendo como texto modelo; se realiza un análisis de estructuras y demás elementos y nuevamente se pretendió que los alumnos complementen debilidades y fortalezas en la lengua, que de manera individual serían más evidentes, es decir, que el trabajo

redactado en grupo o parejas generalmente cuenta con menos errores por la corrección en común, sobre todo en aspectos gramaticales, en el uso de vocabulario adecuado y en la formación del discurso.

Es así como el AC está implicado en todas las unidades propuestas en la presente tesina y cabe señalar que las unidades propuestas pueden ser implementadas en otros cursos de italiano como LE con niveles similares y contextos parecidos, seguramente realizando ciertas adecuaciones dependiendo de los objetivos trazados en sus propios programas de estudio. Estas unidades sirven únicamente de ejemplo para la integración y ejecución del AC en un aula de italiano como LE, con la intención de acercar esta metodología a los alumnos y aprovechar la socialización del aprendizaje en beneficio de la adquisición de la lengua extranjera.

En la implementación del AC sería necesario enfatizar que un papel importante lo tiene el profesor, porque sin una planeación y una supervisión cuidadosa en las distintas fases de trabajo podrían presentarse obstáculos en el aprendizaje, debido a que en él recae la selección de técnicas y la distribución del tiempo, sin duda como menciona Barkley es necesario analizar lo que se está haciendo y evaluar si se puede implementar la colaboración en una o varias actividades.

Finalmente se espera que al llevarse a cabo las propuestas, éstas resulten adecuadas y motivadoras para los alumnos a los cuales van dirigidas, si bien por cuestiones de tiempo estas no se pilotaron en clases reales, siempre cabe la posibilidad de probar, ampliar y corregir lo aquí presentado, debido a que se considera que el material elaborado puede ser un punto de partida útil para comenzar a implementar la colaboración en el aula de italiano como LE. Debido a que cada propuesta cuenta con actividades guiadas siguiendo las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo se pretende que con ello se desarrollen determinadas habilidades y competencias que el enfoque requiere, así como se espera que se obtengan productos escritos de mayor calidad en un ambiente menos tenso en donde la comunicación y la socialización sean claves para un mejor desarrollo del texto escrito.

Aun cuando en un inicio puede resultar complicado que todos los alumnos se impliquen en estas actividades, es importante que se cree un ambiente en donde ellos estén conscientes de que el trabajar juntos resultará en un mejor trabajo que irá puliéndose con la práctica.

Anexos

Anexo 1⁵¹

 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO 				
Facultad de Filosofía y Letras Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) Modalidad Presencial				
Programa Italiano I A				
Clave	Semestre 1º	Créditos 20	Área: Lengua	
Modalidad	Curso(X) Taller() Lab() Seminario() Otras (especificar)	Tipo	T (X) P () T/P ()	
Carácter	Obligatorio () Optativo () Obligatorio E (X) Optativo E ()	Horas:		
Duración (número de semanas)	16	Semana	Semestre	
		Teóricas: 10	Teóricas: 160	
		Prácticas: 0	Prácticas: 0	
		Total: 10	Total: 160	
Seriación				
Ninguna ()				
Obligatoria (X)				
Asignatura antecedente	Ninguna			
Asignatura subsecuente	Italiano II A			
Indicativa ()				
Asignatura antecedente				
Asignatura subsecuente				
Objetivo general: El alumno distinguirá conocimientos y habilidades comunicativas del italiano para mejorar su competencia lingüística y comunicativa mediante el trabajo continuo en contextos temáticos referidos a la cotidianidad y al acercamiento de la literatura y a la cultura italiana, con el fin de desarrollar la base de su competencia comunicativa, comunicativa intercultural y literaria.				

Asimismo, reconocerá las nociones y funciones básicas del italiano, en particular las que hagan referencia a los ámbitos enfocados en su persona y su contexto, gastronomía y alimentos, tiempo libre, familia, compras, ciudad, arte, viajes, vacaciones y música. El estudiante desarrollará las competencias lexicales, gramaticales, culturales, interculturales y literarias para emplearlas en situaciones comunicativas variadas, además de ser capaz de producir textos orales y escritos con vocabulario limitado, pero adecuado, para presentar temas culturales e intervenir en las dinámicas de clase de manera clara; así como para hacer un uso de la lengua en contextos comunicativos cotidianos para satisfacer necesidades básicas. El estudiante podrá comprender textos auditivos breves y de complejidad baja a intermedia de manera global y selectiva, así mismo, iniciará a reconocer y entender particularidades típicas de pronunciación y léxico del italiano hablado en diferentes regiones de Italia. El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

* Comprender textos informativos de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.

* Comprender textos descriptivos de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.

* Comprender textos de correspondencia de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.

* Comprender textos literarios narrativos breves y de baja complejidad de manera global y selectiva.

Comprensión auditiva

* Distinguir informaciones referidas a las áreas de prioridad inmediata (familia, relaciones personales, compras, geografía local, trabajo, estudio).

* Comprender conversaciones sobre temas cotidianos de extensión breve y complejidad baja de manera selectiva y detallada.

* Comprender los hechos principales de noticias relativas a experiencias, sucesos, incidentes, y noticias de crónica concretos, reales o imaginarios.

* Comprender la progresión de narraciones relativas a eventos y experiencias presentes y pasadas.

* Comprender textos orales acerca de temas literarios y culturales, de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.

Producción escrita

* Redactar textos narrativos de extensión breve y complejidad baja, valiéndose de un vocabulario limitado a los campos de acción cotidianos.

* Redactar textos descriptivos de extensión breve y complejidad baja, valiéndose de un vocabulario básico relativo a las unidades temáticas del programa.

* Redactar cartas, mensajes, email, de argumentos familiares y conocidos de interés personal.

* Redactar biografías de personajes reales o imaginarios.

* Organizar instrucciones e indicaciones en los ámbitos de interés inmediato tratados en las unidades (recetas, comportamientos a seguir, indicaciones en la calle).

Producción oral

⁵¹ Facultad de Filosofía y Letras. *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en lengua y literaturas modernas. Sistema escolarizado. Tomo II.* pp. 527-577, 585-593

*Presentarse y dar información personal de manera fluida.
 *Describir personas, objetos y lugares de manera global.
 *Describir acciones cotidianas y hábitos.
 *Expresar gustos y preferencias.
 *Referir eventos pasados y presentes contenidos en un libro, película o suceso.
 *Participar en una conversación sobre temas cotidianos de manera fluida y variada.
 *Participar en una discusión de duración breve, enmarcada en las unidades temáticas del programa.
 *Realizar una exposición breve sobre un tema literario o cultural, valiéndose de un vocabulario limitado a las estructuras a cubrir en el programa.

Competencia metalingüística
 *Distinguir la terminología gramatical correspondiente a los contenidos del programa.
 *Adquirir un uso eficiente y adecuado de las estructuras gramaticales a cubrir en el programa.

Índice temático			
	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: Yo y los otros	20	0
2	Unidad 2: Alimentos y bebidas	20	0
3	Unidad 3: El tiempo libre	20	0
4	Unidad 4: La familia	20	0
5	Unidad 5: Las compras y la ropa	20	0
6	Unidad 6: La ciudad	20	0
7	Unidad 7: Los viajes y las vacaciones	20	0
8	Unidad 8: La música	20	0
Subtotal		160	0
Total		160	

Contenidos temáticos	
Subtemas	
Temas	
Unidad 1	Yo y los otros Competencia comunicativa 1. Presentarse y presentar a alguien más. 2. Preguntar y hablar sobre información personal. 3. Indicar la hora, edad y nacionalidad. 4. Preguntar y hablar sobre el trabajo y los lugares de trabajo. 5. Describir el aspecto físico. 6. Hablar sobre el tiempo libre, planificar el propio tiempo libre y, al respecto, intercambiar experiencias. 7. Referir eventos en orden cronológico. Competencia lingüística 1. Pronombres personales sujeto.

	2. Artículos determinados e indeterminados. 3. Sustantivos masculinos y femeninos en singular y plural. 4. Números cardinales y ordinales. 5. Adjetivos calificativos. 6. Presente indicativo de verbos regulares y reflexivos de alta frecuencia. 7. Preposiciones de <i>stato in luogo</i> y de <i>moto in luogo</i> .
Unidad 2	Alimentos y bebidas Competencia comunicativa 1. Hablar sobre preferencias y costumbres alimenticias. 2. Hacer compras en un supermercado o tienda de abarrotes. 3. Ordenar y pagar comida en diferentes locales de comida. 4. Organizar una cena o una reunión. 5. Comprender textos sobre costumbres relacionadas con la cultura gastronómica italiana. 6. Exponer sobre hábitos alimenticios italianos y platillos típicos italianos (la dieta mediterránea). 7. Presentar un platillo típico italiano incluyendo la preparación e historia del mismo. Competencia lingüística 1. Presente indicativo de verbos regulares, irregulares de alta frecuencia y reflexivos. 2. Adjetivos posesivos. 3. Adjetivos demostrativos. 4. Pronombres partitivos. 5. Pronombres reflexivos. 6. Uso del condicional de cortesía. 7. Imperativo directo.
Unidad 3	Tiempo libre Competencia comunicativa 1. Hablar sobre el tiempo libre, las actividades y los deportes del tiempo libre. 2. Decir con qué frecuencia se hace algo y hablar de lo que se sabe y no se sabe hacer. 3. Organizar un viaje y expresar predilecciones de viaje y hábitos al viajar. 4. Hablar y describir el clima. 5. Rescatar la información más destacada de descripciones de paisajes, personas y lenguas para describir una ciudad o un barrio. 6. Preguntar y decir donde se encuentra algo o alguien. 7. Escribir una carta o email narrando un viaje. 8. Conocer la conformación geográfica de la República Italiana. Competencia lingüística 1. Presente indicativo de verbos regulares, irregulares y reflexivos. 2. Imperativo directo e indirecto afirmativo y negativo. 3. Pronombres directos e indirectos.

	<p>4. Passato prossimo (nociones fundamentales).</p> <p>5. Si impersonal con presente indicativo.</p> <p>6. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y cantidad.</p> <p>7. Nexos y conjunciones copulativas.</p>
Unidad 4	<p>La familia</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar lazos familiares 2. Hablar y describir a la familia 3. Expresar posesión 4. Exponer sobre los tipos de familia 5. Hablar sobre el propio estado civil <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adjetivos y pronombres posesivos. 2. Adjetivos posesivos con vocabulario de la familia. 3. Verbos modales al presente. 4. Uso de conjunciones adversativas. 5. La frase negativa con <i>mai</i> y <i>niente</i>.
Unidad 5	<p>Las compras y la ropa</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar de estilos y gustos personales en el vestir. 2. Hacer compras en una tienda de ropa y de zapatos. 3. Describir una prenda de vestir. 4. Hablar de la historia de la moda y de los diseñadores italianos. 5. Contar eventos pasados referidos en orden cronológico. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adjetivos demostrativos. 2. Artículos partitivos. 3. <i>Passato prossimo</i> (participios regulares e irregulares). 4. <i>Passato prossimo</i> (verbos transitivos e intransitivos). 5. Pronombres directos. 6. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y de cantidad.
Unidad 6	<p>La ciudad</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar de medios de transporte urbano y rural 2. Hablar de hechos pasados 3. Describir la ciudad usando el presente indicativo o el pasado 4. Comparar dos o más ciudades 5. Hablar sobre la distancia entre dos lugares específicos 6. Localizar un espacio ciudadano como un museo, una iglesia o una escuela.

	<p>7. Situar objetos en espacios específicos.</p> <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adjetivos indefinidos de alta frecuencia. 2. Comparativos, relativos, superlativos y superlativos absolutos. 3. Preposiciones impropias y locuciones preposicionales. 4. Pronombres indirectos. 5. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y cantidad. 6. <i>Passato prossimo</i> e <i>Imperfetto</i>.
Unidad 7	<p>Los viajes y las vacaciones</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir y dar información sobre las vacaciones. 2. Describir lugares y recorridos turísticos. 3. Narrar eventos al pasado y pedir informaciones sobre las vacaciones. 4. Organizar itinerarios, expresar predilecciones de viaje y hábitos al viajar. 5. Hacer promesas, previsiones, proyectos e hipótesis para el futuro. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Passato prossimo</i> e <i>imperfetto</i>. 2. <i>Passato prossimo</i> con pronombres directos y con verbos reflexivos. 3. Futuro simple y compuesto. 4. Período hipotético del primer tipo. 5. <i>Ci</i> como adverbio de lugar. 6. Nexos y conjunciones temporales.
Unidad 8	<p>La música</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar sobre preferencias musicales y justificarlas adecuadamente. 2. Analizar la lengua y el contexto de algunas canciones italianas. 3. Expresar hipótesis sobre el contenido de los textos canoros, 4. Exponer la vida y obra de los autores más representativos de la ópera italiana. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Condicional presente y pasado. 2. Pronombres combinados. 3. Conjunciones causales y condicionales.
Terminología gramatical a instrumentar en clase	<p>* <i>Alfabeto</i></p> <p>* <i>Género y número del sustantivo y del adjetivo</i></p> <p>* <i>Artículos determinados e indeterminados</i></p> <p>* <i>Pronombres personales</i></p> <p>* <i>Adjetivos de nacionalidad</i></p> <p>* <i>Adjetivos calificativos</i></p> <p>* <i>Los números</i></p> <p>* <i>Sustantivos y adjetivos singulares y plurales</i></p> <p>* <i>Acuerdo entre el artículo el sustantivo y el adjetivo</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> * Interrogativos * Verbos regulares e irregulares en presente indicativo * Pronombres personales, reflexivos y recíprocos * Pronombres de complemento directo, pronombres de complemento indirecto * Pronombres demostrativos, interrogativos e indefinidos * Preposiciones simples y compuestas * Preposiciones de lugar, preposiciones impropias y locuciones preposicionales * Flexión verbal: presente indicativo, passato prossimo, imperfetto indicativo, imperativo formal y condicional presente en frases o expresiones fijas * Adverbios y locuciones adverbiales adecuadas al nivel * Nexos, conjunciones y señales discursivos adecuadas al nivel
--

Estrategias didácticas
Aprendizaje basado en tareas
Aprendizaje accional
Implantación de medios audiovisuales (audio y video)
Exposiciones orales
Instrumentación de distintas formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)
Diferenciación interna en actividades en equipo

Evaluación del aprendizaje
Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, participación en clase, autoevaluación.
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, tests de frecuencia variable, proyectos y portafolios.

Perfil profesigráfico del docente	
Título o grado	Licenciatura en: * Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: 2 años
Otras características	<ul style="list-style-type: none"> * Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

Bibliografía básica
<p>Ercolino, Elettra – Pellegrino, T. Anna. <i>La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri</i>. Torino: Loescher Editore, 2014.</p> <p>Guida, Patrizia – Martina Maria. <i>Esercitarsi con la grammatica. Livello intermedio A1- A2</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 2006.</p> <p>Mezzadri, Marco. <i>Grammatica essenziale della lingua italiana</i>, Perugia: Guerra Edizioni, 2002.</p> <p>Nocchi, Susanna. <i>Grammatica pratica della lingua italiana. Esercizi-test-giochi</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2002.</p>

<p>Ricci, Mina. <i>Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri</i>. Roma: Edilingua, 2011.</p> <p>Tartaglione, Roberto. <i>Grammatica della lingua italiana per stranieri A1/A2</i>. Alma Edizioni, 2015.</p> <p>Troncarelli, Donatella- La Grassa, Matteo. <i>Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività</i>. Roma: Edilingua, 2017.</p>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA
<p>A.A.V.V. <i>Come prepararsi all'esame del Celli 1. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 1</i>. Università per Stranieri di Perugia.</p> <p>A.A.V.V. <i>Come prepararsi all'esame del Celli 2. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2</i>. Università per Stranieri di Perugia.</p> <p>AA.VV. <i>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere</i>, Milano: La Nuova Italia, 2001.</p> <p>Alessandroni, Daniela, <i>Cara Italia, eserciziario</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.</p> <p>Arcangeli, Massimo, Silvia, Giugni, et al., <i>Attestato ADA. Piano dei corsi</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2014.</p> <p>Ballini, Sonia - Silvia Consonno, <i>Ricette per parlare</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2002.</p> <p>Bertoni, Silvia - Susanna Nocchi, <i>Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2003.</p> <p>Bonomini, Anna, Liony Mello e Anna Maria Satta, <i>Il passato prossimo</i>. México, D.F.: CELE/UNAM, 1999.</p> <p>Bonomini, Anna, Liony Mello e Anna Maria Satta, <i>Il presente indicativo</i>, México, D.F.: CELE/UNAM, 1999.</p> <p>Cepollaro, Amelia, <i>Video italiano 1. Videocorso italiano per stranieri</i>. Livello medio. Atene: Edilingua, 2001.</p> <p>Colombo, Federica. <i>L'italiano con giochi e attività. Livello elementare</i>. Loreto: Eli, 2011.</p> <p>_____. <i>L'italiano con giochi e attività. Livello intermedio</i>. Loreto: Eli, 2011.</p> <p>Consonno, Silvia, Rossin, Elena, <i>Piazza Italia. Agili percorsi per rivistare la lingua e la civiltà italiana</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2010.</p> <p>Covino Bisaccia, Maria Antonietta – Didonna, Maria (a c. di). <i>Cuore: Ottobre. Livello principianti</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.</p> <p>Dall'Armellina Rossana et al, <i>Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2005.</p> <p>Dardano, Maurizio e Trifone, Pietro. <i>Grammatica italiana con nozioni di linguistica</i>. Bologna: Zanichelli, 1999.</p> <p>Dizionario Italiano Sabatini Coletti (DISC)</p> <p>Di Francesco, Anna Maria e Ciro Massimo Naddeo. <i>Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2002.</p> <p>Galasso, Sabrina e Trama, Giuliana. <i>Italiano in cinque minuti A1/A2</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2008.</p> <p>Guastalla, Carlo. <i>Giocare con la letteratura</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2002.</p> <p>_____. <i>Giocare con la scrittura. Attività e giochi per scrivere in italiano</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2004.</p> <p>Marin, T. <i>Ascolto Medio. Livello elementare</i>. Atene: Edilingua, 2000.</p> <p>_____. <i>La Prova Orale 1. Manuale di conversazione. Livello medio – avanzato</i>. Atene:</p>

Edilingua, 2000.
 Mello, Liony e Anna Maria Satta. *I pronomi*. México: CELE/UNAM, 2005.
 _____. *Le preposizioni*. México: CELE/UNAM, 2000.

Mello, Liony. *L'imperfetto indicativo*. México: CELE/UNAM, 1999.

Rodari, Gianni. *I cinque libri. Storie fantastiche, fiabe e favole*. Milano: Einaudi tascabili, 1995.

Verri-Menzel, Rosangela. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*. Roma: Bonacci Editore, 1989.

Mesografía (referencias electrónicas)

<https://www.almaedizioni.it/it/almav/cerca/>
<http://www.impariamoitaliano.com/>
<http://www.italiano.rai.it/>
<https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/>
<https://www.italianoinonda.net/esercizi.php>
<http://www.italianoonline.it/esercizi.htm>
<http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445>
http://www.lezioniditaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php
<http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm>
<http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/>

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO			
Facultad de Filosofía y Letras					
Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas)					
Modalidad Presencial					
Programa Italiano I B					
Clave	Semestre 1º	Créditos 20	Área: Lengua		
Modalidad	Curso(x) Taller() Lab() Seminario () Otras (especificar)		Tipo	T () P (x) T/P ()	
Carácter	Obligatorio () Optativo () Obligatorio E (X) Optativo E ()		Horas:		
Duración (número de semanas)	16		Semana	Semestre	
			Teóricas: 0	Teóricas: 0	
			Prácticas: 20	Prácticas: 320	
			Total: 20	Total: 320	
Seriación					
Ninguna ()					
Obligatoria (X)					
Asignatura antecedente	Ninguna				
Asignatura subsecuente	Italiano II B				
Indicativa ()					
Asignatura antecedente					
Asignatura subsecuente					
Objetivo general:					
El alumno distinguirá elementos para desarrollar la base de su competencia comunicativa, comunicativa intercultural y literaria, mediante el trabajo continuo en contextos temáticos referidos a la cotidianidad y al acercamiento de la literatura y a la cultura italiana, con el fin de desarrollar la base de su competencia comunicativa, comunicativa intercultural y literaria. Asimismo reconocerá las nociones y funciones básicas del italiano, en particular las que hagan referencia a los ámbitos enfocados en su persona y su contexto, gastronomía y alimentos, tiempo libre, familia, compras, ciudad, arte, viajes, vacaciones y música.					

El estudiante podrá comprender textos auditivos breves y de complejidad baja a intermedia de manera global y selectiva, así mismo, iniciará a reconocer y entender particularidades típicas de pronunciación y léxico del italiano hablado en diferentes regiones de Italia.
El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

- * Comprender textos informativos de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.
- * Comprender textos descriptivos de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.
- * Comprender textos de correspondencia de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.
- * Comprender textos literarios narrativos breves y de baja complejidad de manera global y selectiva.

Comprensión auditiva

- * Distinguir informaciones referidas a las áreas de prioridad inmediata (familia, relaciones personales, compras, geografía local, trabajo, estudio).
- * Comprender conversaciones sobre temas cotidianos de extensión breve y complejidad baja de manera selectiva y detallada.
- * Comprender los hechos principales de noticias relativas a experiencias, sucesos, incidentes, y noticias de crónica concretos, reales o imaginarios.
- * Comprender la progresión de narraciones relativas a eventos y experiencias presentes y pasadas.
- * Comprender textos orales acerca de temas literarios y culturales, de extensión breve y complejidad baja de manera global y selectiva.

Producción escrita

- * Redactar textos narrativos de extensión breve y complejidad baja, valiéndose de un vocabulario limitado a los campos de acción cotidianos.
- * Redactar textos descriptivos de extensión breve y complejidad baja, valiéndose de un vocabulario básico relativo a las unidades temáticas del programa.
- * Redactar cartas, mensajes, email, de argumentos familiares y conocidos de interés personal.
- * Redactar biografías de personajes reales o imaginarios.
- * Organizar instrucciones e indicaciones en los ámbitos de interés inmediato tratados en las unidades (recetas, comportamientos a seguir, indicaciones en la calle).

Producción oral

- * Presentarse y dar información personal de manera fluida.
- * Describir personas, objetos y lugares de manera global.
- * Describir acciones cotidianas y hábitos.
- * Expresar gustos y preferencias.
- * Referir eventos pasados y presentes contenidos en un libro, película o suceso.

- * Participar en una conversación sobre temas cotidianos de manera fluida y variada.
- * Participar en una discusión de duración breve, enmarcada en las unidades temáticas del programa.
- * Realizar una exposición breve sobre un tema literario o cultural, valiéndose de un vocabulario limitado a las estructuras a cubrir en el programa.

Competencia metalingüística

- * Distinguir la terminología gramatical correspondiente a los contenidos del programa.
- * Reconocer el uso eficiente y adecuado de las estructuras gramaticales a cubrir en el programa.

Índice temático			
	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: Yo y los otros	0	40
2	Unidad 2: Alimentos y bebidas	0	40
3	Unidad 3: El tiempo libre	0	40
4	Unidad 4: La familia	0	40
5	Unidad 5: Las compras y la ropa	0	40
6	Unidad 6: La ciudad	0	40
7	Unidad 7: Los viajes y las vacaciones	0	40
8	Unidad 8: La música	0	40
Subtotal		0	320
Total		320	

Contenidos temáticos	
Subtemas	
Temas	
Unidad 1	<p>Yo y los otros</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentarse y presentar a alguien más. 2. Preguntar y hablar sobre información personal. 3. Indicar la hora, edad y nacionalidad. 4. Preguntar y hablar sobre el trabajo y los lugares de trabajo. 5. Describir el aspecto físico. 6. Hablar sobre el tiempo libre, planificar el propio tiempo libre y, al respecto, intercambiar experiencias. 7. Referir eventos en orden cronológico. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronombres personales sujeto. 2. Artículos determinados e indeterminados. 3. Sustantivos masculinos y femeninos en singular y plural. 4. Números cardinales y ordinales. 5. Adjetivos calificativos. 6. Presente indicativo de verbos regulares y reflexivos de alta frecuencia. 7. Preposiciones de <i>stato in luogo</i> y de <i>moto in luogo</i>.

	<p>Alimentos y bebidas</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablar sobre preferencias y costumbres alimenticias. Hacer compras en un supermercado o tienda de abarrotes. Ordenar y pagar comida en diferentes locales de comida. Organizar una cena o una reunión. Comprender textos sobre costumbres relacionadas con la cultura gastronómica italiana. Exponer sobre hábitos alimenticios italianos y platillos típicos italianos (la dieta mediterránea). Presentar un platillo típico italiano incluyendo la preparación e historia del mismo. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Presente indicativo de verbos regulares, irregulares de alta frecuencia y reflexivos. Adjetivos posesivos. Adjetivos demostrativos. Pronombres partitivos. Pronombres reflexivos. Uso del condicional de cortesía. Imperativo directo.
Unidad 2	
Unidad 3	<p>Tiempo libre</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablar sobre el tiempo libre, las actividades y los deportes del tiempo libre. Decir con qué frecuencia se hace algo y hablar de lo que se sabe y no se sabe hacer. Organizar un viaje y expresar predilecciones de viaje y hábitos al viajar. Hablar y describir el clima. Rescatar la información más destacada de descripciones de paisajes, personas y lenguas para describir una ciudad o un barrio. Preguntar y decir dónde se encuentra algo o alguien. Escribir una carta o email narrando un viaje. Conocer la conformación geográfica de la República Italiana. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Presente indicativo de verbos regulares, irregulares y reflexivos. Imperativo directo e indirecto afirmativo y negativo. Pronombres directos e indirectos. Passato prossimo (nociones fundamentales). Si impersonal con presente indicativo. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y cantidad. Nexos y conjunciones copulativas.
Unidad 4	<p>La familia</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Expresar lazos familiares

	<ol style="list-style-type: none"> Hablar y describir a la familia Expresar posesión Exponer sobre los tipos de familia Hablar sobre el propio estado civil <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Adjetivos y pronombres posesivos. Adjetivos posesivos con vocabulario de la familia. Verbos modales al presente. Uso de conjunciones adversativas. La frase negativa con <i>mai</i> y <i>niente</i>.
Unidad 5	<p>Las compras y la ropa</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablar de estilos y gustos personales en el vestir. Hacer compras en una tienda de ropa y de zapatos. Describir una prenda de vestir. Hablar de la historia de la moda y de los diseñadores italianos. Contar eventos pasados referidos en orden cronológico. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Adjetivos demostrativos. Artículos partitivos. Passato prossimo (participios regulares e irregulares). Passato prossimo (verbos transitivos e intransitivos). Pronombres directos. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y cantidad.
Unidad 6	<p>La ciudad</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablar de medios de transporte urbano y rural Hablar de hechos pasados Describir la ciudad usando el presente indicativo o el pasado Comparar dos o más ciudades Hablar sobre la distancia entre dos lugares específicos Localizar un espacio ciudadano como un museo, una iglesia o una escuela. Situar objetos en espacios específicos. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Adjetivos indefinidos de alta frecuencia. Comparativos, relativos, superlativos y superlativos absolutos. Preposiciones impropias y locuciones preposicionales. Pronombres indirectos. Adverbios y locuciones adverbiales de modo, de lugar, de tiempo y cantidad. Passato prossimo e Imperfetto.
Unidad 7	<p>Los viajes y las vacaciones</p> <p>Competencia comunicativa</p>

	<p>1. Pedir y dar información sobre las vacaciones. 2. Describir lugares y recorridos turísticos. 3. Narrar eventos al pasado y pedir informaciones sobre las vacaciones. 4. Organizar itinerarios, expresar predilecciones de viaje y hábitos al viajar. 5. Hacer promesas, previsiones, proyectos e hipótesis para el futuro.</p> <p>Competencia lingüística 1. <i>Passato prossimo e imperfetto</i>. 2. <i>Passato prossimo</i> con pronombres directos y con verbos reflexivos. 3. Futuro simple y compuesto. 4. Periodo hipotético del primer tipo. 5. <i>Ci</i> como adverbio de lugar. 6. Nexos y conjunciones temporales.</p>
Unidad 8	<p>La música Competencia comunicativa 1. Hablar sobre preferencias musicales y justificarlas adecuadamente. 2. Analizar la lengua y el contexto de algunas canciones italianas. 3. Expresar hipótesis sobre el contenido de los textos canoros, 4. Exponer la vida y obra de los autores más representativos de la ópera italiana.</p> <p>Competencia lingüística 1. Condicional presente y pasado. 2. Pronombres combinados. 3. Conjunciones causales y condicionales.</p>
Terminología gramatical a trabajar en clase	<p>* Alfabeto * Género y número del sustantivo y del adjetivo * Artículos determinados e indeterminados * Pronombres personales * Adjetivos de nacionalidad * Adjetivos calificativos * Los números * Sustantivos y adjetivos singulares y plurales * Acuerdo entre el artículo el sustantivo y el adjetivo * Interrogativos * Verbos regulares e irregulares en presente indicativo * Pronombres personales, reflexivos y recíprocos * Pronombres de complemento directo, pronombres de complemento indirecto * Pronombres demostrativos, interrogativos e indefinidos * Preposiciones simples y compuestas * Preposiciones de lugar, preposiciones impropias y locuciones preposicionales * Flexión verbal: presente indicativo, passato prossimo, imperfetto indicativo, imperativo formal y condicional presente en frases o expresiones fijas * Adverbios y locuciones adverbiales adecuadas al nivel * Nexos, conjunciones y señales discursivos adecuadas al nivel</p>

Estrategias didácticas

Aprendizaje basado en tareas
Aprendizaje accional
Instrumentación de medios audiovisuales (audio y video)

Exposiciones orales
Implantación de distintas formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)
Diferenciación interna en actividades en equipo

Evaluación del aprendizaje

Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, autoevaluación.
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, exámenes de frecuencia variable, proyectos, portafolios.

Perfil profesional del docente

Título o grado	Licenciatura en: *Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: 2 años
Otras características	* Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Ercolino, Elettra – Pellegrino, T. Anna. *La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri*. Torino: Loescher Editore, 2014.
Guida, Patrizia – Martina Maria. *Esercizi con la grammatica. Livello intermedio A1- A2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2006.
Mezzadri, Marco. *Grammatica essenziale della lingua italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.
Nocchi, Susanna. *Grammatica pratica della lingua italiana. Esercizi-test-giochi*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.
Ricci, Mina. *Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri*. Roma: Edilingua, 2011.
Tartaglione, Roberto. *Grammatica della lingua italiana per stranieri A1/A2*. Alma Edizioni, 2015.
Troncarelli, Donatella- La Grassa, Matteo. *Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività*. Roma: Edilingua, 2017.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

A.A.V.V. *Come prepararsi all'esame del Celi 1. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 1*. Università per Stranieri di Perugia.
A.A.V.V. *Come prepararsi all'esame del Celi 2. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2*. Università per Stranieri di Perugia.
A.A.V.V. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*. Milano: La Nuova Italia, 2001.
Alessandrini, Daniela. *Cara Italia, eserciziario*. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.
Arcangeli, Massimo, Silvia, Giugni, et al. *Attestato ADA. Piano dei corsi*. Firenze: Alma Edizioni, 2014.
Ballini, Sonia - Silvia Consonno. *Ricette per parlare*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.
Bertoni, Silvia - Susanna Nocchi. *Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico*.

Firenze: Alma Edizioni, 2003.
 Bonomini, Anna, Liony Mello e Anna Maria Satta. *Il passato prossimo*. México: CELE/UNAM, 1999.
 _____. *Il presente indicativo*. México: CELE/UNAM, 1999.
 Cepollaro, Amelia. *Video italiano 1. Videocorso italiano per stranieri. Livello medio*. Atene: Edilingua, 2001.
 Colombo, Federica. *L'italiano con giochi e attività. Livello elementare*. Loreto: Eli, 2011.
 _____. *L'italiano con giochi e attività. Livello intermedio*. Loreto: Eli, 2011.
 Consonno, Silvia, Rossin, Elena, *Piazza Italia. Agili percorsi per rivistare la lingua e la civiltà italiana*. Firenze: Alma Edizioni, 2010.
 Covino Bisaccia, Maria Antonietta – Didonna, Maria, (a c. di). *Cuore: Ottobre. Livello principianti*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.

Dall'Armellina Rossana et al. *Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi*. Firenze: Alma Edizioni, 2005.
 Dardano, Maurizio e Trifone, Pietro. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 1999.
 Dizionario Italiano Sabatini Coletti (DISC)
 Di Francesco, Anna Maria e Ciro Massimo Naddeo. *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.
 Galasso, Sabrina e Trama, Giuliana. *Italiano in cinque minuti A1/A2*. Firenze: Alma Edizioni, 2008.
 Guastalla, Carlo. *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.
 _____. *Giocare con la scrittura. Attività e giochi per scrivere in italiano*. Firenze: Alma Edizioni, 2004.
 Marin, T., *Ascolto Medio. Livello elementare*. Atene: Edilingua, 2000.
 _____. *La Prova Orale 1. Manuale di conversazione. Livello medio – avanzato*. Atene: Edilingua, 2000.
 Mello, Liony e Anna Maria Satta. *I pronomi*. México: CELE/UNAM, 2005.
 _____. *L'imperfetto indicativo*. México: CELE/UNAM, 1999.
 _____. *Le preposizioni*. México: CELE/UNAM, 2000.
 Rodari, Gianni. *I cinque libri. Storie fantastiche, fiabe e favole*. Italia: Einaudi tascabili, 1995.
 Verri-Menzel, Rosangela. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*. Roma: Bonacci Editore, 1989.

Mesografía (referencias electrónicas)

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/cerca/>
<http://www.impariamoitaliano.com/>
<http://www.italiano.rai.it/>
<https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/>
<https://www.italianoinonda.net/esercizi.php>
<http://www.italianonline.it/esercizi.html>
<http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445>
http://www.lezioniitaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php
<http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm>
<http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/>

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO			
Facultad de Filosofía y Letras					
Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas)					
Modalidad Presencial					
Programa Italiano II A					
Clave	Semestre 2º	Créditos 20	Área: Lengua		
Modalidad	Curso(x) Taller() Lab() Seminario () Otras (especificar)		Tipo	T (X) P () T/P ()	
Carácter	Obligatorio () Optativo ()		Horas>		
Duración (número de semanas)	16		Semana	Semestre	
			Teóricas: 10	Teóricas: 160	
			Prácticas: 0	Prácticas: 0	
			Total: 10	Total: 160	
Seriación					
Ninguna ()					
Obligatoria (X)					
Asignatura antecedente	Italiano I A				
Asignatura subsecuente	Italiano III Literatura en Lengua Italiana I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII				
Indicativa ()					
Asignatura antecedente					
Asignatura subsecuente					

Objetivo general:

El estudiante reconocerá las competencias y habilidades lingüísticas para obtener un nivel de lengua equivalente al nivel B2 del MCER.
 Adquirirá las nociones y funciones para hacer un uso efectivo de la lengua, principalmente en los ámbitos o áreas de interés relativas a la escuela y la universidad, las relaciones afectivas, la salud y el cuerpo humano, las festividades, el medio ambiente y los animales, los medios de comunicación masiva, el arte y la literatura italiana.
 Los objetivos generales están estrechamente ligados al desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas, lexicales, fonológicas, sociales, culturales y pragmáticas en italiano, así como al desarrollo de estrategias comunicativas que lo lleven a interactuar mucho más ágilmente y con un mayor grado de corrección en lengua extranjera en los contextos

propuestos en el programa.
El estudiante podrá comprender textos auditivos y escritos, informativos, periodísticos y literarios de extensión y complejidad medias de manera global y selectiva con una cierta habilidad, además será capaz de producir exposiciones sobre temas culturales y literarios de manera concisa y estructurada, apoyándose en materiales visuales, y reaccionar a la retroalimentación y a los cuestionamientos acerca de las mismas.
El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

- *Leer textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas.
- *Individuar y citar los datos más destacados de un texto.
- *Comprender textos de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.
- *Comprender textos informativos de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.
- *Comprender textos de correspondencia de extensión media y complejidad medio-alta de manera detallada, relacionados con el contexto social y educativo, general y particular al que pertenecen.
- *Comprender y reconocer los argumentos principales en textos de mediana extensión, siendo capaces de individuar información necesaria para desarrollar una tarea específica.
- *Citar eventos históricos, precisando detalles.
- *Leer en modo autónomo, adaptando estilo y velocidad de lectura a los diferentes textos y objetivos y usando diferentes fuentes para referir y consultar.

Comprensión auditiva

- *Escuchar textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas.
- *Identificar particularidades (personajes, alternancia de tiempos, etc.) en textos narrativos.
- *Comprender conversaciones sobre temas cotidianos de extensión mayor y complejidad media de manera detallada.
- *Comprender, identificar e individuar textos orales acerca de temas literarios y culturales, de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.
- *Reconocer expresiones de opinión en discusiones y debates sobre temas de la vida cotidiana.
- *Identificar la secuencia de desarrollo de una argumentación.
- *Identificar el punto de vista del interlocutor.
- *Comprender argumentaciones complejas siempre que el contenido sea relativamente familiar y la estructura del discurso sea clara.

Producción escrita

- *Contar y resumir cronológicamente, experiencias, acontecimientos, historias reales o imaginarias, presentando lugar, tiempo y participantes.
- *Hacer descripciones cada vez más detalladas y precisas sobre una amplia gama de argumentos relativos a las unidades temáticas del programa.
- *Reformular el discurso para ser más claro.
- *Redactar textos de correspondencia de extensión media y complejidad alta, valiéndose de un vocabulario extenso sobre los campos de acción cotidianos, sentimientos y deseos.

*Escribir textos claros y articulados adecuadamente sobre distintos argumentos relacionados con el propio campo de interés, evaluando diferentes fuentes de información y sintetizándolas.

Producción oral

- *Hablar con fluidez, corrección y eficacia para hablar de una amplia gama de argumentos generales, académicos, profesionales o privados.
- *Reformular el discurso para ser más claro.
- *Referir información usando diversas fuentes.
- *Participar en una discusión argumentativa de duración breve y dificultad media, enmarcada en las unidades temáticas del programa.
- *Realizar una exposición breve sobre un tema literario o cultural, valiéndose de un vocabulario limitado y derivado de los temas a cubrir en el programa.
- *Comunicar las impresiones propias sobre la lectura de un texto literario, valiéndose de un vocabulario básico del ámbito y con una velocidad media de habla.
- *Señalar con claridad las relaciones entre conceptos.
- *Producir descripciones y exposiciones claras y bien estructuradas sobre diversos argumentos.

Competencia metalingüística

- *Distinguir la terminología gramatical correspondiente a los contenidos de programa.
- *Reconocer el uso eficiente y adecuado de las estructuras gramaticales a cubrir en el programa.

Análisis sintáctico

- *Identificar las distintas partes de la frase simple, así como las diferentes categorías gramaticales y sus funciones.
- *Identificar el núcleo de la frase, así como los circunstantes y las expansiones (*circostanti ed espasioni*).

Índice temático			
	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: Escuela y universidad	20	0
2	Unidad 2: Amor y amistad	20	0
3	Unidad 3: Salud	20	0
4	Unidad 4: Fiestas y días festivos	20	0
5	Unidad 5: Animales y naturaleza	20	0
6	Unidad 6: Medios de comunicación masiva	20	0
7	Unidad 7: Arte	20	0
8	Unidad 8: Literatura Italiana	20	0
Subtotal		160	0
Total		160	

Contenidos temáticos	
Subtemas	
Temas	
Unidad 1	Escuela y universidad

	<p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer o escuchar textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas. 2. Comparar el sistema escolar en México e Italia: calificaciones, exámenes, evaluaciones. 3. Exponer sobre la historia de la universidad. 4. Citar eventos históricos, precisando detalles. 5. Delinear el transcurso de eventos en modo cronológico. 6. Referir información usando diversas fuentes. 7. Hablar sobre sus propias experiencias personales. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Subjuntivos: presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto. 2. Condicional compuesto 3. Pronombres combinados 4. Introducción al lenguaje juvenil y jergal <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forma y función de la palabra, partes del discurso, nociones generales de valencias verbales y del núcleo de la frase. 2. Funciones del verbo como predicado. 3. Clasificación de los verbos según su valencia: 7 tipos.
Unidad 2	<p>Amor y amistad</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender textos de correspondencia epistolar de manera global y selectiva. 2. Comprender descripción de personas de manera global y selectiva. 3. Comprender textos sobre amor y amistad de manera global y selectiva. 4. Rescatar la información más relevante en conversaciones con amigos. 5. Comprender y debatir contenidos de canciones cuyo tema principal sea el amor y la amistad. 6. Expresar emociones, esperanzas, dudas e hipótesis en torno al tema del amor y la amistad. 7. Exponer fiestas o tradiciones relacionadas al tema del amor. 8. Escribir textos de amor (versos, paráfrasis, etc.). <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso pronominal de las partículas Ci y Ne. 2. Di+ infinitivo con verbos y expresiones de alta frecuencia de uso. 3. Periodos hipotéticos: realidad, posibilidad e imposibilidad. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de verbos: predicativos, copulativos, impersonales, personales; Intransitivos vs. transitivos directos e indirectos.
Unidad 3	Salud

	<p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender conversaciones cotidianas en torno a la salud de manera global y selectiva. 2. Hablar y preguntar sobre problemas físicos. 3. Rescatar la información más relevante en torno a la consulta con el médico. 4. Reformular el discurso utilizando discurso directo e indirecto. 5. Expresar consejos, opiniones personales, dudas. 6. Comprender textos que describan enfermedades físicas o mentales. 7. Exponer sobre una enfermedad con relevancia histórica: síntomas, efectos y propagación. 8. Redactar un breve texto narrativo en torno a la salud. 9. Investigar y discutir sobre las actividades deportivas en Italia y/o campeones de Italia. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos pronominales e idiomáticos 2. Forma pasiva: <i>essere</i> y <i>venire</i>; <i>andare</i> + <i>participio</i>. 3. Discurso directo e indirecto. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El núcleo de la frase
Unidad 4	<p>Fiestas y tradiciones</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender un texto en torno a fiestas y días festivos de manera global y selectiva. 2. Comprender canciones y poemas de ocasión de manera global y selectiva. 3. Describir fiestas y eventos tradicionales italianos. 4. Comprender una aportación informativa de <i>podcast</i> en torno a fiestas y días festivos de manera global y selectiva. 5. Rescatar la información más relevante de entrevistas o textos publicitarios en torno a una fiesta o un día festivo determinado. 6. Investigar y exponer las diferentes fiestas italianas en textos publicitarios. 7. Comparar costumbres del pasado y el presente con respecto a fiestas. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación y derivación de sustantivos y adjetivos. 2. Adjetivos en -oso, -abile, -ibile. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Predicado y argumentos. 2. Construcciones reflexivas.
Unidad 5	<p>Animales y naturaleza</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender <i>Podcast</i> o transmisiones radiofónicas en torno al "medio ambiente" de manera global y selectiva. 2. Comprender artículos periodísticos en torno al "medio ambiente" de manera

	<p>global y selectiva.</p> <ol style="list-style-type: none"> Participar en discusiones sobre el tema "cuidado al medio ambiente". Comparar y argumentar sobre los problemas ambientales en México e Italia. Aproximación a textos infantiles y/o juveniles de manera global y selectiva. Investigar y exponer sobre animales endémicos de Italia. Aproximación de un texto literario con tema de naturaleza y medio ambiente de manera global y selectiva. Explicar el papel de la naturaleza y los animales en un texto literario. Participar en una discusión sobre el especismo, el vegetarianismo, el veganismo y el frugivorismo. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Pronombres relativos Concordancia de tiempos en indicativo y subjuntivo (<i>consecutio temporum</i>) Discurso directo e indirecto Gerundio simple y compuesto, participios, infinitivos. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> Verbos copulativos, predicado nominal Circunstancias (<i>Circostanti</i>)
Unidad 6	<p>Los medios de comunicación masiva</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprender la información global y selectiva en entrevistas de radio o televisión. Presentar información y señalar que se refiere a información reportada por otros. Investigar y exponer sobre las redes televisivas italianas. Investigar y clasificar los tipos de programas televisivos italianos. Leer artículos periodísticos informativos o de crónica (<i>bianca, rossa, nera, sportiva</i>). Identificar y usar el lenguaje periodístico. Referir noticias extraídas de periódicos italianos. Investigar sobre la profesión del periodista en Italia y compararla con la situación en México. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Pasado remoto (<i>passato remoto</i>). Artículo: uso/ omisión de los artículos con fechas y nombres geográficos. Artículo indeterminado plural en forma de partitivo. Adjetivos y pronombres indefinidos. Diferencias entre registros formales e informales y entre lenguaje oral y escrito. Condicional simple y compuesto (repaso). <i>Sembra che</i> + subjuntivo + fuente de la noticia. <i>Secondo me</i> + indicativo + fuente de la noticia. <p>Análisis sintáctico</p>

	<p>1. Tipos de circunstancias (<i>circostanti</i>)</p> <p>Arte</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprender textos sobre artes visuales y museos de manera global y selectiva Comprender biografías de artistas de manera global y selectiva Rescatar la información más destacada de una visita guiada a un museo Exponer sobre un museo italiano y sobre una obra de arte representativa en el arte italiano. Leer sobre arte contemporáneo italiano: <i>La Biennale di Venezia</i> Entender la descripción de una obra de arte Expresar opiniones sobre una obra de arte Presentar obra, estilo y biografía de un artista italiano Comprender y transcribir un texto audio sobre Artemisia Gentileschi y la Casa Buonarroti. Leer y discutir un texto sobre el arte y el mecenazgo en Italia Leer y reconstruir la biografía de un artista italiano <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Verbos pronominales, idiomáticos. SI: si impersonal, si pasivo, si reflexivo, Sustantivos: con sufijo -ino/a, -etto/a, -one/a Pronombres posesivos (repaso) Adjetivo <i>bello</i> Posición de los adjetivos Adjetivos: comparativo regular e irregular (repaso) <i>Congiuntivo imperfetto</i> y <i>trapassato</i> en frases dependientes o subordinadas <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> Tipos de expansiones (<i>espansioni</i>)
Unidad 7	
Unidad 8	<p>Literatura italiana</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> Conocer una multiplicidad de autores y autoras italianos/as a través de los nombres en italiano de sus obras más representativas Leer y comprender un texto de manera global sobre los géneros literarios Comprender textos narrativos contemporáneos Leer cuentos e identificar sus características principales. Extraer datos relevantes sobre las obras literarias y su contexto histórico. investigar y discutir sobre los hábitos de lectura en Italia: <i>ebook</i> o libro tradicional. Comparar y argumentar sobre la lectura en México e Italia. Escribir una hipótesis (fantásticas) a partir de un texto literario. Recitar una parte de un texto dramático seleccionado en clase <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> Repaso pasado remoto (<i>passato remoto</i>) <i>Trapassato remoto</i>

	<p>3. Conectores en el discurso escrito</p> <p>4. Prefijos negativos <i>-in -s, -dis</i></p> <p>5. Adjetivos derivados de verbos</p> <p>6. Verbos derivados de sustantivos y adjetivos</p> <p>7. Coloquialismos</p> <p>Análisis sintáctico</p> <p>1. Frase simple</p>
Terminología gramatical a trabajar en clase	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Flexión verbal</i>: Subjuntivo presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto, condicional compuesto, <i>passato remoto</i>, <i>trapassato remoto</i>, gerundio simple y compuesto, participios e infinitivos. * Concordancia de tiempos en indicativo y subjuntivo (<i>consecutio temporum</i>). * Forma pasiva: <i>essere</i> y <i>venire</i>; <i>andare</i> + participio. * Verbos pronominales e idiomáticos. * Pronombres posesivos, combinados y relativos. * <i>St</i>: si impersonal, si pasivo y si reflexivo. * Uso pronominal de <i>Cl</i> y <i>Ne</i>. * Discurso directo e indirecto. * Unidades poliremáticas. * <i>Di+</i> infinitivo del verbo (con verbos y expresiones de alta frecuencia de uso). * <i>Periodos hipotéticos</i>: <i>realidad, posibilidad e imposibilidad</i>. * Formación y derivación de sustantivos y adjetivos. * Adjetivos en <i>-oso, -abile, -ibile</i>. * Sustantivos: con sufijo <i>-ino/a, -etto/a, -one/a</i>. * Prefijos negativos <i>-in -s, -dis</i>. * Posición de los adjetivos. * Conectores en el discurso escrito. * Adjetivos derivados de verbos. * Verbos derivados de sustantivos y adjetivos. * Introducción al lenguaje juvenil y jergal. * <i>Coloquialismos</i> * Diferencias entre registros formales e informales y entre lenguaje oral y escrito.
Terminología para el análisis morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> * Forma y función de la palabra, partes del discurso, nociones generales de valencias verbales y del núcleo de la frase. * Funciones del verbo como predicado. * Clasificación de los verbos según su valencia: 7 tipos. * Tipos de verbos: predicativos, copulativos, impersonales, personales, Intransitivos vs. Transitivos directos e indirectos. * El núcleo de la frase. * Predicado y argumentos. * Construcciones reflexivas. * Verbos copulativos, predicado nominal. * <i>Circunstancias</i> del núcleo. * Tipos de <i>circunstancias (circostanti)</i>. * <i>Circunstancias</i> de los verbos. * <i>Circunstancias</i> de los argumentos. * Expansiones. * La frase simple

	<ul style="list-style-type: none"> * La frase compleja. * La clasificación de las frases dependientes. * Frase <i>scissa</i> implícita y explícita. * Frase <i>scissa</i> interrogativa temporal.
--	---

Estrategias didácticas	
Aprendizaje basado en tareas	
Aprendizaje accional	
Instrumentación de medios audiovisuales (audio y video)	
Exposiciones orales y video ensayo	
Implantación de distintas formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)	
Diferenciación interna en actividades en equipo	
Trabajo colaborativo	

Evaluación del aprendizaje	
Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, participación en clase, autoevaluación.	
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, exámenes de frecuencia variable, proyectos, portafolios.	

Perfil profesiográfico del docente	
Título o grado	Licenciatura en: * Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: 2 años
Otras características	<ul style="list-style-type: none"> * Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

Bibliografía básica	
Ercolino, Elettra – Pellegrino, T. Anna, <i>La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri</i> . Torino: Loescher Editore, 2014.	
Guida, Patrizia – Martina Maria. <i>Esercitarsi con la grammatica, Livello intermedio B1- B2</i> . Perugia: Guerra Edizioni, 2006.	
Mezzadri, Marco. <i>Grammatica essenziale della lingua italiana</i> , Perugia: Guerra Edizioni, 2002.	
Nocchi, Susanna. <i>Grammatica pratica della lingua italiana, Esercizi-test-giochi</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2002.	
Ricci, Mina. <i>Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri</i> . Roma: Edilingua, 2011.	
Sabatini, Francesco. <i>La comunicazione e gli usi della lingua</i> . Torino: Loescher, 1990.	
Troncarelli, Donatella- La Grassa, Matteo. <i>Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività</i> . Roma: Edilingua, 2017.	

Bibliografia complementaria

A.A.V.V. *Come prepararsi all'esame del Celi 3. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 1.* Università per Stranieri di Perugia.

A.A.V.V. *Come prepararsi all'esame del Celi 4. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2.* Università per Stranieri di Perugia.

AA.VV. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere.* Milano: La Nuova Italia, 2001.

Alessandroni, Daniela. *Cara Italia, eserciziario.* Perugia: Guerra Edizioni, 1998.

Aprile Gianluca, et. al. *Italiano in cinque minuti B1/B2.* Firenze: Alma Edizioni, 2010.

Arcangeli, Massimo, et al. *Attestato ADA. Piano dei corsi.* Firenze: Alma Edizioni, 2014.

Ballini, Sonia - Silvia Consonno. *Ricette per parlare.* Firenze: Alma Edizioni, 2002.

Baricco, Alessandro. *Seta.* Milano: Universale economica Feltrinelli, 2012.

(fragmento)

Bertoni, Silvia, Nocchi, Susanna. *Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico.* Firenze: Alma Edizioni, 2003.

Boccaccio, Giovanni. *Il Decameron.* Bologna: ET classici, 2014. (Fragments)

Bonomini, Anna, Liony Mello e Anna Maria Satta. *Il passato prossimo.* México: CELE/UNAM, 1999.

_____. *Il presente indicativo.* México: CELE/UNAM, 1999.

Calvino, Italo. *Il cavaliere inesistente.* Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1993. (fragmento)

_____. *Marcovaldo, ovvero le stagioni in città.* Milano: Mondadori, 2002. (fragmento)

_____. *Racconti.* Milano: Mondadori, 1990. (fragmentos)

Cepollaro, Amelia. *Video italiano 1. Videocorso italiano per stranieri.* Livello medio. Atene: Edilingua, 2001.

Covino Bisaccia, Maria Antonietta – Didonna, Maria, (a c. di). *Cuore: Ottobre. Livello principianti.* Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

Dall'Armellina Rossana et al. *Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi.* Firenze: Alma Edizioni, 2005.

Dardano, Maurizio e Trifone, Pietro. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica.* Bologna: Zanichelli, 1999.

De Carlo, Andrea. *Due di due.* Milano: Bompiani, 1989. (fragmento)

Dizionario Italiano Sabatini Coletti (DISC)

Di Francesco Anna Maria e Ciro Massimo Naddeo. *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere.* Firenze: Alma Edizioni, 2002.

D'Orta, Marcello. *Speriamo che me la cavo.* Milano: Oscar Mondadori, 1990 (fragmento)

Ferrante, Elena. *L'amica geniale.* Roma: Edizioni E/O, 2011. (fragmentos)

Ginzburg, Natalia. *Le piccole virtù.* Bologna: Einaudi Tascabili, 1998. (fragmentos)

Goldoni, Carlo. *La locandiera.* Bologna: ET Classici, 2014. (fragmentos)

Guastalla, Carlo. *Giocare con la letteratura.* Firenze: Alma Edizioni, 2002.

_____. *Giocare con la scrittura. Attività e giochi per scrivere in italiano.* Firenze: Alma Edizioni, 2004.

Levi, Carlo. *Le parole sono pietre.* Bologna: ET scrittori, 2016 (fragmento)

Manzoni, Alessandro. *I promessi sposi.* Milano: Feltrinelli, 2005. (fragmento)

Marin, T. *Ascolto Medio. Livello elementare.* Atene: Edilingua, 2000.

_____. *La Prova Orale 1. Manuale di conversazione. Livello medio – avanzato.* Atene: Edilingua, 2000.

Marino, Giuseppe Carlo. *Biografia del sessantotto. Utopie, conquiste, sbandamenti.* Milano:

Tascabili Bompiani, 2004. (fragmento)

Mello, Liony e Anna Maria Satta. *I pronomi.* México: CELE/UNAM, 2005.

_____. *Le preposizioni.* México: CELE/UNAM, 2000.

Melo, Liony. *L'imperfetto indicativo.* México: CELE/UNAM, 1999.

Morante, Elsa. *La storia.* Torino: Giulio Einaudi Editore, 2014. (fragmento)

Stamone, Domenico. *Ex cattedra.* Milano: Feltrinelli Editoriale, 2015. (fragmento)

Svevo, Italo. *La coscienza di Zeno.* Milano: Feltrinelli, 1993.

Tondelli, Vittorio. *Altri libertini.* Milano: Feltrinelli, 1980. (fragmento)

Verri-Menzel, Rosangela. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento.* Roma, Bonacci Editore, 1989.

Mesografia (referencias electrónicas)

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/cerca/>

<http://www.impariamoitaliano.com/>

<http://www.italiano.rai.it/>

<https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/>

<https://www.italianoinonda.net/esercizi.php>

<http://www.italianonline.it/esercizi.html>

<http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445>

http://www.lezionidiitaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php

<http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm>

<http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/>

<http://www.radioline.co/podcast-spreker-poeticherie>

<http://www.rai.it/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/rete4>

<http://caffedeigiornalisti.it/buzzati-scrittore-e-giornalista/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/italia1>

<https://www.sky.it/>

<https://www.repubblica.it/>

<https://www.corriere.it/>

<http://www.quotidiani.net/>

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO</p> <p style="text-align: center;">Facultad de Filosofía y Letras</p> <p style="text-align: center;">Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas)</p> <p style="text-align: center;">Modalidad Presencial</p> 			
Programa Italiano II B			
Clave	Semestre 2°	Créditos 20	Área: Lengua
Modalidad	Curso(x) Taller() Lab() Seminario () Otras (especificar)	Tipo	T () P (X) T/P ()
Carácter	Obligatorio () Optativo () Obligatorio E (X) Optativo E ()	Horas:	
Duración (número de semanas)	16	Semana	Semestre
		Teóricas: 0	Teóricas: 0
		Prácticas: 20	Prácticas: 320
		Total: 20	Total: 320
Seriación			
Ninguna ()			
Obligatoria (X)			
Asignatura antecedente	Italiano I B		
Asignatura subsecuente	Italiano III Literatura en Lengua Italiana I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII		
Indicativa ()			
Asignatura antecedente			
Asignatura subsecuente			

Objetivo general:

El estudiante reconocerá las competencias y habilidades lingüísticas iniciadas en Italiano I B. Al final del semestre, el nivel de lengua del estudiante deberá ser equivalente al nivel de los estudiantes que hayan cursado la asignatura Italiano II A, con el fin de uniformar la progresión y el ritmo de avance de las asignaturas de Lengua Extranjera de la Licenciatura en Letras Modernas a partir del tercer nivel.

En esta asignatura el estudiante distinguirá las nociones y funciones para hacer un uso efectivo de la lengua, principalmente en los ámbitos o áreas de interés relativas a la escuela y la

universidad, las relaciones afectivas, la salud y el cuerpo humano, las festividades, el medio ambiente y los animales, los medios de comunicación masiva, el arte y la literatura italiana.

Los objetivos generales están estrechamente ligados al desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas, lexicales, fonológicas, sociales, culturales y pragmáticas en italiano, así como al desarrollo de estrategias comunicativas que lo lleven a interactuar mucho más ágilmente y con un mayor grado de corrección en lengua extranjera en los contextos propuestos en el programa.

El estudiante podrá comprender textos auditivos y escritos, informativos, periodísticos y literarios de extensión y complejidad medias de manera global y selectiva con una cierta habilidad, además será capaz de producir exposiciones sobre temas culturales y literarios de manera concisa y estructurada, apoyándose en materiales visuales, y reaccionar a la retroalimentación y a los cuestionamientos acerca de las mismas.

El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

*Leer textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas.

*Individuar y citar los datos más destacados de un texto.

*Comprender textos de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.

*Comprender textos informativos de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.

*Comprender textos de correspondencia de extensión media y complejidad medio-alta de manera detallada, relacionados con el contexto social y educativo, general y particular al que pertenecen.

*Comprender y reconocer los argumentos principales en textos de mediana extensión, siendo capaces de individuar información necesaria para desarrollar una tarea específica.

*Citar eventos históricos, precisando detalles.

*Leer en modo autónomo, adaptando estilo y velocidad de lectura a los diferentes textos y objetivos y usando diferentes fuentes para referir y consultar.

Comprensión auditiva

*Escuchar textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas.

*Identificar particularidades (personajes, alternancia de tiempos, etc.) en textos narrativos.

*Comprender conversaciones sobre temas cotidianos de extensión mayor y complejidad media de manera detallada.

*Comprender, identificar e individuar textos orales acerca de temas literarios y culturales, de extensión breve a media y de complejidad media de manera global y selectiva.

*Reconocer expresiones de opinión en discusiones y debates sobre temas de la vida cotidiana.

*Identificar la secuencia de desarrollo de una argumentación.

*Identificar el punto de vista del interlocutor.

*Comprender argumentaciones complejas siempre que el contenido sea relativamente familiar y la estructura del discurso sea clara.

Producción escrita

*Contar y resumir cronológicamente, experiencias, acontecimientos, historias reales o

imaginarias, presentando lugar, tiempo y participantes.
 *Hacer descripciones cada vez más detalladas y precisas sobre una amplia gama de argumentos relativos a las unidades temáticas del programa.
 *Reformular el discurso para ser más claro.
 *Redactar textos de correspondencia de extensión media y complejidad alta, valiéndose de un vocabulario extenso sobre los campos de acción cotidianos, sentimientos y deseos.
 *Escribir textos claros y articulados adecuadamente sobre distintos argumentos relacionados con el propio campo de interés, evaluando diferentes fuentes de información y sintetizándolas.

Producción oral

*Hablar con fluidez, corrección y eficacia para hablar de una amplia gama de argumentos generales, académicos, profesionales o privados.
 *Reformular el discurso para ser más claro.
 *Referir información usando diversas fuentes.
 *Participar en una discusión argumentativa de duración breve y dificultad media, enmarcada en las unidades temáticas del programa.
 *Realizar una exposición breve sobre un tema literario o cultural, valiéndose de un vocabulario limitado y derivado de los temas a cubrir en el programa.
 *Comunicar las impresiones propias sobre la lectura de un texto literario, valiéndose de un vocabulario básico del ámbito y con una velocidad media de habla.
 *Señalar con claridad las relaciones entre conceptos.
 *Producir descripciones y exposiciones claras y bien estructuradas sobre diversos argumentos.

Competencia metalingüística

*Identificar la terminología gramatical correspondiente a los contenidos de programa.
 *Reconocer uso eficiente y adecuado de las estructuras gramaticales a cubrir en el programa.

Índice temático

	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: Escuela y universidad		40
2	Unidad 2: Amor y amistad		40
3	Unidad 3: Salud		40
4	Unidad 4: Fiestas y días festivos		40
5	Unidad 5: Animales y naturaleza		40
6	Unidad 6: Medios de comunicación masiva		40
7	Unidad 7: Arte		40
8	Unidad 8: Literatura Italiana		40
	Subtotal		320
	Total		320

Contenidos temáticos

Subtemas	
Temas	
Unidad 1	Escuela y universidad

	<p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer o escuchar textos de distintas fuentes buscando informaciones específicas. 2. Comparar el sistema escolar en México e Italia: calificaciones, exámenes, evaluaciones. 3. Exponer sobre la historia de la universidad. 4. Citar eventos históricos, precisando detalles. 5. Delinear el transcurso de eventos en modo cronológico. 6. Referir información usando diversas fuentes. 7. Hablar sobre sus propias experiencias personales. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Subjuntivos: presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto. 2. Condicional compuesto 3. Pronombres combinados 4. Introducción al lenguaje juvenil y jergal <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forma y función de la palabra, partes del discurso, nociones generales de valencias verbales y del núcleo de la frase. 2. Funciones del verbo como predicado. Clasificación de los verbos según su valencia: 7 tipos.
Unidad 2	<p>Amor y amistad</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender textos de correspondencia epistolar de manera global y selectiva. 2. Comprender descripción de personas de manera global y selectiva. 3. Comprender textos sobre amor y amistad de manera global y selectiva. 4. Rescatar la información más relevante en conversaciones con amigos. 5. Comprender y debatir contenidos de canciones cuyo tema principal sea el amor y la amistad. 6. Expresar emociones, esperanzas, dudas e hipótesis en torno al tema del amor y la amistad. 7. Exponer fiestas o tradiciones relacionadas al tema del amor. 8. Escribir textos de amor (versos, paráfrasis, etc.). <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso pronominal de las partículas Ci y Ne. 2. Di+ infinitivo con verbos y expresiones de alta frecuencia de uso. 3. Períodos hipotéticos: realidad, posibilidad e imposibilidad. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de verbos: predicativos, copulativos, impersonales, personales; Intransitivos vs. transitivos directos e indirectos. 2. El núcleo de la frase.

Unidad 3	<p>Salud</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender conversaciones cotidianas en torno a la salud de manera global y selectiva. 2. Hablar y preguntar sobre problemas físicos. 3. Rescatar la información más relevante en torno a la consulta con el médico. 4. Reformular el discurso utilizando discurso directo e indirecto. 5. Expresar consejos, opiniones personales, dudas. 6. Comprender textos que describan enfermedades físicas o mentales. 7. Exponer sobre una enfermedad con relevancia histórica: síntomas, efectos y propagación. 8. Redactar un breve texto narrativo en torno a la salud. 9. Investigar y discutir sobre las actividades deportivas en Italia y/o campeones de Italia. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos pronominales e idiomáticos 2. Forma pasiva: <i>essere</i> y <i>venire</i>; <i>andare</i> + <i>participio</i>. 3. Discurso directo e indirecto. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Predicado y argumentos. 2. Construcciones reflexivas.
Unidad 4	<p>Fiestas y tradiciones</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender un texto en torno a fiestas y días festivos de manera global y selectiva. 2. Comprender canciones y poemas de ocasión de manera global y selectiva. 3. Describir fiestas y eventos tradicionales italianos. 4. Comprender una aportación informativa de <i>podcast</i> en torno a fiestas y días festivos de manera global y selectiva. 5. Rescatar la información más relevante de entrevistas o textos publicitarios en torno a una fiesta o un día festivo determinado. 6. Investigar y exponer las diferentes fiestas italianas en textos publicitarios. 7. Comparar costumbres del pasado y el presente con respecto a fiestas. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación y derivación de sustantivos y adjetivos. 2. Adjetivos en -oso, -abile, -ibile. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos copulativos, predicado nominal 2. <i>Circunstantes</i> del núcleo 3. Tipos de <i>circunstantes</i>

	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Circunstantes</i> de los verbos 5. <i>Circunstantes</i> de los argumentos 6. Las unidades poliremáticas
Unidad 5	<p>Animales y naturaleza</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender <i>Podcast</i> o transmisiones radiofónicas en torno al "medio ambiente" de manera global y selectiva. 2. Comprender artículos periodísticos en torno al "medio ambiente" de manera global y selectiva. 3. Participar en discusiones sobre el tema "cuidado al medio ambiente". 4. Comparar y argumentar sobre los problemas ambientales en México e Italia. 5. Aproximación a textos infantiles y/o juveniles de manera global y selectiva. 6. Investigar y exponer sobre animales endémicos de Italia. 7. Aproximación de un texto literario con tema de naturaleza y medio ambiente de manera global y selectiva. 8. Explicar el papel de la naturaleza y los animales en un texto literario. 9. Participar en una discusión sobre el especismo, el vegetarianismo, el veganismo y el frugivorismo. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronombres relativos 2. Concordancia de tiempos en indicativo y subjuntivo (<i>consecutio temporum</i>) 3. Discurso directo e indirecto 4. Gerundio simple y compuesto, participios, infinitivos. <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las expansiones 2. La frase simple
Unidad 6	<p>Los medios de comunicación masiva</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la información global y selectiva en entrevistas de radio o televisión. 2. Presentar información y señalar que se refiere a información reportada por otros. 3. Investigar y exponer sobre las redes televisivas italianas. 4. Investigar y clasificar los tipos de programas televisivos italianos. 5. Leer artículos periodísticos informativos o de crónica (<i>bianca, rossa, nera, sportiva</i>). 6. Identificar y usar el lenguaje periodístico. 7. Referir noticias extraídas de periódicos italianos. 8. Investigar sobre la profesión del periodista en Italia y compararla con la situación en México. <p>Competencia lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pasado remoto. 2. Artículo: uso/ omisión de los artículos con fechas y nombres geográficos.

	<p>3. Artículo indeterminado plural en forma de partitivo. 4. Adjetivos y pronombres indefinidos. 5. Diferencias entre registros formales e informales y entre lenguaje oral y escrito. 6. Condicional simple y compuesto (repaso). 7. <i>Sembra che</i> + subjuntivo + fuente de la noticia. 8. <i>Secondo me</i> + indicativo + fuente de la noticia.</p> <p>Análisis sintáctico 1. La frase compleja.</p>
Unidad 7	<p>Arte</p> <p>Competencia comunicativa 1. Comprender textos sobre artes visuales y museos de manera global y selectiva 2. Comprender biografías de artistas de manera global y selectiva 3. Rescatar la información más destacada de una visita guiada a un museo 4. Exponer sobre un museo italiano y sobre una obra de arte representativa en el arte italiano. 5. Leer sobre arte contemporáneo italiano: <i>La Biennale di Venezia</i> 6. Entender la descripción de una obra de arte 7. Expresar opiniones sobre una obra de arte 8. Presentar obra, estilo y biografía de un artista italiano 9. Comprender y transcribir un texto audio sobre Artemisia Gentileschi y la Casa Buonarroti. 10. Leer y discutir un texto sobre el arte y el mecenazgo en Italia 11. Leer y reconstruir la biografía de un artista italiano</p> <p>Competencia lingüística 1. Verbos pronominales, idiomáticos. 2. SI: si impersonal, si pasivo, si reflexivo, 3. Sustantivos: con sufijo -ino/a, -etto/a, -one/a 4. Pronombres posesivos (repaso) 5. Adjetivo <i>bello</i> 6. Posición de los adjetivos 7. Adjetivos: comparativo regular e irregular (repaso) 8. Coniuntivo imperfetto y trapassato en frases dependientes o subordinadas</p> <p>Análisis sintáctico 1. Frase <i>scissa</i> implícita y explícita 2. Frase <i>scissa</i> interrogativa temporal</p>
Unidad 8	<p>Literatura italiana</p> <p>Competencia comunicativa 1. Conocer una multiplicidad de autores y autoras italianos/as a través de los nombres en italiano de sus obras más representativas 2. Leer y comprender un texto de manera global sobre los géneros literarios 3. Comprender textos narrativos contemporáneos</p>

	<p>4. Leer cuentos e identificar sus características principales. 5. Extraer datos relevantes sobre las obras literarias y su contexto histórico. 6. Investigar y discutir sobre los hábitos de lectura en Italia: <i>ebook</i> o libro tradicional. 7. Comparar y argumentar sobre la lectura en México e Italia. 8. Escribir una hipótesis (fantásticas) a partir de un texto literario. 9. Recitar una parte de un texto dramático seleccionado en clase</p> <p>Competencia lingüística 1. Repaso pasado remoto 2. Trapassato remoto 3. Conectores en el discurso escrito 4. Prefijos negativos -in -s, -dis 5. Adjetivos derivados de verbos 6. Verbos derivados de sustantivos y adjetivos 7. Coloquialismos</p> <p>Análisis sintáctico 1. La clasificación de las frases dependientes</p>
Terminología gramatical a trabajar en clase	<p>* <i>Flexión verbal</i>: Subjuntivo presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto, condicional compuesto, <i>passato remoto</i>, <i>trapassato remoto</i>, gerundio simple y compuesto, participios e infinitivos. * Concordancia de tiempos en indicativo y subjuntivo (<i>consecutio temporum</i>). * Forma pasiva: <i>essere</i> y <i>venire</i>; <i>andare</i> + participio. * Verbos pronominales e idiomáticos. * Pronombres posesivos, combinados y relativos. * SI: si impersonal, si pasivo y si reflexivo. * Uso pronominal de CI y Ne. * Discurso directo e indirecto. * Unidades poliremáticas. * Di+ infinitivo del verbo (con verbos y expresiones de alta frecuencia de uso). * <i>Periodos hipotéticos</i>: <i>realidad, posibilidad e imposibilidad</i>. * Formación y derivación de sustantivos y adjetivos. * Adjetivos en -oso, -abile, -ibile. * Sustantivos: con sufijo -ino/a, -etto/a, -one/a. * Prefijos negativos -in -s, -dis. * Posición de los adjetivos. * Conectores en el discurso escrito. * Adjetivos derivados de verbos. * Verbos derivados de sustantivos y adjetivos. * Introducción al lenguaje juvenil y jergal. * <i>Coloquialismos</i> * Diferencias entre registros formales e informales y entre lenguaje oral y escrito.</p>
Terminología para sintaxis	<p>* Forma y función de la palabra, partes del discurso, nociones generales de valencias verbales y del núcleo de la frase. * Funciones del verbo como predicado. * Clasificación de los verbos según su valencia: 7 tipos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> *Tipos de verbos: predicativos, copulativos, impersonales, personales, Intransitivos vs. Transitivos directos e indirectos. * El núcleo de la frase. * Predicado y argumentos. * Construcciones reflexivas. * Verbos copulativos, predicado nominal. * <i>Circunstantes</i> del núcleo. * Tipos de <i>circunstantes</i>. * <i>Circunstantes</i> de los verbos. * <i>Circunstantes</i> de los argumentos. * Expansiones. * La frase simple * La frase compleja. * La clasificación de las frases dependientes. * Frase <i>scissa</i> implícita y explícita. * Frase <i>scissa</i> interrogativa temporal.
--

Estrategias didácticas
Aprendizaje basado en tareas
Aprendizaje accional
Instrumentación de medios audiovisuales (audio y vídeo)
Exposiciones orales y vídeo ensayo
Implantación de distintas formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)
Diferenciación interna en actividades en equipo
Trabajo colaborativo

Evaluación del aprendizaje
Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, autoevaluación.
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, exámenes de frecuencia variable, proyectos, portafolios.

Perfil profesiográfico del docente	
Título o grado	Licenciatura en: * Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: 2 años
Otras características	<ul style="list-style-type: none"> * Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

Bibliografía básica
Ercolino, Elettra y T. Anna Pellegrino. <i>La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri</i> . Loescher Editore, 2014.
Guida, Patrizia y Manuela Pepe. <i>Esercitarsi con la grammatica, Livello intermedio B1- B2</i> . Guerra Edizioni, 2006.

Mezzadri, Marco. <i>Grammatica essenziale della lingua italiana</i> . Guerra Edizioni, 2002.
Nocchi, Susanna. <i>Grammatica pratica della lingua italiana, Esercizi-test-giochi</i> . Alma Edizioni, 2002.
Ricci, Mina. <i>Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri</i> . Edilingua, 2011.
Sabatini, Francesco. <i>La comunicazione e gli usi della lingua</i> . Loescher, 1990.
Troncarelli, Donatella y Matteo La Grassa. <i>Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività</i> . Edilingua, 2017.

Bibliografía complementaria
Alessandroni, Daniela et al. <i>Come prepararsi all'esame del Celi 3. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia. Livello 3</i> . Guerra Edizioni, A.A.V.V. <i>Come prepararsi all'esame del Celi 4. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2</i> . Università per Stranieri di Perugia.
AA.VV. <i>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere</i> , Milano: La Nuova Italia, 2001.
Alessandroni, Daniela. <i>Cara Italia, eserciziario</i> . Perugia: Guerra Edizioni, 1998.
Aprile Gianluca, et. al. <i>Italiano in cinque minuti B1/B2</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2010.
Arcangeli, Massimo, et al. <i>Attestato ADA. Piano dei corsi</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2014.
Ballini, Sonia - Silvia Consonno. <i>Ricette per parlare</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2002.
Baricco, Alessandro. <i>Seta</i> . Italia: Universale economica Feltrinelli, 2012.
(fragmento)
Bertoni, Silvia, Nocchi, Susanna. <i>Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2003.
Boccaccio, Giovanni. <i>Il Decameron</i> . ET classici, 2014. (fragmentos)
Bonomini, Anna, Liony Mello e Anna Maria Satta. <i>Il passato prossimo</i> . México: CELE/UNAM, 1999.
_____ . <i>Il presente indicativo</i> , México: CELE/UNAM, 1999.
Calvino, Italo. <i>Il cavaliere inesistente</i> . Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1993. (fragmento)
_____ . <i>Marcovaldo, ovvero le stagioni in città</i> . Milano: Mondadori, 2002. (fragmento)
_____ . <i>Racconti</i> , Milano: Mondadori, 1990. (fragmentos)
Cepollaro, Amelia. <i>Video italiano 1. Videocorso italiano per stranieri</i> . Livello medio. Atene: Edilingua, 2001.
Covino Bisaccia, Maria Antonietta – Didonna, Maria (a c. di). <i>Cuore: Ottobre. Livello principianti</i> . Perugia, Guerra Edizioni, 2004.
Dall'Armellina Rossana et al. <i>Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2005.
Dardano, Maurizio e Trifone, Pietro. <i>Grammatica italiana con nozioni di linguistica</i> . Bologna: Zanichelli, 1999.
De Carlo, Andrea. <i>Due di due</i> , Milano: Bompiani, 1989. (fragmento)
Dizionario Italiano Sabatini Coletti (DISC)
Di Francesco Anna Maria e Ciro Massimo Naddeo. <i>Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2002.
D'Orta, Marcello. <i>Speriamo che me la cavo</i> . Milano: Oscar Mondadori, 1990 (fragmento)
Ferrante, Elena. <i>L'amica geniale</i> . Roma: Edizioni E/O, 2011. (fragmentos)
Ginzburg, Natalia, <i>Le piccole virtù</i> . Torino: Einaudi Tascabili, 1998. (fragmentos)
Goldoni, Carlo. <i>La locandiera</i> . Bologna: ET Classici, 2014. (fragmentos)
Guastalla, Carlo. <i>Giocare con la letteratura</i> . Firenze: Alma Edizioni, 2002.

_____. *Giocare con la scrittura. Attività e giochi per scrivere in italiano*. Firenze: Alma Edizioni, 2004.

Levi, Carlo. *Le parole sono pietre*. Bologna: ET scrittori, 2016 (fragmento)

Manzoni, Alessandro. *I promessi sposi*. Milano: Feltrinelli, 2005. (fragmento)

Marin, T. *Ascolto Medio. Livello elementare*. Atene: Edilingua, 2000.

Marin, T. *La Prova Orale 1. Manuale di conversazione. Livello medio – avanzato*. Atene: Edilingua, 2000.

Marino, Giuseppe Carlo. *Biografia del sessantotto. Utopie, conquiste, sbandamenti*. Milano: Tascabili Bompiani, 2004. (fragmento)

Mello, Liony e Anna Maria Satta. *I pronomi*. México: CELE/UNAM, 2005.

_____. *Le preposizioni*. México.: CELE/UNAM, 2000.

Mello, Liony. *L'imperfetto indicativo*. México: CELE/UNAM, 1999.

Morante, Elsa. *La storia*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2014. (fragmento)

Stamone, Domenico. *Ex cattedra*. Milano: Feltrinelli Editoriale, 2015. (fragmento)

Svevo, Italo. *La coscienza di Zeno*. Milano: Feltrinelli, 1993.

Tondelli, Vittorio. *Altri libertini*. Milano: Feltrinelli, 1980. (fragmento)

Verri-Menzel, Rosangela. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*. Roma, Bonacci Editore, 1989.

Mesografía (referencias electrónicas)

<https://www.almaedizioni.it/italmatv/cerca/>

<http://www.impariamoitaliano.com/>

<http://www.italiano.rai.it/>

<https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/>

<https://www.italianoinonda.net/esercizi.php>

<http://www.italianonline.it/esercizi.html>

<http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445>

http://www.lezionidiitaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php

<http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm>

<http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/>

<http://www.radioline.co/podcast-speaker-poeticherie>

<http://www.rai.it/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/rete4>

<http://caffedeigiornalisti.it/buzzati-scrittore-e-giornalista/>

<https://www.mediasetplay.mediaset.it/italia1>

<https://www.sky.it/>

<https://www.repubblica.it/>

<https://www.corriere.it/>

<http://www.quotidiani.net/>

 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO 					
Facultad de Filosofía y Letras					
Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas)					
Modalidad Presencial					
Italiano III					
Clave	Semestre 3°	Créditos 20	Área: Lengua		
Modalidad	Curso(X) Taller() Lab() Seminario ()		Tipo	T (X) P () T/P ()	
	Otras (especificar)				
Carácter	Obligatorio (X) Optativo ()		Horas:		
	Obligatorio E () Optativo E ()				
Duración (número de semanas)	16		Semana	Semestre	
			Teóricas: 10	Teóricas: 160	
		Prácticas: 0	Prácticas: 0		
		Total: 10	Total: 160		
Seriación					
Ninguna ()					
Obligatoria (X)					
Asignatura antecedente	Italiano II A / Italiano II B				
Asignatura subsecuente	Italiano IV				
Indicativa ()					
Asignatura antecedente					
Asignatura subsecuente					
Objetivo general: El estudiante distinguirá un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio para comunicarse con fluidez en lengua extranjera. En este nivel lingüístico se perfeccionará la capacidad de interacción a través del desarrollo y potenciamiento de habilidades comunicativas enfocándose en la pragmática de la interacción para poder interpretar el proceso sociocultural en la que esta se produce. También reconocerá una gran variedad de aspectos culturales, sociales y políticos italianos y podrá contrastarlos con su propia cultura. En particular el estudiante podrá producir textos más elaborados tanto					

escritos como orales, dotados de una estructura más clara y organizada en función del tema y la tipología textual trabajada. Ello le permitirá producir textos tanto orales como escritos con un vocabulario extenso y preciso con el cual podrá expresar matices de significado para eliminar ambigüedades y confusiones. También podrá transmitir el contenido de los textos que lee o escucha sin dificultad, manejando y combinando fuentes diversas para reconstruir y reelaborar la información demostrando un uso de la lengua flexible en los campos de acción referentes a períodos específicos de la historia de Italia, la ópera y el teatro, las periferias urbanas, la migración y el arte contemporáneo en Italia. Asimismo, adoptará una actitud crítica en la interpretación de los textos, recurriendo al propio sistema de referencias y a las propias competencias. También podrá comprender textos auditivos largos y complejos de manera global y selectiva identificando pormenores y sutilezas del mensaje. El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

*Comprender con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Comprensión auditiva

*Comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo. Reconocer una variedad de expresiones idiomáticas y coloquiales así como los distintos registros lingüísticos.

Producción escrita

*Escribir textos claros y fluidos en un estilo y registro apropiado.
 *Escribir textos académicos correctamente estructurados utilizando un registro lingüístico apropiado.
 *Redactar textos de tipo argumentativo en los que se presenten de manera organizada los puntos de vista en torno a una amplia variedad de temas.

Producción oral

*Expresarse con fluidez y ser capaz de adaptar el registro lingüístico al contexto.
 *Presentar descripciones o argumentos de forma clara y fluida con un estilo adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz.

Competencia metalingüística

*Distinguir la terminología gramatical correspondiente a los contenidos del programa.
 *Identificar un uso eficiente y adecuado de las estructuras gramaticales que conforman el programa.

Análisis sintáctico

* Identificar las distintas formas en las que se estructura un periodo, analizando las relaciones de coordinación y subordinación entre las oraciones.
 * Reconocer herramientas para identificar la oración principal del periodo, así como las oraciones

coordinadas y subordinadas dentro de un periodo.

* Distinguir las oraciones subordinadas, identificando su grado y tipo y diferenciando entre oraciones subordinadas implícitas y explícitas.

* Reconocer el uso y las funciones de la puntuación, a través del análisis sintáctico de diversos textos con el fin de evitar errores frecuentes de redacción.

Índice temático			
	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: <i>Risorgimento</i>	20	0
2	Unidad 2: Artes del espectáculo: ópera y teatro	20	0
3	Unidad 3: Italia postunitaria	20	0
4	Unidad 4: Migración	20	0
5	Unidad 5: Fascismo	20	0
6	Unidad 6: Periferias urbanas	20	0
7	Unidad 7: Segunda Guerra Mundial y Resistencia	20	0
8	Unidad 8: El arte en la Italia contemporánea	20	0
Subtotal		160	0
Total		160	

Contenidos temáticos	
Subtemas	
Temas	
Unidad 1	<i>Risorgimento</i>
	Competencia comunicativa 1. Comprender y sintetizar información de manera escrita, visual y auditiva; y exponerla verbalmente y por escrito. 2. Elaborar relatos con la adecuada consecución temporal. 3. Reconocer y analizar las características lingüísticas y formales de una canción popular. 4. Comprender de manera detallada textos de tipo literario e historiográfico. 5. Expresar opiniones informadas sobre temas históricos o literarios.
	Competencias metalingüísticas 1. Artículo con función expresiva 2. Omisión del artículo 3. Formación de las palabras 4. Alternancia de tiempos al indicativo y al subjuntivo (repaso)
	Aspectos socioculturales 1. La unificación italiana
	Análisis sintáctico 1. De la oración simple al periodo 2. Algunos conceptos fundamentales:

	<p>2.1 Coordinación y subordinación</p> <p>2.2 Oración compuesta y oración compleja</p>
Unidad 2	<p>Artes del espectáculo: ópera y teatro</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer textos dramáticos de distintas épocas y reconocer sus particularidades formales. 2. Reconocer las características de los textos de crítica teatral y operística. 3. Comprender textos de crítica teatral y operística de manera global y selectiva. 4. Comprender auditivamente algunas piezas operísticas cantadas en italiano. 5. Elaborar juicios en torno a un espectáculo escénico y exponerlos de manera argumentativa. 6. Redactar textos breves de crítica teatral y operística. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adjetivo: formas particulares de superlativo 2. Colocación del adjetivo 3. Adjetivo como intensificador <p>Aspectos socioculturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La ópera en Italia: principales exponentes y corrientes 2. Arte teatral en el siglo XIX 3. Arte teatral en el siglo XX <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinación 2. Subordinación
Unidad 3	<p>Italia postunitaria</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender a profundidad un texto de contenido histórico. 2. Comprender de manera detallada las características de un texto poético y reconocer en él las figuras retóricas más frecuentes. 3. Analizar y sintetizar información relativa al proceso del Risorgimento italiano y presentarla de manera organizada y coherente. 4. Expresar opiniones informadas a propósito de los procesos revolucionarios en el contexto italiano. 5. Ser capaz de contrastar los procesos revolucionarios italianos con otros procesos similares en México y en otros contextos. 6. Analizar textos poéticos y biográficos en relación con el contexto en que han sido producidos. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronombres y adjetivos pronominales 2. Pronombres relativos dobles

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Uso y omisión del pronombre y dislocación a la derecha e izquierda con valor enfático 4. Léxico relativo a los procesos revolucionarios 5. Figuras retóricas <p>Aspectos socioculturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De la Unidad a la Primera Guerra Mundial 2. Italia durante la Gran Guerra <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La subordinación: oración principal y oración subordinada 2. Oraciones implícitas y explícitas
Unidad 4	<p>Migración</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características específicas del texto narrativo y en particular de cuentos y novelas. 2. Comprender a profundidad textos periodísticos. 3. Reconocer y utilizar los distintos registros de la lengua en relación con el tipo de medio en que se lleve a cabo la comunicación. 4. Participar competentemente en debates en torno a cuestiones políticas y sociales contemporáneas. 5. Analizar, sintetizar y jerarquizar información recibida a partir de diferentes medios, relativa a los movimientos migratorios en la actualidad, con el fin de generar un breve texto argumentativo sobre migración. 6. Expresar opiniones informadas a propósito de las problemáticas sociales contemporáneas tanto en el contexto italiano como en el propio. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preposiciones impropias 2. Locuciones preposicionales 3. Verbos defectivos e impersonales de uso especializado <p>Aspectos socioculturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La migración de Italia hacia el exterior 2. Del sur al norte: la migración dentro de Italia 3. Italia y el fenómeno de la migración en la actualidad <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La concordancia de los modos y tiempos verbales
Unidad 5	<p>Fascismo</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender y analizar a profundidad textos historiográficos y periodísticos. 2. Reconocer los distintos registros lingüísticos propios de los diversos tipos de textos estudiados.

	<p>3. Comprender de manera global y detallada documentales y entrevistas grabadas.</p> <p>4. Identificar las características textuales y lexicales de los manifiestos literarios de la época.</p> <p>5. Leer y analizar textos historiográficos referentes al fascismo, prestando particular atención al registro lingüístico, así como a la construcción sintáctica.</p> <p>6. Analizar el fenómeno del fascismo italiano y compararlo con fenómenos sociohistóricos actuales, argumentando sus similitudes y diferencias.</p> <p>7. Contraponer diversas posturas en torno al fascismo por medio de un debate argumentado.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Uso del futuro simple y compuesto en oraciones negativas.</p> <p>2. Condicional de cortesía en un contexto formal e informal en las fórmulas indirectas (o polémicas)</p> <p>3. Construcción pasiva</p> <p>Aspectos socioculturales</p> <p>1. La <i>vittoria mancata</i> y los antecedentes del fascismo</p> <p>2. El ascenso y consolidación del fascismo</p> <p>Análisis sintáctico</p> <p>1. Oraciones completivas:</p> <p>1.1 Subjetivas y objetivas</p> <p>1.2 Declarativas e interrogativas indirectas</p> <p>2. Oraciones relativas</p>
Unidad 6	<p>Periferias urbanas</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>1. Recabar información de distintas fuentes en torno a las realidades urbanas italianas.</p> <p>2. Analizar las diferencias entre las diversas realidades urbanas y rurales en Italia.</p> <p>3. Debatir de manera de argumentada e informada en torno a las diferencias y similitudes entre las realidades urbanas italiana y mexicana.</p> <p>4. Identificar y analizar expresiones lingüísticas propias de los distintos grupos urbanos (jergas).</p> <p>5. A partir del análisis de las diversas jergas urbanas, argumentar de manera oral y escrita, la validez de dichas variantes frente al llamado italiano "estándar".</p> <p>6. Conocer el panorama editorial respecto a manifestaciones literarias "menores" como el cómic.</p> <p>7. Identificar las características específicas que distinguen al género textual del cómic.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Trapassato remoto</p> <p>2. Uso del passato y trapassato remoto</p>

	<p>3. Diferencias de uso de los diversos tiempos del pasado del indicativo</p> <p>Aspectos socioculturales</p> <p>1. Crecimiento urbano en Italia</p> <p>2. Periferias urbanas</p> <p>Análisis sintáctico</p> <p>1. Oraciones subordinadas causales, consecutivas, finales y temporales</p> <p>2. Oraciones subordinadas hipotéticas o condicionales</p>
Unidad 7	<p>Segunda Guerra Mundial y Resistencia</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>1. Estudiar y analizar un panorama general de Italia durante la Segunda Guerra Mundial a través de documentales, textos narrativos y cinematográficos.</p> <p>2. Identificar las características de la novela testimonial a partir de ejemplos representativos.</p> <p>3. Discutir en torno a la relevancia de las novelas testimoniales como documento histórico.</p> <p>4. Analizar las diversas manifestaciones culturales (textos narrativos, música, cine, etc.) que dan cuenta de la memoria histórica italiana.</p> <p>5. Argumentar de manera oral y escrita el papel que desempeñan las diversas manifestaciones culturales dentro de procesos históricos como la Segunda Guerra Mundial y la Resistencia.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Concordancia de los tiempos verbales</p> <p>2. Diferencias de uso de los diversos modos verbales</p> <p>3. Oraciones marcadas con función expresiva, polémica, irónica, etc. (dislocación, oración segmentada).</p> <p>4. El discurso indirecto</p> <p>Aspectos socioculturales</p> <p>1. Segunda Guerra Mundial</p> <p>2. Resistencia</p> <p>Análisis sintáctico</p> <p>1. Oraciones subordinadas concesivas, adversativas, comparativas, modales exceptuativas, exclusivas, limitativas.</p>
Unidad 8	<p>El arte en la Italia contemporánea</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>1. Identificar las características de las nuevas formas de producción artística relacionadas con las nuevas tecnologías.</p> <p>2. Comparar estas nuevas formas de producción artística con otras manifestaciones más convencionales y discutir en torno a la pertinencia de cada una de ellas en el contexto actual.</p>

	<p>3. Redactar textos argumentativos en torno a este tema.</p> <p>4. Comprender de manera global y selectiva la información de podcast referentes al actual ambiente artístico en Italia.</p> <p>5. Conocer, identificar y usar el léxico relativo al ámbito artístico y a la apreciación estética.</p> <p>6. Discutir en torno a la función del museo como espacio de producción y preservación cultural y artístico, prestando atención a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías (visitas virtuales, arte digital, etc.).</p> <p>7. Argumentar de manera oral y escrita en torno a la contraposición entre el museo como espacio de preservación de manifestaciones artísticas y el arte callejero, discutiendo la relevancia de cada uno de ellos en el contexto actual.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Periodo hipotético de segundo, tercer tipo y mixto. 2. Participio presente y pasado 3. Adverbios y locuciones adverbiales 4. Conectores, marcadores discursivos <p>Aspectos socioculturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nuevas formas de producción artística en Italia 2. Arte callejero 3. Nuevas propuestas museográficas en Italia <p>Análisis sintáctico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oraciones incidentales 2. Discurso directo e indirecto
Terminología gramatical a aplicar en clase	<ul style="list-style-type: none"> * Artículos: Uso/Omisión del artículo indeterminado con función expresiva (ampliación y consolidación) * Uso/Omisión del artículo en expresiones cristalizadas de distintos tipos. (ampliación y consolidación) * Uso/Omisión del artículo con nombres propios, apellidos y sobrenombres: variedades regionales * Formación y uso de sustantivos simples y compuestos, concretos y abstractos relacionados con los temas estudiados durante el curso * Sustantivos sobreabundantes (ampliación y consolidación) * Sinónimos y antónimos * Formas particulares del superlativo * Posición del adjetivo (ampliación y consolidación) * Sinónimos y antónimos (ampliación y consolidación) * Pronombres y adjetivos pronominales (ampliación y consolidación) * Tipos de pronombres y combinaciones (ampliación y consolidación de todas las categorías) * Pronombres relativos dobles. * El pronombre "que polivalente" en las frases temporales. * Uso/omisión del pronombre y dislocación a la derecha y a la izquierda con valor enfático (ampliación y consolidación) * Las preposiciones, las preposiciones impropias y las locuciones

	<p>preposicionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Preposiciones simples y articuladas: regencias y casos especiales (ampliación y consolidación) * Revisión de la construcción verbo + preposición simple o articulada (ampliación y consolidación) * Flexión verbal: Verbos defectivos e impersonales de uso especializado (ampliación y consolidación) * Verbos pronominales (ampliación y consolidación) * Uso del futuro simple y compuesto en frases negativas para indicar incredulidad o desacuerdo. * Condicional de cortesía en contextos formales e informales. * Construcción pasiva (ampliación y consolidación) * Trapassato remoto * Uso del pasado y del trapassato remoto * Diferencias de uso de los diferentes tiempos pasados en el modo indicativo (ampliación y consolidación) * Los tiempos verbales del indicativo (<i>consecutio temporum</i>) en presente, en pasado y en futuro para indicar anterioridad, contemporaneidad y posterioridad de la acción (ampliación y consolidación) * Diferencias de uso de los distintos modos verbales (ampliación y consolidación) * El modo subjuntivo en las frases independientes (ampliación y consolidación) * La elección de los verbos modales en las frases subordinadas. * El discurso indirecto: acuerdos de tiempos verbales. (ampliación y consolidación) * Periodo hipotético de segundo y de tercer tipo y periodo hipotético mixto. (ampliación y consolidación) * El participio presente y pasado (ampliación y consolidación) * Tipos y usos de proposiciones implícitas y explícitas: diferencias y variantes lingüísticas y estilísticas (ampliación y consolidación) * Adverbios y locuciones adverbiales utilizadas en contextos específicos * Conjunciones, conectores, marcadores del discurso, expresiones, nexos correlativos relacionados con las funciones desarrolladas en el nivel indicado (ampliación y consolidación).
--	---

Estrategias didácticas
Aprendizaje basado en tareas
Aprendizaje accional
Instrumentación de medios audiovisuales (audio y video)
Exposiciones orales
Implantación de distintas formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)
Diferenciación interna en actividades en equipo

Evaluación del aprendizaje
Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, participación en clase, autoevaluación.
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, exámenes de frecuencia variable,

proyectos, portafolios.

Perfil profesiográfico del docente

Título o grado	Licenciatura en: *Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: 2 años
Otras características	* Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Asor Rosa, Alberto. *Storia europea della letteratura italiana. Dalla decadenza al Risorgimento*. Torino: Einaudi, 2009.

Barilli, Renato. *Prima e dopo il 2000*. Milano: Feltrinelli, 2014.

Beales Derek, Biagini Eugenio F. *Il Risorgimento e l'unificazione dell'Italia*. Bologna: Il Mulino, 2015.

Bondillo, Gianni. *Metropoli per principianti*. Milano: Guanda, 2008.

_____. *Come sugli alberi le foglie*. Milano: Guanda, 2016.

Candeloro, Giorgio. *Storia dell'Italia moderna. Il fascismo e le sue guerre. 1922-1939*. Milano: Feltrinelli, 2014.

Cassigoli, Armando. *Antologia del fascismo italiano*. México: UNAM, 1976.

Chabod, Federico. *L'Italia contemporanea (1918-1948)*. Torino: Einaudi, 2002.

Coletti, Vittorio. *Da Monteverdi a Puccini. Introduzione all'opera italiana*. Torino: Einaudi, 2003.

Congreso Nacional de Italianistas. *El teatro italiano : actas del VII Congreso Nacional de Italianistas*. Ed. Joaquín Espinosa Carbonell. Valencia: Universitat de València, 1998.

Cortellazzo, Sara, Quaglia Massimo. *Cinema e Risorgimento*. Torino: Celid, 2010.

Croce, Benedetto. "Manifiesto degli intellettuali antifascisti". *Il Popolo*. 1 magg. 1925: 3. <https://goo.gl/A7u1hN>

Dorfles, Gillo. *Ultime tendenze dell'arte oggi*. Milano: Feltrinelli, 2015.

D'Orsi, Angelo. "Il Fascismo, gli intellettuali e la politica della cultura". <https://goo.gl/7CDCq3>

Ercolino, Elettra e Pellegrino, T. Anna. *La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri*. Torino: Loescher Editore, 2014.

Fogliato, S. e Testa, M.C. *Strumenti per l'italiano. Riflessione sulla lingua*. Torino: Loescher, 2000.

_____. *Strumenti per l'italiano. Moduli operativi per il recupero e il potenziamento*. Torino: Loescher, 2000.

Gentile, Giovanni. "Manifiesto degli intellettuali del fascismo". *Il Mondo*. 21 ap. 1925: 1. <https://goo.gl/N8zCGH>

Guida, Patrizia - Pepe Manuela. *Esercitiarsi con la grammatica. Livello intermedio B1 - B2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2006.

Gull, Roberto. "La censura cinematografica in epoca fascista". <https://goo.gl/dvp2iM>

Mazzucaro, Tiziana. *El arte de la puesta en escena*. Vigo: Academia del Hispanismo, 2010.

Messina, Dino. "La nostra storia. Il giudizio di Croce su Mussolini e la profezia sugli storici che lo riabiliteranno". *Corriere della Sera*. 20 genn. 2016. <https://goo.gl/HGq92U>

Mezzadri, Marco. *Grammatica essenziale della lingua italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.

Mieli, Paolo. "Quell'amicizia finita male tra Mussolini e Roosevelt". *Nuova Rivista Storica*. <http://www.nuovarivistastorica.it/?p=4779>

Moretti, G.B. *L'italiano come prima e seconda lingua*. Perugia: Guerra, 1996.

Nocchi, Susanna. *Grammatica pratica della lingua italiana. Esercizi-test-giochi*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.

Pavese, Cesar. *Paesi tuoi*. Torino: Einaudi, 2001.

_____. *Tra donne sole*. Torino: Einaudi, 2007.

Peroni, Marco. *Il nostro concerto. La storia contemporanea tra musica leggera e canzone popolare*. Milano: Mondadori, 2005.

Pichiassi, Mauro e Zaganelli, Giovanna. *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*. Perugia: Guerra, 2006.

Ricci, Mina. *Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri*. Roma: Edilingua, 2011.

Sabatini, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher, 1990.

Scateni, Stefania. *Periferie: viaggio ai margini delle città*. Roma: Laterza, 2006.

Sciolo, Giovanni. "L'immagine dei nemici. L'America e gli Americani nella propaganda italiana della Seconda Guerra Mondiale". *Italies*. 5, 2005: 115-134.

<https://journals.openedition.org/italies/2116?lang=en>

Segre, Andrea. *La terra scivola*. Bologna: Marsilio editori, 2017.

Serao, Matilde. *La conquista di Roma*. Nuoro: Elliot, 2014.

Siti, Walter. *Il contagio*. Milano: Mondadori, 2008.

Straniero, Monica. "Il regime delle parole: la bonifica linguistica di Mussolini raccontata in un film (anzi, una "pellicola")". <https://goo.gl/1JGyHz>

Taviani, Ferdinando. *Hombres de escena, hombres de libro: la literatura teatral italiana del siglo XX*. Tr. y ed. Juan Carlos de Miguel y Canuto. Valencia: Universitat de València, 2010.

Terzigni, Aurora. *Roma di periferia. Da Pasolini a De Cataldo*. Roma: Giulio Perrone, 2015.

Troncarelli, Donatella- La Grassa, Matteo. *Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività*. Roma: Edilingua, 2017.

Vettese, Angela. *Arte contemporanea. Tra mercato e nuovi linguaggi*. Bologna: Il Mulino, 2017.

Vittorini, Elio. *Conversazione in Sicilia*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2012.

Zeponi, Cristiano. "L'emigrazione italiana. Uno sguardo d'insieme dal 1876 ad oggi".

http://www.instoria.it/home/emigrazione_italiana.htm

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

A.A.V.V. *Come prepararsi all'esame del Celi 4. Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 4*. Università per Stranieri di Perugia.

AA.VV. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*. Milano: La Nuova Italia, 2001.

Alessandrini, Daniela. *Cara Italia, eserciziario*. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.

Arcangeli, Massimo, Silvia Giugni, et al. *Attestato ADA. Piano dei corsi*. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

Ballini Sonia - Silvia Consonno. *Ricette per parlare*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.

Bertoni, Silvia - Susanna Nocchi. *Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico*.

Firenze: Alma Edizioni, 2003.

Dardano, Maurizio e Pietro Trifone. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 1999.

Dizionario Italiano Sabatini Coletti (DISC)

Di Francesco, Anna Maria e Ciro Massimo Naddeo. *Bar Italia. Articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.

Guastalla, Carlo. *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma Edizioni, 2002.

_____. *Giocare con la scrittura. Attività e giochi per scrivere in italiano*. Firenze: Alma Edizioni, 2004.

Segre, Cesare y Carlo Ossola, *Antologia della poesia italiana*. Vols. 7 y 8. Torino: Einaudi, 1997.

Verri-Menzel, Rosangela. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*. Roma: Bonacci Editore, 1989.

Mesografía (referencias electrónicas)

<https://www.almaedizioni.it/it/almav/cerca/>

<http://www.impariamoitaliano.com/>

<http://www.italiano.rai.it/>

<https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/>

<https://www.italianoinonda.net/esercizi.php>

<http://www.italianonline.it/esercizi.htm>

<http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445>

http://www.lezioniitaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php

<http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm>

<http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/>

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO			
Facultad de Filosofía y Letras					
Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) Modalidad Presencial					
Programa Italiano IV					
Clave	Semestre 4º	Créditos 20	Área: Lengua		
Modalidad	Curso(X) Taller() Lab() Seminario () Otras (especificar)		Tipo	T (X) P () T/P ()	
Carácter	Obligatorio (X) Optativo () Obligatorio E () Optativo E ()		Horas:		
Duración (número de semanas)	16		Semana	Semestre	
			Teóricas: 10	Teóricas: 160	
			Prácticas: 0	Prácticas: 0	
			Total: 10	Total: 160	
Seriación					
Ninguna ()					
Obligatoria (X)					
Asignatura antecedente	Italiano III				
Asignatura subsecuente	Italiano V Seminario de Investigación I (Letras Italianas) Introducción a la Didáctica de la Literatura y la Lengua Introducción a la Teoría y la Crítica Literarias Introducción a la Traducción y la Traductología				
Indicativa ()					
Asignatura antecedente					
Asignatura subsecuente					
Objetivo general:					
Aplicar los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para hacer frente a todo tipo de situaciones para comunicarse con fluidez y naturalidad en lengua extranjera, con un nivel equivalente a la de un nativo.					

Reconocer una gran variedad de aspectos culturales, sociales y políticos italianos y podrá contrastarlos con su propia cultura.

Comprender e interpretar prácticamente cualquier tipo de texto, tanto oral como escrito incluidos los abstractos y de estructura compleja sin importar la tipología (informativos, descriptivos, regulativos, argumentativos, narrativos, etc.).

Explicar el contenido de los textos que lee o escucha sin dificultad, manejando y combinando fuentes diversas para reconstruir y reelaborar la información demostrando un uso de la lengua flexible y eficaz en los campos de acción referentes a la historia contemporánea de Italia, la música, la comicidad, el cine y la lengua y los dialectos italianos. Para ello usará un amplio vocabulario y un registro adecuado a la situación.

El programa se guía en líneas generales por el MCER e integra otros contenidos propios de nuestro plan de estudios.

Objetivos particulares:

Comprensión de lectura

*Comprender con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Comprensión auditiva

*Comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo.

Producción escrita

*Escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.

*Escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

*Escribir resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Producción oral

*No tener problemas en cualquier conversación o debate y reconocer modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.

*Expresarse con fluidez y transmitir matices sutiles de sentido con precisión.

*Presentar descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz

Competencia metalingüística

* Conocer la terminología gramatical correspondiente a los contenidos del programa.

*Aplicar las estructuras gramaticales a cubrir en el programa.

Índice temático

	Tema	Horas Semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Unidad 1: Después de la segunda guerra mundial: de la reconstrucción al fascismo	20	0
2	Unidad 2: Música italiana de los años 50 a la actualidad	20	0
3	Unidad 3: Italia: de los años 60 a los años 80	20	0
4	Unidad 4: El cine italiano	20	0
5	Unidad 5: Los años 80. <i>Del riflusso a Tangentopoli</i>	20	0
6	Unidad 6: La comicidad en Italia	20	0
7	Unidad 7: Italia, de 1994 a la actualidad	20	0
8	Unidad 8: Lengua italiana y dialectos	20	0
Subtotal		160	0
Total		160	

Contenidos temáticos	
Subtemas	
Temas	Subtemas
Unidad 1	<p>Después de la segunda guerra mundial: de la reconstrucción al fascismo</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar apuntes y ser capaces de elaborar una síntesis oral y/o escrita. 2. Reconocer las informaciones importantes para hacer un resumen. 3. Ser capaz de asumir diferentes puntos de vista y de argumentar. 4. Comprender de manera detallada textos de tipo literario e historiográfico. 5. Comprender textos orales sobre la historia de Italia desde la mitad de los años cuarenta hasta la mitad de los años sesenta. 6. Comprender escenas de películas y textos de canciones de la época histórica en cuestión. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Passato remoto</i>: verbos regulares e irregulares. 2. Diferencia entre los tiempos verbales: <i>Passato remoto</i>, <i>passato prossimo</i> e <i>imperfetto</i>. 3. El presente histórico. 4. Señales discursivas para expresar acuerdo y desacuerdo. <p>Aspectos socio-culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La posguerra en Italia. 2. La difusión de la lengua italiana gracias a la televisión.
	Unidad 2

	<p>5. Expresar deseos, opiniones, dudas.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concordancia de los diferentes tiempos verbales del indicativo. 2. Discurso directo e indirecto. 3. Individuar perífrasis. 4. Reconocer y comprender las figuras retóricas en las canciones. 5. Léxico relativo a la música. <p>Aspectos socio-culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La canción de autor. 2. La relación entre música y sociedad italiana. 3. Los festivales de la música en Italia.
Unidad 3	<p>Italia: de los años 60 a los años 80</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender de manera detallada un texto literario de argumento político. 2. Comprender de manera detallada un texto de análisis político. 3. Comprender de manera detallada un texto de carácter historiográfico. 4. Comprender de manera detallada escenas de películas documentales o de ficción sobre los años de la contestación estudiantil y las luchas obreras en Italia. 5. Comprender de manera detallada escenas de películas documentales o de ficción sobre el terrorismo en Italia en los años setenta. 6. Ser capaz de analizar, oralmente y por escrito, las luchas sociales pasadas y presentes de su propio país. 7. Ser capaz de hacer comparaciones entre el '68 en Italia y en México. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión general de las preposiciones, simples y articuladas. 2. Léxico relativo a las temáticas políticas. <p>Aspectos socio-culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El movimiento estudiantil en Italia. 2. La sociedad italiana en los llamados <i>Anni di piombo</i>.
Unidad 4	<p>El cine italiano</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender una crítica cinematográfica escrita de manera detallada. 2. Comprender de manera detallada escenas de película por medio de subtítulos en italiano. 3. Comprender de manera global escenas de película sin subtítulos. 4. Comprender un texto sobre cine de carácter histórico de manera detallada. 5. Comprender de manera detallada una crítica cinematográfica hablada. 6. Redactar una crítica cinematográfica. 7. Presentar una exposición acerca del origen, argumento y efecto de una película italiana 8. Expresar la valoración propia y subjetiva de una película. <p>Competencias metalingüísticas</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión general de los tiempos verbales del <i>congiuntivo</i>. 2. Léxico relativo al cine. 3. Expresiones coloquiales de la lengua italiana estándar y algunas de las expresiones locales más conocidas. <p>Aspectos socio-culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La relación entre el cine y la sociedad italiana. 2. La época de oro del cine de autor en Italia. 3. La <i>Commedia all'italiana</i>. 4. La relación entre cine italiano y literatura.
Unidad 5	<p>Los años 80. Del <i>riflusso</i> a <i>Tangentopoli</i></p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender de manera detallada un texto literario relativo a la época en cuestión. 2. Comprender de manera detallada un texto de tipo periodístico. 3. Comprender de manera detallada un programa televisivo donde se habla de la época en cuestión. 4. Comprender de manera detallada una escena de una película de tipo documental o de un programa televisivo. 5. Ser capaz de analizar y comparar la situación política de Italia y México entre los años 1992 y 1994 a través de un lenguaje apropiado. 6. Presentar un texto escrito donde se analice la sociedad y la política mexicana en los mismos años tomados en consideración para la historia de Italia. <p>Competencias metalingüísticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso general de todos los pronombres. 2. Léxico y formas típicas del lenguaje periodístico. <p>Aspectos socio-culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La política italiana en los años ochenta. 2. La lucha y las relaciones entre mafia y estado italiano. 3. Los efectos de la caída del muro de Berlín en Italia. 4. <i>Tangentopoli</i> y sus consecuencias.
Unidad 6	<p>La comicidad en Italia</p> <p>Competencia comunicativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender de manera global y analítica textos narrativos, cinematográficos y teatrales de carácter cómico. 2. Comprender de manera detallada textos de tipo periodístico acerca de la comicidad italiana y algunos de sus personajes. 3. Comprender de manera global <i>sketch</i> televisivos de algunos de los más importantes personajes de la comicidad italiana. 4. Ser capaz de analizar los aspectos más interesantes del estilo de comicidad de cada uno de los personajes tomados en consideración, sabiendo indicar cuáles son las principales fuentes de comicidad en ellos. 5. Presentar un texto escrito donde analicen la obra y el estilo de alguno de los cómicos italianos cuyo trabajo se ha analizado.

	<p>6. Saber reflexionar y argumentar acerca del tema: "¿hasta dónde puede llegar la libertad de la sátira?"</p> <p>7. Comprender las referencias a la cultura y la sociedad italiana en diferentes tipos de textos tanto orales como escritos.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Recapitulación de todas las diferentes formas posibles del <i>periodo ipotetico</i>.</p> <p>2. Empezar a familiarizarse, desde el punto de vista fonético y lexical, con algunas variedades regionales del italiano, sobre todo las más relacionadas con la producción cómica italiana (toscano, romano, napolitano, entre otras).</p> <p>Aspectos socio-culturales</p> <p>1. La comicidad en la sociedad italiana.</p> <p>2. Las relaciones entre la comicidad y la política.</p> <p>3. Diferencias entre lo cómico y lo satírico.</p>
Unidad 7	<p>Italia, de 1994 a la actualidad</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>1. Comprender de manera detallada textos periodísticos relativos a la actualidad social y política italiana.</p> <p>2. Comprender diferentes tipologías textuales incluyendo narrativa, comics y canciones.</p> <p>3. Comprender de manera detallada programas televisivos donde se enfrentan los temas más actuales de la época en cuestión.</p> <p>4. Comprender de manera detallada entrevistas a personajes famosos.</p> <p>5. Ser capaz de debatir acerca de los temas fundamentales de la actualidad política y social italiana de los últimos 25 años.</p> <p>6. Escoger uno de los temas fundamentales de la actualidad política y social de la Italia de los últimos 25 años, y redactar un texto analítico y crítico sobre el mismo.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Verbos pronominales.</p> <p>2. Neologismos, modismos y fórmulas utilizados en el lenguaje periodístico en los últimos 25 años.</p> <p>Aspectos socio-culturales</p> <p>1. Los principales problemas e instancias de la sociedad italiana desde el 1994 hasta hoy.</p> <p>2. La importancia de los medios de comunicación: los casos de Silvio Berlusconi y Beppe Grillo.</p> <p>3. El lenguaje del periodismo.</p> <p>4. Tendencias culturales recientes.</p>
Unidad 8	<p>Lengua italiana y dialectos</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>1. Comprender de manera global textos literarios caracterizados por el uso del dialecto.</p>

	<p>2. Comprender textos de carácter lingüístico acerca de la relación entre lengua italiana y dialecto.</p> <p>3. Comprender de manera global textos de varia naturaleza (canciones, escenas de película, teatro, programas televisivos) en los que se utiliza alguna de las numerosas variedades locales italianas.</p> <p>4. Ser capaz de comparar la situación lingüística italiana y mexicana desde el punto de vista de la relación entre lengua nacional y lenguas locales.</p> <p>5. Presentar un texto escrito donde se analice un artista o una obra de arte italiana que se caracterice por el uso del dialecto.</p> <p>Competencias metalingüísticas</p> <p>1. Formas de la negación.</p> <p>2. Profundizar en el análisis lexical y fonético de algunas de las formas dialectales más utilizadas en el cine, el teatro, la literatura y la música italiana.</p> <p>Aspectos socio-culturales</p> <p>1. Evolución histórica de la relación entre lengua italiana y dialecto.</p> <p>2. Autores literarios que se han distinguido por el uso del dialecto.</p> <p>3. La explosión del cine dialectal en el cine italiano del siglo XXI.</p> <p>4. El uso del dialecto en la música italiana.</p>
Terminología gramatical a implementar en clase	<ul style="list-style-type: none"> * Artículos: Uso/Omisión del artículo (ampliación y consolidación) * Sustantivos y formación de palabras * Homónimos y términos polisémicos * Hipónimos e hiperónimos * Formación y uso de sustantivos simples y compuestos, concretos y abstractos relacionados con temas de las unidades del programa. * Nombres sobreabundantes (ampliación y consolidación) * Sinónimos y antónimos (ampliación y consolidación) * Adjetivos intensificadores, colocaciones y formas poco frecuentes de adjetivos (ampliación y consolidación) * Sinónimos y antónimos (ampliación y consolidación) * Pronombres y adjetivos pronominales * Tipos de pronombres y combinaciones (ampliación y consolidación de todas las categorías) * Uso/omisión del pronombre con valor expresivo (ampliación y consolidación) * Las preposiciones, las preposiciones impropias y las locuciones preposicionales * Preposiciones simples y articuladas: regencias y casos especiales (ampliación y consolidación) * Revisión de la construcción verbo + preposición simple o articulada (ampliación y consolidación) * <i>Flexión verbal</i>: Uso y concordancia de todos los modos y tiempos verbales explícitos (ampliación y consolidación) * Uso y concordancia de todos los modos implícitos y tiempos verbales: diferencias y variantes lingüísticas y estilísticas (ampliación y consolidación) * Verbos pronominales (ampliación y consolidación) * Discurso indirecto (ampliación y consolidación) * Profundización de las frases marcadas en función expresiva, irónica, polémica, etc.

<ul style="list-style-type: none"> * Verbos defectivos de uso específico (ampliación y consolidación) * Adverbios y locuciones adverbiales utilizadas en contextos específicos * Conjunciones, conectores, marcadores del discurso, expresiones, nexos correlativos relacionados con las funciones desarrolladas en el nivel indicado (ampliación y consolidación).
--

Estrategias didácticas
Aprendizaje basado en tareas
Aprendizaje accional
Instrumentación de medios audiovisuales (audio y video)
Exposiciones orales
Implantación de distintos formas de interacción (trabajo individual, en equipo, en pleno)
Diferenciación interna en actividades en equipo
Trabajo lingüístico de campo
Trabajo de investigación

Evaluación del aprendizaje
Evaluación formativa: exposiciones, redacción de textos, participación en clase, autoevaluación.
Evaluación sumativa: examen parcial, examen final, proyectos, portafolio.

Perfil profesiográfico del docente	
Título o grado	Licenciatura en: *Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas), Enseñanza del Italiano, cultura italiana, afines o equivalentes. Deseable: Maestría en Lingüística aplicada o áreas afines.
Experiencia docente	Mínima: Dos años
Otras características	<ul style="list-style-type: none"> * Preferentemente con formación en didáctica de las lenguas-culturas. * Formación sólida en literatura y en cultura italianas. * Experiencia en la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. * Dominio demostrable de la lengua italiana (nivel C2 del MCER).

Bibliografía básica
<p>Dardano, Maurizio y Pietro Trifone. <i>La nuova grammatica della lingua italiana</i>. Modena: Zanichelli, 1992.</p> <p>Mezzadri, Marco. <i>Grammatica essenziale della lingua italiana</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.</p> <p>Nocchi, Susanna. <i>Grammatica avanzata della lingua italiana. Esercizi-test-giochi</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2009.</p> <p>Ricci, Mina. <i>Via della Grammatica. Teoria, esercizi test e materiale autentico per stranieri</i>. Roma: Edilingua, 2011.</p> <p>Troncarelli, Donatella- La Grassa, Matteo. <i>Grammatica avanzata. Esprimersi con le frasi, funzioni, forme e attività</i>. Roma. Edilingua, 2017.</p>

Bibliografía Complementaria

<p>Alessandroni, Daniela. <i>Cara Italia, esercizario</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.</p> <p>Ballini Sonia - Silvia Consonno. <i>Ricette per parlare</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2002.</p> <p>Bendini, Silvana - Piero Calmanti, <i>Antologia italiana per stranieri</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 2011.</p> <p>Bertoni, Silvia - Susanna Nocchi. <i>Le parole italiane. Esercizi e giochi per imparare il lessico</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2003.</p> <p>Bertoni, Silvia, Barbara Cauzzo, Gabriella Debetto. <i>Caleidoscopio italiano</i>. Torino: Loescher Editore, 2014.</p> <p>Buono Hodgart, Lia. <i>Capire l'Italia e l'italiano</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 2009</p> <p>Calmanti, Enea, Piero Calmanti. <i>In pratica. Esercizi di vocabolario e strutture della lingua</i>, Perugia: Guerra Edizioni, 2007.</p> <p>Devoto, Giacomo, Gian Carlo Oli, Luca Serianni. <i>Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo 2019. Con App scaricabile su smartphone e tablet</i>. Firenze: Le Monnier, 2018</p> <p>Giusti, Simone. <i>Saperi per contare. Imparare dalla letteratura</i>. Torino: Loescher Editore, 2012.</p> <p>Mancini, Daniela e Tommaso Marani. <i>Il congiuntivo</i>. Firenze: Alma Edizioni, 2013.</p> <p>Marasco M.V., Ramaccioni P., Rini, D.M.V, Rondoni, R. <i>Come prepararsi all'esame del CELI 5 -Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana - Livello C2 - Italiano Generale</i>, Perugia: Guerra Edizioni, 2011.</p> <p>Marin, T., <i>Ascolto Avanzano. Livello superiore</i>. Roma:Edilingua, 2000.</p> <p>Marin, T., <i>La Prova Orale 2. Manuale di conversazione. Livello medio – avanzato</i>. Atene: Edilingua, 2000.</p> <p>Silvestrini, M, Novembri G., Ceccanibbi A. M., Paradisi R. <i>Benvenuti in Italia. Viaggio nella storia, geografia, cultura e vita italiana</i>, Perugia: Guerra Edizioni, 2005.</p> <p>Torchia, Rosetta. <i>Testi e parole Testi scritti e testi orali. Teoria e pratica della grammatica italiana per studenti stranieri</i>. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.</p> <p>Verri-Menzel, Rosangela</p>
Melografía
<p>https://www.almaedizioni.it/it/almati/cerca/</p> <p>http://www.impariamoitaliano.com/</p> <p>http://www.italiano.rai.it/</p> <p>https://italianofacile.wordpress.com/schede-di-grammatica-esercizi/</p> <p>https://www.italianoinonda.net/esercizi.php</p> <p>http://www.italianonline.it/esercizi.html</p> <p>http://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445</p> <p>http://www.lezioniditaliano.altervista.org/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri/esercizi_lingua_italiana_per_stranieri.php</p> <p>http://www.oneworlditaliano.com/italiano/esercizi-di-italiano.htm</p> <p>http://parliamoitaliano.altervista.org/grammatica-livello-base-a1a2/</p> <p>http://www.radioline.co/podcast-spreaker-poeticherie</p>

Referencias

- Ambroso, S. Et al. (s/a). Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1. [Archivo PDF]. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>
- Ambroso, S. Et al. (s/a). Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2. [Archivo PDF]. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>
- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci.
- Balboni, P. (2007). *Modelos operativos para la educación lingüística*. Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. UTET.
- Barkley, E. et al. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Barkley, E. et al. (2014) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley & Sons.
- Bellinzani, D. (2014). *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*. Italiano LinguaDue, 6 (1), 163-201.
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4232/4326>.
- Bertocchi, D. et al. (2002). *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*. La Nuova Italia.
- Caon, F. (2006). *El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico*. Guerra Edizioni.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. et al. (2000). *Enseñar lengua*. Grao.

- Centro Virtual Cervantes (S.F). Principio de Cooperacion. Consultado el 02 de mayo de 2022.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm
- Ceragioli, M. (1993). *La programmazione didattica nell'insegnamento della lingua straniera*. La Nuova Italia.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. [Archivo PDF]. <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Anaya.
- Corno, D. (Ed.). (2002). *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*. La Nuova Italia.
- Dolci, R. Y Celentin, P. (Eds.). (2000). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Bonacci.
- Facultad de Filosofía y Letras (2019). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en lengua y literaturas modernas. Sistema escolarizado. Tomo II*. UNAM. [Archivo PDF] <http://modernas.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/11/TOMO-II-COMPLETO-Plan-de-estudios-2020-Letras-Modernas-191020.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en contexto, Los procesos de lectura y escritura*, Lectura y vida.
- Freddi, G. (1993). *Glottodidattica. Principi e Tecniche*. Canadian Society for Italian Studies.

- Freddi, G. (2002). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. UTET.
- Gimmelli, P. (2014). Creare la scrittura. *Officina.it*, 22 [Revista On line].
<https://www.almaedizioni.it/it/officina/2014/officina-22/>.
- Hmelo-silver, C. et al. (Eds.). (2013). *The International Handbook of Collaborative Learning*.
Routledge.
- Johnson, D. et al. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Páidos.
- Krzyształowska, A. (2012) *Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2*. Universidad Nebrija.
- La Forgia, F. (2013). *Didattica della scrittura*, Manni.
- Lavinio, C. (1994). *Le abilità di scrittura*. IRRSAE.
- Marcos Sagredo, A. (2007). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos, 8 (segundo trimestre). Memoria de máster (Universidad Antonio de Nebrija, 2006).
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_18Marcos.pdf?
- Mendoza, J. y Collazos, C. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula, en Educación y Educadores*. Universidad de La Sabana, 9 (2), 61-76.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere*. Edizioni Guerra-Soleil.

Ortega Ruiz, A y Torres González, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. [Archivo PDF]
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf

Porcelli, G. (2013) *Principi di Glottodidattica*. La Scuola.

Puebla García, M. (2011). *La importancia de la motivación en el proceso de escritura en italiano LE*. [Tesis de licenciatura], Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/109252>

Pujolàs, P. y Lago, J.L. (s.f). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic. . [Archivo PDF]. <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

S/A, “Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas”. [Archivo PDF]
http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf>.

S/A, Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje colaborativo. [Archivo PDF]. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

Varas Mayoral, M. y Zariquiey Biondi, F. *Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo*.