



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Metodologías a *mediación social* y glototecnologías: cómo cambia la didáctica del italiano L2 a adultos

Relatore

Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzales

Laureando

Elena Grosso

Matricola 823282

Anno Accademico

2014 / 2015

Ringraziamenti

Il primo e più importante ringraziamento va alla mia famiglia, in particolare ai miei genitori, per avermi sostenuto nei miei anni di studi. Un pensiero speciale anche ai miei zii e a mia cugina Silvia, per essere sempre presenti.

In secondo luogo voglio ringraziare Anna e Marianna, per avermi ascoltata, voluto bene ed essermi state vicine nel momento del bisogno, come solo le vere amiche fanno. Inoltre, non posso tralasciare le mie compagne di corso, che sono diventate amiche e hanno condiviso con me momenti di vita universitaria a Venezia: Francesca, Maria, Lucia, Claudia, Lisa e tutte le altre persone che ho avuto l'opportunità di conoscere in questi anni, anche solo per poco, ma che hanno arricchito il mio percorso.

Vorrei poi ringraziare tutte le persone che hanno ascoltato i miei sfoghi in questi lunghi mesi di preparazione e stesura della tesi: amici, conoscenti, parenti, compagni di attività sportive, bibliotecarie e ragazze del paese. Anche grazie a loro sono riuscita ad andare avanti nei momenti difficili.

Un ringraziamento particolare va ai docenti e agli studenti che hanno partecipato alla mia ricerca, perché hanno permesso di realizzare la tesi con le loro risposte e la loro collaborazione. Grazie ai docenti dei CTP di Treviso (Coletti e Martini) e Mogliano Veneto, nello specifico: Loredana Stamin, Lucio Celeghin, Francesca Vecchiato, Tiziana Zambon, Francesca Ferrarini, Elena Stramezzi, Stefania, Maresa, Cristina. Fin dal mio periodo di tirocinio alle Coletti i loro consigli sono stati indispensabili per scoprire ed affrontare il mondo dell'insegnamento a stranieri. Inoltre, sono profondamente grata agli studenti conosciuti nei miei mesi di lavoro e ricerca nei vari CTP, perché mi hanno insegnato il valore dell'integrazione. Le loro storie e il loro affetto mi hanno fatto capire quanto sia importante lavorare per costruire una società fondata sulla ricchezza della diversità e come sarebbe spenta la vita senza l'incontro fra lingue e culture del mondo. Per finire, ringrazio tutti quelli che, in un modo o nell'altro, hanno contribuito a rendere possibile la mia ricerca, con gesti piccoli ma significativi.

Grazie anche al professor Serragiotto, per i consigli lungo il percorso di tesi, e alla professoressa Sainz, per il lavoro di revisione.

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO 1 Didáctica del italiano L2 a adultos: de los orígenes a hoy.....	10
1.1 El italiano: de LS a L2.....	11
1.2 Didáctica del italiano L2 y migraciones.....	11
1.3 Didáctica del italiano L2: la oferta formativa pública en los CPIA	13
1.4 Cursos de italiano L2 en las políticas educativas europeas para adultos.....	18
CAPÍTULO 2 El estudiante adulto de italiano L2.....	23
2.1 Estudios sobre los procesos educativos en edad adulta: la andragogía.....	23
2.1.1 Malcolm Knowles y su modelo andragógico.....	26
2.1.2 El concepto de aprendizaje significativo de Carl Rogers.....	31
2.1.3 Maslow y la pirámide de las necesidades.....	33
2.2 Factores que influyen en el aprendizaje lingüístico del estudiante adulto.....	35
2.2.1 Factores psicológicos.....	35
2.2.2 Factores naturales.....	38
2.2.3 Factores individuales.....	42
2.2.4 Factores socio-ambientales.....	45
CAPÍTULO 3 El docente-facilitador de italiano L2 a adultos	49
3.1 El docente de italiano L2, figura indefinida a nivel normativo.....	49
3.2 Oportunidades formativas para enseñar italiano a extranjeros.....	51
3.3 De docente a facilitador: el cambio en el rol de enseñante de lenguas.....	55
3.4 Competencias del facilitador de italiano a adultos extranjeros.....	57
CAPÍTULO 4 Metodologías y glototecnologías en la didáctica del italiano L2 a adultos: la visión humanista.....	61

4.1 Enfoques y métodos para adultos	61
4.2 La glotodidáctica humanista.....	63
4.3 Metodologías a <i>mediación social</i> y didáctica a adultos.....	65
4.4 Técnicas didácticas para aprendices adultos	69
4.5 El rol de las glototecnologías en la didáctica del italiano L2 a adultos.....	73
4.5.1 El uso de glototecnologías: entre ventajas y desventajas.....	75
4.5.2 Glototecnologías y docentes.....	79
4.5.3 Recursos tecnológicos para la didáctica.....	82
CAPÍTULO 5 El estudio.....	86
5.1 Contexto	86
5.2 Objetivos e hipótesis.....	88
5.3 Metodología de investigación.....	89
5.4 Muestras.....	89
5.5 Tiempos y lugares de administración	90
5.6 El instrumento de recogida datos: el cuestionario.....	91
5.6.1 Cuestionario para el estudiante de italiano L2.....	92
5.6.1.1 Primer bloque: datos personales	92
5.6.1.2 Segundo bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales.....	93
5.6.1.3 Tercer bloque: las glototecnologías.....	98
5.6.1.4 Cuarto bloque: respuestas libres.....	101
5.6.2 Cuestionario para el docente de italiano L2.....	101
5.6.2.1 Primer bloque: datos personales	101
5.6.2.2 Segundo bloque: formación docentes.....	102
5.6.2.3 Tercer bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales.....	103
5.6.2.4 Cuarto bloque: las glototecnologías.....	106
5.6.2.5 Quinto bloque: respuestas libres.....	107
CAPÍTULO 6 Análisis de los datos.....	108
6.1 Datos de los cuestionarios estudiantes.....	110

6.1.1	Primer bloque: datos personales	110
6.1.2	Segundo bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales.....	115
6.1.3	Tercer bloque: las glototecnologías	127
6.1.4	Cuarto bloque: respuestas libres.....	133
6.2	Datos de los cuestionarios docentes.....	134
6.2.1	Primer bloque: datos personales.....	134
6.2.2	Segundo bloque: formación docentes	136
6.2.3	Tercer bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales.....	139
6.2.4	Cuarto bloque: las glototecnologías.....	145
6.2.5	Quinto bloque: respuestas libres.....	150
6.3	Correspondencia entre datos estudiantes y datos docentes.....	152
6.3.1	Metodologías y materiales.....	152
6.3.2	Técnicas didácticas.....	155
6.3.3	El uso de glototecnologías en la didáctica del italiano L2.....	158
6.3.4	Respuestas libres.....	160
	Conclusiones	162
	Apéndice A.....	168
	Apéndice B.....	173
	Apéndice C.....	178
	Apéndice D	180
	Bibliografía	183
	Sitografía	188

Introducción

El presente trabajo nace de una experiencia de prácticas en un CPIA (Centro Provinciale per l' Istruzione degli Adulti), donde he podido observar las metodologías y los instrumentos tecnológicos usados para enseñar la lengua italiana a adultos extranjeros. Durante este periodo, trabajando y confrontándome con los docentes del centro, emergieron algunos aspectos que me permitieron entender las diferencias existentes entre literatura glotodidáctica y práctica cotidiana en la didáctica de italiano como lengua segunda (de aquí en adelante L2, lengua hablada en el país donde ésta se usa para comunicar cotidianamente). Entonces, he decidido dedicar mi trabajo de tesis a una investigación en el ámbito de la didáctica del italiano L2 a adultos, concentrándome en particular en dos temas: el uso de metodologías *a mediación social* y el de instrumentos tecnológicos específicos para la enseñanza y el aprendizaje en glotodidáctica (llamados glototecnologías). La investigación, conducida en tres escuelas de la provincia de Treviso, se basa en los datos recogidos a través de los dos cuestionarios distribuidos, uno para el docente y otro para el aprendiz adulto de italiano L2, inherentes a los dos temas ya citados.

Por lo que concierne a la parte teórica del estudio, he podido contar con una abundante bibliografía, no obstante el sector de la didáctica de italiano como L2 se haya desarrollado en años recientes, a raíz del fenómeno de las migraciones hacia Italia. Por eso, en el primer capítulo se introduce la diferencia entre las dos dimensiones de enseñanza de italiano a extranjeros, entonces la didáctica de lengua segunda y la de lengua extranjera, además de explicar el fenómeno que engendró la didáctica de italiano L2, o sea la llegada masiva de inmigrantes a Italia y la consiguiente necesidad de organizar cursos de lengua. A este propósito, se ilustra la oferta formativa pública en el sector, focalizándose en los CPIA en cuanto sede del presente estudio. Además, se menciona cómo los recorridos de alfabetización y aprendizaje de lengua italiana para los inmigrantes se inserten en el sistema de *Educación de Adultos* (EDA) y cómo realicen plenamente las indicaciones de la Unión Europea en materia de aprendizaje y formación permanente.

Para elaborar las preguntas de los cuestionarios, me he basado en los estudios sobre educación y formación a adultos, como descrito en la primera parte del capítulo dos que refiere de las contribuciones teóricas de Knowles, Rogers y Maslow. Estos estudiosos llamaron la atención sobre una rama de la glotodidáctica hasta entonces poco considerada,

o sea la de los procesos formativos de los adultos, sus mecanismos de aprendizaje y las consiguientes metodologías de enseñanza aplicables; además, recordaron que el aprendizaje está formado por dos componentes, una emocional y una racional. Dichos conceptos se reflejaron en glotodidáctica a partir de los años setenta, cuando justo la influencia de la psicología humanista contribuyó a introducir una visión “humanista” en las actividades didácticas, finalmente dando valor a la parte afectiva del aprendizaje. Entonces, siendo el estudiante adulto uno de los dos protagonistas de la investigación, en la segunda parte del capítulo se presentan también las características psicológicas, naturales, individuales y socio-ambientales que pueden influir en el aprendizaje lingüístico de un adulto, tomadas en perspectiva de un aprendiz de L2.

Pasando al otro protagonista, se dedica el capítulo tres a la figura del docente-facilitador de italiano a extranjeros, que actualmente no encuentra en Italia un reconocimiento en términos normativos. De hecho, en el sistema educativo público italiano la profesión de docente de italiano a extranjeros no está reglamentada oficialmente ni hay una habilitación específica. Además, aunque hayan muchísimas oportunidades formativas en este ámbito, tanto a nivel universitario como de cursos y autoformación, ninguna garantiza la habilitación ni la seguridad de poder trabajar en el sistema escolar público o privado. En el capítulo se describe después el cambio en la figura del docente hacia un rol más semejante a lo de facilitador, cambio al cual contribuyeron de manera significativa los conceptos de la psicología humanista. En consideración de su complejidad, se listan aun las competencias del facilitador, con el intento de evidenciar cuánto este profesionalista necesite de una formación específica.

Los temas principales de la investigación son reunidos en el capítulo cuarto: en particular, en la primera parte se tratan los enfoques y métodos que se pueden proponer con aprendices adultos, elegidos siguiendo la visión humanista de la glotodidáctica. Luego, se presentan las metodologías que la literatura glotodidáctica indica como adecuadas para favorecer el aprendizaje, o sea las metodologías *a mediación social*, con ejemplos de las consiguientes técnicas didácticas. En la segunda parte, en cambio, se listan los instrumentos tecnológicos pensados para la glotodidáctica, ilustrando su uso y explicando cómo es posible insertarlos en la didáctica “tradicional”. Además, se describen sus ventajas y desventajas, para hacer entender cómo el empleo proficuo de las glototecnologías se base sobre todo en la correcta formación de docentes y aprendices. Por último, se dan unos

ejemplos de actividades realizables con las glototecnologías en las clases de italiano L2 y de sus aplicaciones aun en autoaprendizaje.

La investigación, entonces, se propone indagar si los docentes entrevistados conocen y usan realmente las metodologías a *mediación social* y si los instrumentos tecnológicos que favorecen el aprendizaje y la enseñanza de lenguas son usados con discentes adultos. Además, se han avanzado tres hipótesis, una relacionada con el tipo de metodologías usadas actualmente en didáctica del italiano L2, otra sobre los factores que pueden influir en la decisión de los docentes de usar las glototecnologías y la última concerniente los aprendices y su grado de aceptación de metodologías a *mediación social* y glototecnologías. Objetivos, hipótesis y todas las demás fases del estudio son ilustrados detalladamente en el capítulo cinco, donde se encuentra también la explicación de las varias preguntas de los cuestionarios.

El análisis de los datos, expuesto aun gráficamente y con tablas en el capítulo seis, se basa en una metodología de investigación tanto cuantitativa, para obtener datos numéricos objetivos y cuantificables, como cualitativa, para sacar también unas opiniones de los entrevistados que vayan más allá de la tablas. Los resultados, emergidos de las respuestas cruzadas de los dos grupos, por un lado han confirmado unas tendencias ya formuladas en las hipótesis, por otro han revelado un aspecto no previsto, del cual se refiere en el párrafo final junto con las otras conclusiones e implicaciones del estudio.

CAPÍTULO 1

Didáctica del italiano L2 a adultos: de los orígenes a hoy

La didáctica de italiano como lengua segunda vio su comienzo en los años 80, pero su estudio exhaustivo empezó sólo en los años 90, en respuesta al incremento de las presencias de inmigrantes en Italia y a los consiguientes problemas de su inclusión en la sociedad y en el sistema escolar. En este capítulo se ve cómo el fenómeno migratorio ha creado y desarrollado la didáctica del italiano como lengua segunda, aun a la luz de los datos sobre las migraciones a Italia. Se ilustra también la respuesta formativa pública italiana a la demanda de cursos de lengua italiana L2, concretizada en la oferta de los CPIA. Para acabar, se explica como Italia ha realizado las indicaciones europeas en materia de formación y aprendizaje permanente, realizando un sistema educativo para adultos en cuya amplia oferta formativa se incluyen los recorridos de lengua italiana L2.

A este respecto, se desea introducir desde el principio la distinción entre lengua extranjera (en italiano *Lingua Straniera*, LS) y lengua segunda (*Lingua Seconda*, L2), como se indicarán desde ahora en este trabajo. Por lengua extranjera se entiende una lengua que se estudia en el país donde ésta no se habla cotidianamente (por ejemplo, para un italiano el francés estudiado en Italia es lengua extranjera), mientras que la lengua segunda es la lengua que se estudia en el mismo país donde ésta se habla (por ejemplo, el italiano de un inmigrante que vive en Italia o el alemán de un estudiante o trabajador extranjero en Alemania). Las principales diferencias en la enseñanza de una lengua como LS o L2 son la motivación y el input lingüístico: de hecho, la motivación es mucho más fuerte en los aprendices de L2 dado que la lengua es necesaria a su integración en el país de llegada, además el input lingüístico está constantemente presente en el entorno y es frecuentemente llevado a clase por los mismos alumnos. Viceversa, con los discentes de LS hay que renovar y estimular continuamente la motivación, dado que el input lingüístico no está presente (o está presente de manera irrisoria) en el entorno donde se estudia la lengua (para profundizaciones, cfr. Balboni, 2012, pág. 232-234).

1.1 El italiano: de LS a L2

La didáctica de italiano como lengua segunda nace en los años 80, cuando Italia empieza a ser tierra de inmigración. Precedentemente, la enseñanza de italiano se había desarrollado como lengua extranjera, gracias al atractivo que la cultura italiana siempre ha ejercido (y todavía ejerce) al extranjero, llegando a ser una de las lenguas más estudiada en el mundo (para profundizaciones, cfr. Vedovelli, 2002). Los usuarios eran en su mayoría jóvenes universitarios o adultos con títulos de estudio medio-alto, que aprendían el italiano en las universidades o en escuelas de lenguas privadas. Las razones que los motivaban al estudio eran, además de la pasión por la cultura italiana, también profesionales y/o religiosas.

En algunos casos la didáctica de italiano se ha connotado como *Lingua Etnica* (LE), o sea lengua de origen de emigrantes, hablada en casa, en familia y en la comunidad de pertenencia. Esto se ha verificado sobre todo en los países hacia los cuales se había dirigido la emigración italiana de los siglos XIX e XX (Australia, Nord y Sur América), donde los descendientes de los emigrantes han emprendido el estudio del italiano (o de sus variantes regionales) para conservar o volver a descubrir sus orígenes.

Los años 80, en suma, marcan un momento de pasaje en la didáctica de italiano porque en aquel periodo Italia “de centrífugo llega a ser país centrípeto de los flujos migratorios” (cfr. Santipolo, 2006, pág.4, traducción mía), acogiendo personas desde África, Asia y de la Europa del este. Por estas razones, se impuso el problema de la enseñanza de la lengua italiana a extranjeros en Italia, entonces cambiando la dimensión de la didáctica de lengua extranjera (LS) a lengua segunda (L2).

1.2 Didáctica del italiano L2 y migraciones

La didáctica de italiano como L2, por lo tanto, se ha desarrollado sobre todo a raíz del fenómeno de las migraciones, cuyo impacto está atestiguado por los números: de hecho, ya en 2002, los inmigrantes presentes en Italia constituían casi el 50% de los aprendices totales de lengua italiana, mientras que la otra mitad eran estudiantes de italiano al extranjero (cfr. Vedovelli, 2002, pág.187).

Al comienzo de la ola migratoria, en los años 80, llegaban principalmente trabajadores adultos, pero en los 90 y sobre todo en el primer decenio del siglo XXI se asistió a la llegada

de los familiares de los primeros inmigrantes, en su mayoría mujeres, niños o chicos venidos a Italia para reunirse con maridos y padres. A fin de responder a tal fenómeno se impuso la exigencia de organizar intervenciones específicas para el aprendizaje de la lengua italiana y otras de inserción de los chicos menores en el sistema escolar.

Los datos provistos por el Dossier Caritas e Migrantes, *XXIII RAPPORTO IMMIGRAZIONE 2013* (descargable y consultable en el sitio de la Caritas italiana), cuantifican claramente el fenómeno migratorio tanto en Italia como en Europa. De hecho, la Unión Europea continua a atraer flujos migratorios internacionales, no obstante la pésima coyuntura económica siga afligiendo a muchos países del área. En particular, las naciones más atractivas son Alemania y Francia, aunque, en los últimos años, países como España e Italia hayan visto creciendo las presencias de inmigrantes, registrando más de 4 millones de presencias cada una.

En Unión Europea, al 1 de enero de 2011 el número total de extranjeros residentes era de 33,3 millones de personas, equivalente al 6,6% de la población de la UE-27; entre éstos, los ciudadanos comunitarios constituían más de un tercio (12,8 millones de personas). Siempre en 2011, los países de la Unión que recogían el número más elevado de extranjeros residentes eran Alemania (7,2 millones) y España (5,6 millones), mientras que Italia se colocaba al tercer puesto (4,6 millones), seguida por Reino Unido (4,5 millones) y Francia (3,8 millones).

En Italia, a principio de 2013, el 7,4% de la población residente era de ciudadanía extranjera (4.387.721 personas de 59.685.227), con un aumento del 8,2% con respecto al año precedente. Por lo que concierne a las proveniencias, entre los ciudadanos comunitarios los rumanos se confirmaban los más numerosos, seguidos por polacos y otras nacionalidades comunitarias, aunque con porcentajes mucho más bajos. Pasando a los ciudadanos no comunitarios, siempre en el año 2013 Albania destacaba por ser la comunidad más numerosa, seguida a poca distancia por Marrueco; otras históricas colectividades de extranjeros presentes eran, en el orden, la china, la ucrania, la filipina y la moldava.

La distribución regional confirmaba un dato ya conocido, que veía el 61,8% de los inmigrantes en el Norte, el 24,2% en el Centro y el 14% en el Sur y en las islas. Lombardía seguía siendo la región italiana con la mayor presencia de inmigrantes (23,4%), seguida por Véneto (11,1%), Emilia Romagna (11,1%) y Lacio (10,9%).

Por lo que concierne a Véneto, región que incluye la provincia donde se ha realizado el presente estudio, en 2013 residía poco más del 10% de la población extranjera en Italia, o sea aproximadamente 487.00 unidades. La provincia con más extranjeros era Verona (más de 100.000), seguida por Treviso, Vicenza y Padua (entre los 90.000 y los 100.000). En 2013, Véneto contaba casi 340.000 ocupados nacidos al extranjero.

Además, observando rápidamente los datos sobre los alumnos de ciudadanía no italiana, en Véneto en el año 2013 eran casi 92.000, de los que el 37% atendía la escuela primaria, el 22,3% la escuela infantil, el 21,3% la *Secondaria inferiore*, el 19% la *Secondaria superiore*.

Los números expuestos, entonces, demuestran la relevancia del fenómeno migratorio y la necesidad de actuar una serie de intervenciones que ayuden a los inmigrantes a insertarse en las sociedades de llegada. Entre éstas, los cursos de lengua destacan por ser uno de los instrumentos más eficaces a fin de alcanzar los objetivos de inclusión y de autorrealización, como se verá en los párrafos sucesivos.

1.3 *Didáctica del italiano L2: la oferta formativa pública de los CPIA*

Para responder al continuo aumento de la demanda de cursos de italiano por parte de extranjeros en Italia, se ha ampliado a lo largo de los años la oferta formativa, sin embargo aquí se ilustrarán sólo los cursos de los CPIA, por ser éstas estructuras sede del presente estudio. Se deja a otras obras (en particular, Begotti, 2006) la descripción de la amplísima oferta formativa de los cursos de italiano como L2, tanto en ámbito público (Ateneos para extranjeros de Perugia y Siena, cursos de los Municipios) como en el privado (Asociaciones de voluntariado, OSAL, cursos en escuelas privadas). De todas formas, es suficiente una simple búsqueda en internet para darse cuenta de la vastedad de la oferta de dichos cursos, que satisface aprendices de todo tipo de exigencia lingüística y disponibilidad económica.

En Italia el sector de la educación/formación a adultos había empezado a mover sus primeros pasos ya en los años 70, pero fue sólo sucesivamente, en los 80, que el Estado organizó una serie de cursos de alfabetización, “para enseñar a los adultos a leer, escribir, contar y permitirles la consecución de la *licenza elementare*¹, con el fin social de combatir al

¹ El sistema escolar italiano se divide en tres grandes ciclos:

1-Primario, dura cinco años (desde los 6 hasta los 10 años de edad) y a su término se obtiene el título de *quinta elementare* o *licenza elementare*;

analfabetismo e integrar los sujetos más débiles de la sociedad” (cfr. Interlandi, 2006, pág.17, traducción mía).

Desde los años 80, en este sistema escolar pensado para adultos italianos se insertan aun los inmigrantes. En un primer momento, los adultos extranjeros se dirigen hacia los cursos de alfabetización, pero algunos entre ellos (sobre todo los chicos desde los 15 hasta los 17 años) pasan después, en los años 90, a los de *licenza media* también. La creación de los CTP fue una primera acción del Estado en la reglamentación del sector de la educación a adultos: de hecho, los CTP (Centri Territoriali Permanenti) nacieron en 1997 como instituciones escolares estatales que tenían el objetivo de ofrecer y actuar intervenciones formativas para adultos (desde los 15 años). Ellos reunían en un único centro tanto los cursos para la consecución del diploma de *terza media* (precedentemente llamados *150 horas*) como los para la consecución de la *licenza elementare*. Entre el final de los años 90 y el comienzo del nuevo siglo, además, visto el desarrollo de programas y estudios sobre la educación permanente de adultos, los CTP son usados también como sede de cursos de lenguas extranjeras, informática, arte y otras disciplinas.

Desde 1997, con la unificación formal de los dos ciclos escolares (Primario y *Secondario Inferiore*) y el reconocimiento específico de los cursos de alfabetización y aprendizaje de italiano para extranjeros, los CTP se convierten en sedes de la escuela pública en las que el italiano enseñado como L2 se suelta de la consecución de un título de estudio.

En 2012 los CPIA (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti) se sustituyen oficialmente a los CTP, de los cuales mantienen básicamente las mismas funciones, pero con algunos cambios en la organización de los programas formativos; sin embargo, en algunas realidades territoriales los CPIA son operativos sólo desde el año escolar 2014/2015.

2- *Secondario Inferiore* dura 3 años (11-13) y permite obtener el título de *licenza media* o *terza media*;

3- *Secondario Superiore Obbligatorio* dura tres años (14-16), lleva a la consecución de un título de estudio sólo en las escuelas profesionales y técnicas (*Qualifica professionale*). Estas dos tipologías de escuelas dan la posibilidad de proseguir dos años más y terminar por entero el *Secondario Superiore* (no obligatorio) a los 18 con un diploma de cualifica superior. Los *licei* y algunos institutos técnicos, en cambio, prevén un ciclo único de estudios secundarios que dura cinco años, al término del cual se obtiene el título de *Maturità* (bachillerato en el mundo hispánico) en el sector específico (lingüístico, científico, humanista, artístico, etc.) o de diploma di *Perito* o *Tecnico dei servizi* según el ámbito de estudio (turístico, tecnológico, científico, etc...). Para profundizaciones, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///sintesi_sistema_educativo_italiano.pdf.

Igualmente a los CTP, entonces, los actuales CPIA (cfr. *Istruzione degli adulti. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*,² 2012) son una institución escolar autónoma con respecto al sistema escolar tradicional, con una propia oferta formativa, una organización interna y unas sedes (que siguen llamándose CTP y que coinciden frecuentemente con edificios de la escuela *Secondaria Inferiore* o Primaria); incluyen entre sus sedes aun los cárceles, donde se practica actividad didáctica con algunos ajustes. Los CPIA ofrecen programas escolares de primer y segundo nivel (*licenza elementare y media, qualifica professionale*), recorridos de alfabetización y aprendizaje de lengua italiana y cursos de otras disciplinas (lenguas extranjeras, informática, asignaturas humanísticas o culturales). Toda la oferta formativa de los Centros se inserta en los programas del EDA (Educación de Adultos), el sistema que se ocupa de los recorridos educativos para adultos, en la perspectiva del *Lifelong Learning* promovido por la Unión Europea.

Los CPIA concuerdan también unos recorridos formativos con las escuelas del territorio, de manera que los alumnos puedan proseguir su formación tras la *licenza media* e insertarse en las escuelas secundarias. Además, los CPIA ofrecen también recorridos alternados de instrucción y práctica laboral, estipulando acuerdos con instituciones, empresas y otras realidades laborales del territorio.

La función principal de los CPIA es de coordinar las ofertas de instrucción y formación programadas en el territorio, para dar respuesta adecuada a las necesidades de ciudadanos, instituciones e mundo laboral. Los Centros son definidos como “puntos de referencia [...] deputados a la coordinación y a la realización de acciones de acogida, orientación y guía, dirigidas a la población adulta, en particular a los grupos desventajados; estas acciones tienen las finalidades de garantizar un sostén en la construcción de propios recorridos de aprendizaje, reconocer los créditos formativos y la certificación de los aprendizajes adquiridos de cualquier manera” (*Linee Guida*, pár.3.1.3).

De hecho, con la creación de los CPIA se ha introducido oficialmente el reconocimiento en créditos de las competencias adquiridas (acreditables en la carrera del estudiante y utilizables en el mundo laboral o escolar) y el uso del *patto formativo*, un documento escrito conjuntamente por docente y cursillista en el que se formalizan los objetivos del curso y las

² *Istruzione degli adulti. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, art.11, comma 10, D.P.R. 263/2012, (*Instrucción para adultos. Indicaciones para el cambio hacia la nueva ordinación*), es el documento del Ministerio de la Instrucción, Universidad e Investigación italiano que describe las novedades principales del cambio de CTP a CPIA.

competencias que el cursillista alcanzará a su término (para profundizaciones, véase 2.1.1 en el capítulo siguiente).

Como ya mencionado, además de los cursos de italiano L2 y alfabetización, los CPIA proveen también de cursos de varias disciplinas: lenguas extranjeras (de niveles principiantes a intermedio-avanzado), informática y otras asignaturas de cultura general (literatura e historia italiana, arte, diseño, actividades gráficas y más), con el intento de dar la posibilidad a todos los ciudadanos de formarse en varias materias a cualquier edad, según la óptica del aprendizaje permanente.

Los cursos se dividen principalmente en dos categorías: los *formales*, que permiten la consecución de la *licenza elementare* o *media*, y los *no formales*, que no prevén títulos oficiales sino atestados de frecuencia o de competencias adquiridas (es el caso de los cursos de cultura general y, a veces, de los cursos de italiano L2). A los cursos formales se inscriben sobre todo los analfabetas instrumentales, los adultos extranjeros que desean la *licenza media* (porque nunca la consiguieron en su propio país o porque no tiene validez en Italia) o que simplemente quieren profundizar el conocimiento de la lengua italiana; están también los *drop-out*, chicos que abandonaron la escuela y que ahora intentan reinsertarse en un recorrido educativo. A los cursos informales, en cambio, se inscriben adultos que desean mejorar su formación, por necesidad profesional o por interés personal.

La tipología de usuarios que se dirige a los CPIA es muy varia. De hecho, los cursos recogen cursillistas de edad media comprendida entre los 15 y los 50 años, pero no es raro encontrar algunos de edad mayor (considerando que la oferta formativa se amplía año tras año). Además, inicialmente los cursos para adultos habían sido ideados para los grupos más débiles de la población, como amas de casa, jubilados, parados, jóvenes de 18 años o más sin un título de estudio y, sucesivamente, inmigrantes; hoy en día, además de estas categorías, se encuentran también jóvenes y adultos que poseen ya un título de estudio medio-alto o ya integrados en el mundo laboral que provechan de los cursos de los CPIA para profundizar su formación o retomar alguna disciplina ya estudiada hace tiempo en la escuela (por ejemplo, las lenguas extranjeras o la informática).

Aun las motivaciones de los usuarios de los CPIA son muy varias: si para jubilados y amas de casa se trata de motivación relacionada con el placer del estudio y de la autorrealización personal, para trabajadores o jóvenes ya cualificados, en cambio, a menudo se trata de motivación instrumental, relacionada con la necesidad de adquirir más conocimientos para

mantenerse competitivos en el mundo laboral. Por lo que concierne a los inmigrantes inscritos a los cursos de alfabetización o de lengua italiana L2, la motivación es esencialmente instrumental, relacionada a la necesidad de conocer la lengua del país de llegada.

Limitadamente a los cursos de italiano L2, en los CPIA se activan sobre todo cursos para niveles iniciales (A1 y A2), muy requeridos porque la atestación del conocimiento de la lengua italiana a nivel A2 es uno de los requisitos obligatorios para pedir el permiso de estancia de largo plazo. Esto explica por qué el número de inscripciones a los niveles iniciales es más alto con respecto a otros, de hecho una vez aprobado el examen de nivel A2 sólo pocos cursillistas prosiguen con el estudio de la lengua a nivel intermedio (B1-B2) y aún menos llegan hasta el nivel avanzado (C1-C2). Además, muchos CPIA son aun sedes de exámenes y cursos de preparación a las certificaciones de lengua italiana, en particular CELI y CILS expedidas por las Universidades para extranjeros de Perugia y Siena.

Los costes de inscripción son modestos, en media la cuota para los cursos de italiano L2 es alrededor de 20 euros para todo el año escolar, mientras que fotocopias y otros recursos integrativos son a cargo de la escuela. Generalmente, se requiere a los estudiante de comprar libros de texto sólo en los cursos de niveles intermedio-avanzado. La asistencia a los cursos de italiano L2 es vinculada a un número mínimo de horas, necesarias para ser admitidos al examen y registradas por el docente. Como la frecuencia obligatoria puede representar un problema para algunas categorías de cursillistas, los CPIA organizan cursos tanto por la mañana (para amas de casas o personas sin ocupación) como por la tarde (básicamente para trabajadores).

Los CPIA organizan también cursos en colaboración con los Municipios, con el intento de llevar la oferta formativa de alfabetización y aprendizaje de italiano L2 hasta localidades relativamente lejanas de las sedes de los Centros. Estos cursos son iguales, en modalidades de organización y oferta formativa, a los realizados en las estructuras de los CPIA.

El personal docente empleado para los cursos de italiano L2 en los CPIA está compuesto sobre todo por enseñantes titulares provenientes de la escuela primaria o secundaria inferior. A ellos se añaden colaboradores externos contratados como soporte, generalmente licenciados en materias humanísticas, lenguas extranjeras o ciencias de la formación, no todos con una formación específica en didáctica de italiano a extranjeros (como se ilustrará detalladamente en 3.1 y 3.4, donde se trata de la figura del docente de italiano L2).

Aun para las otras tipologías de cursos de los CPIA, los enseñantes vienen del ciclo secundario Inferior o Superior y a ellos también se añaden colaboradores externos, contratados el tiempo necesario para cubrir la duración de los cursos.

Los CPIA, en suma, son las sedes donde se realizan los recorridos formativos para adultos, en acuerdo con las líneas programáticas italianas y europeas en materia de educación de adultos.

1.4 Los cursos de italiano L2 en las políticas educativas europeas para adultos

En Italia el sistema de *Educazione degli Adulti* (EDA) se ocupa de coordinar los programas de educación y formación de adultos, en los que se incluyen los cursos de alfabetización, lengua y cultura italiana para extranjeros. El EDA cumple con los requisitos europeos e italianos en materia de aprendizaje permanente, poniendo en práctica los objetivos de inclusión social, formación e cualificación de los ciudadanos italianos y extranjeros. Para detalles sobre las actividades del EDA, se remanda al sitio oficial de la Región Véneto, <http://www.edaveneto.it/>, donde se encuentran las normativas italiana y europea concernientes la educación de adultos. De hecho, aunque las líneas programáticas en materia deriven de las normativas nacionales del Ministerio de la Instrucción italiano y de las indicaciones de la Unión Europea, cada región tiene una propia organización, coordinada por la Oficina Regional para la Educación (Ufficio Scolastico Regionale).

Según la Unión Europea, la formación es la mejor respuesta a los desafíos de la sociedad contemporánea, caracterizada por la complejidad y los rápidos cambios. Por estas razones, las instituciones europeas promueven desde algunos años unos programas para dar la posibilidad a todos los ciudadanos de acceder a oportunidades formativas a cualquier edad, en la óptica del *Lifelong Learning* (aprendizaje permanente).

El concepto de *Lifelong Learning* indica justo las oportunidades de aprendizaje o formación ofrecidas a las personas a lo largo de la vida. Estas oportunidades se dirigen tanto a jóvenes que ya han terminado o abandonado su formación inicial, como adultos que necesitan actualizar sus conocimientos y ancianos que desean acrecer su cultura. De hecho, con *Lifelong Learning* se entiende un tipo de formación del adulto constante, que alterna momentos de aprendizaje con otros de pausa, a intervalos distribuidos a lo largo del entero

arco de la existencia. Además, el *Lifelong Learning* es un enfoque del aprendizaje que se centra más en los procesos de adquisición del estudiante que en los de enseñanza y tiene en consideración el aprendiz con sus problemas, necesidades, características cognitivas y motivaciones: por estas razones, se inserta perfectamente en la visión humanista de la glotodidáctica (4.2) y en las sugerencias de los estudios andragógicos (2.1), con los cuales comparte varios elementos.

Recientemente, al concepto de *Lifelong Learning* se acompaña también la nueva expresión *Lifewide Learning*, que designa un tipo de formación que abarca todos los aspectos de la vida y en la que todo es ocasión de aprendizaje. Según esta visión, cualquier situación (formal, informal o no formal) constituye ocasión de aprendizaje, incluidas las ocurrencias de vida cotidiana. Los dos conceptos de aprendizaje “son similares aunque no idénticos, porque el *Lifelong Learning* se refiere a una dimensión diacrónica y continua del aprendizaje, mientras que el *Lifewide Learning* se refiere a la dimensión sincrónica y a amplia difusión” (cfr. Begotti, 2010, pág.6, traducción mía).

La teoría a la base de estos dos tipos de aprendizaje es la *Life-span theory*, o sea “perspectiva centrada en el arco de la vida” (Saraceno, 1986, citado en Begotti, 2010, pág. 6, traducción mía). Esta teoría considera el aprendizaje como actividad que se cumple a lo largo de toda la vida, aunque de manera irregular y con pausas entre una experiencia de formación y otra. Designa, además, toda iniciativa de educación que afecta a una persona, empezando de los primeros años de educación infantil-primaria, prosiguiendo en la juventud, la edad adulta y la mayor edad: la formación, en suma, vista como hilo conductor de la existencia de una persona.

Puesto que el *Lifelong Learning* y el *Lifewide Learning* son conceptos destinados a “toda la población adulta, en cualquier nación, a cualquier categoría social y para cualquier edad y sexo, entendida como la posibilidad de aprendizaje durante todo el curso de la vida para una perspectiva personal, civil, social y profesional”³, la Unión Europea ha realizado en estos años y sigue realizando una serie de proyectos cuyos objetivos son la afirmación y la implementación de un tipo de aprendizaje a lo largo de toda la existencia, destinando aun recursos económicos para incentivar la participación de los ciudadanos.

³ Cfr. <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>, Memorándum de la *Comisión de las Comunidades Europeas, 2001*, sobre el aprendizaje permanente.

Actualmente, el proyecto en desarrollo es la *Estrategia Europa 2020*, con la que la Unión Europea ha establecido para el año 2020 una serie de ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y medioambiente. Para lo que concierne la educación, el marco estratégico es el programa de trabajo “*Educación y Formación 2020*” (*ET 2020*), basado en su antecesor, “*Educación y Formación 2010*” (*ET 2010*). Este marco establece objetivos educativos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios y métodos de trabajo para lograrlos.

El objetivo primario del marco *ET 2020* es seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, para que dichos sistemas “proporcionen a todos los ciudadanos los medios para explotar su potencial, garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. El marco debe abarcar la totalidad de los sistemas de educación y de formación dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente, en todos los niveles y contextos (incluidos los aprendizajes no formal e informal)”.⁴

En particular, los cuatro objetivos estratégicos del marco son los siguientes:

1. *hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, avanzando en la aplicación de las estrategias de aprendizaje permanente, en el desarrollo de los marcos de cualificaciones nacionales vinculados al Marco Europeo de Cualificaciones, y en el establecimiento de vías de aprendizaje más flexibles [...];*
2. *mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, trabajando para que la totalidad de los ciudadanos adquieran competencias clave y todos los niveles de educación/ formación sean más atractivos y eficientes;*
3. *promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, a fin de que todos los ciudadanos adquieran y desarrollen las aptitudes y competencias necesarias para su empleabilidad [...] y sean más competitivos en el mundo laboral;*
4. *incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y de la formación, gracias a la adquisición de las competencias clave transversales por parte de todos los ciudadanos [...]. También*

⁴ Para profundizaciones, la página dedicada al programa es: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm.

deben promoverse las asociaciones entre el mundo empresarial y las instituciones educativas, [...] con participación de representantes de la sociedad civil y otras partes interesadas.

El marco *ET 2020* fija unos índices de referencia de la UE en materia de educación que deberán lograrse para el año 2020; en el específico, los objetivos relacionados con el aprendizaje permanente son:

1. bajar el porcentaje de jóvenes que abandona la educación y la formación a menos del 10%;
2. el 40% de la población de entre 30 y 34 años debe haber terminado alguna forma de educación superior;
3. el 15% de la población adulta debe participar en actividades de formación continua.

El avance hacia la consecución de estos índices se evalúa en cada país mediante un análisis anual, a partir del cual la UE hace recomendaciones.⁵

En Italia también han sido señalados problemas en el sector de la educación a adultos. De hecho, en los años 1999-2000 un estudio IALS-SIALS sobre la competencia alfabética de los adultos evidenció que el riesgo analfabetismo en Italia era muy fuerte (alrededor de 60-75 % de la población entre los 36 y los 55 años); además, “sólo el 10% de la población había conseguido un título de instrucción/formación sucesivo al bachillerato o a la educación *secondaria superiore obbligatoria* y muchas áreas del país no tenían buena disponibilidad de estímulos culturales o relacionales” (cfr. Serragiotto, 2004, pág.108, traducción mía).

Entonces, frente a estos problemas y considerando los objetivos fijados por la Unión Europea, cada país ha desarrollado un propio sistema formativo para adultos, según modalidades de organización y programación individuales. En Italia es justo el EDA que se ocupa de realizar los recorridos de formación y aprendizaje de adultos en una perspectiva de aprendizaje permanente. El EDA revisa periódicamente sus programas, según las indicaciones europeas y las demandas de formación profesional o cultural evidenciadas en los territorios; a tal fin, resulta esencial la colaboración entre instituciones escolares (CPIA y

⁵ Para detalles sobre el rol de la Comisión Europea en la formación y educación, véase http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm.

sistema escolar tradicional), políticas, mundo laboral y asociaciones del territorio. De hecho, la sinergia entre estos actores permite elaborar ofertas formativas que intercepten y satisfagan las necesidades de ciudadanos, empresas y sociedad en general.

El sistema educativo italiano para adultos, entonces, se inserta perfectamente en los objetivos europeos en materia de formación-educación y al mismo tiempo provee de respuestas concretas a las necesidades formativas de ciudadanos italianos y extranjeros en el territorio italiano.

CAPÍTULO 2

El estudiante adulto de italiano L2

El presente estudio se basa en las respuestas provistas por aprendices adultos y docentes de italiano L2, por lo tanto, a fin de una lectura contextualizada de los datos, se considera importante introducir estas dos figuras. Se dedica este capítulo a la presentación del estudiante adulto de italiano L2, empezando con las contribuciones científicas sobre los procesos formativos en edad adulta e ilustrando después las características de dicho estudiante desde cuatro puntos de vista: psicológico, natural, individual y socio-ambiental. De hecho, como se verá en el sucesivo capítulo dedicado a los docentes, el conocimiento de dichos factores es fundamental para llevar a cabo un proceso de aprendizaje lingüístico eficaz y adecuado a las características de los cursillistas.

2.1 Estudios sobre los procesos formativos en edad adulta: la andragogía

La investigación glotodidáctica se ha concentrado prevalentemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y adolescentes, pero recientemente se han impuesto a la atención de los investigadores aun los procesos de aprendizaje que interesan los adultos. De hecho, aun a raíz de los cambios que interesan la sociedad y el mundo laboral, los adultos necesitan actualizarse en una óptica de formación continua a lo largo de la vida que afecta todos los sectores, incluido el del aprendizaje lingüístico. Como se ha visto ya en 1.4, la oferta formativa insertada en los sistemas de Educación para Adultos (EDA) coordinados a nivel europeo e italiano, incluye también los cursos de italiano L2, por lo tanto considera los inmigrantes comprometidos en el estudio de la lengua italiana estudiantes con necesidades formativas típicas de los discentes adultos.

Por esta razón, se propone un resumen de las contribuciones de la investigación sobre la formación para adultos, que han dado origen a los estudios andragógicos. Pero, antes de estas contribuciones, se desea introducir una breve reflexión sobre el concepto de “adulto”, puesto que el término en sí abarca un conjunto de personas muy diferentes por edad y características.

De hecho, la discusión sobre quién es el adulto y cómo se puede definirlo anima desde la mitad del siglo pasado los expertos en tema de educación de adultos. Por ejemplo, Knowles afirma que “hay cuatro definiciones de adulto” (cfr. Knowles, 1997, pág. 76), entendiendo con eso que un individuo alcanza la completa madurez cuando cumple con cuatro requisitos. El primer es biológico e indica la edad en la que una persona puede reproducirse, el segundo es legal, que se cumple cuando uno puede votar según la ley, sacar el carnet de conducir, etc. El tercero es social y se realiza cuando una persona ocupa un rol definido en la sociedad (como trabajador, cónyuge, etc.), mientras que el último es psicológico, desempeñado cuando uno alcanza un nivel de responsabilidad y autonomía para su propia vida.

Sin embargo, la definición de Knowles podría suscitar unas críticas, porque cada persona realiza en tiempos y modalidades diferentes los cuatro aspectos listados, según los modelos culturales y según la localidad geográfica en la que vive: por ejemplo, en algunas culturas africanas, las mujeres se casan y son madres ya de adolescentes, pero a eso no corresponde un consiguiente rol legal o social. Viceversa, en las sociedades occidentales muchos jóvenes adultos consiguen encontrar un empleo tras el cumplimiento de los treinta años y se casan aun más tarde, no obstante ya hayan alcanzado la madurez a nivel biológico y legal. Entonces, como concluye aun Knowles (1997, pág.77), una persona puede cumplir con uno o dos requisitos a una determinada edad y alcanzar los otros más tarde.

Aun León, por su parte, sostiene que “el estado adulto podría ser definido [...] en relación a determinados límites psicobiológicos o psicosociológicos, en el plan físico, intelectual, de la personalidad, de los sentimientos e profesional” (traducción mía, para profundizaciones, León, 1974, pág. 166).

Una opinión similar a la de Knowles viene de Demetrio, estudioso italiano que sostiene que “el concepto de adulto se caracteriza por inestabilidad temporal y geográfica, cambia en el tiempo según las necesidades de la comunidad humana que lo adopta a fin de distinguirse de las otras comunidades” (1990, pág.27, traducción mía). Por lo tanto, según Demetrio, “no se debería hablar de una edad adulta, sino de muchas, tantas cuántas las diferentes culturas han elaborado para responder a su necesidad de darse una edad adulta” (*ibíd.*, pág.27, traducción mía). Además, hay que considerar que en las sociedades actuales se han adelantado en el tiempo las etapas que en pasado eran típicas de la juventud (como

encontrar un trabajo, casarse o engendrar hijos), haciendo aún más imposible entender la condición de *adulter* de un sentido establecido y monolítico.

Entonces la edad, según Demetrio (1990, citado en Begotti, 2006, pág.6, traducción mía), se puede definir como “la expresión de un recorrido personal y es el individuo mismo que fija los parámetros de su propia edad psicológica”. Ésta es también la orientación que se adopta en el presente trabajo, donde se considera la edad adulta como el periodo de vida que empieza con el cumplimiento de los 18 años y que dura hasta la ancianidad, sin poner límites precisos para marcar las dos fases y sin presunción de dar valor absoluto a esta afirmación.

Se ha dicho antes que la investigación sobre los procesos formativos en la edad adulta produjo numerosas contribuciones, hoy reunidas en el área de estudios llamada *andragogía*. Etimológicamente, el término deriva de la raíz griega *anér*, hombre, y de *agogòs*, que significa “guía de”. En realidad, el interés por este asunto remonta al siglo XIX, cuando el término *andragogía* fue acuñado en Alemania por Alexander Kapp, un maestro que ya en 1833 quería designar con eso “todo lo que incluía la educación entendida como *continuum* existencial” (cfr. Begotti, 2006, pág.7, traducción mía). El término fue olvidado por el resto del siglo y retomado en 1921 por el sociólogo Rosenstock, en un ensayo en el que oponía la definición “pedagogo” a la de “andragogo” y donde indicaba la necesidad de elaborar una metodología educacional adecuada a los adultos. Desde la segunda mitad del siglo XX, esta palabra se encuentra otra vez usada en psiquiatría, psicología y en las ciencias de la educación, hasta ser incluida en un diccionario en 1981. En 1968 Malcom Knowles, vuelve a descubrir en los Estados Unidos el término *andragogía*, echando las bases para su desarrollo futuro como disciplina autónoma e internacionalmente reconocida en la comunidad científica mundial.

Knowles usa entonces el término *andragogía* para definir una “teoría unitaria del aprendizaje de adultos, en contraposición a pedagogía, que es la teoría de aprendizaje para los jóvenes” (cfr. Knowles, 1997, pág.70, traducción mía). El estudioso subraya la diferencia entre los dos ámbitos de formación, que se distinguen por los elementos que componen el proceso formativo, o sea los actores (estudiantes y enseñantes), las metodologías, los recursos, las características cognitivas y las motivaciones de los aprendices. Afirma, además, que estos elementos cambian según estén considerados en la perspectiva de formación de niños-adolescentes o en la perspectiva de formación de adultos. Por esta razón, Knowles se

propone desarrollar una teoría que recoja “los varios conceptos que rodeaban alrededor del concepto de adulto: quizás la andragogía pueda fungir de teoría que [...] asegurará a lo mejor un modelo unificador de toda la instrucción” (*ibíd.*, pág. 73, traducción mía).

Hoy con andragógica se define “el área de saberes que se ocupa de estudiar las personas en edad adulta ocupadas en procesos formativos; [esta disciplina] provee de sugerencias operativas a los formadores sobre las modalidades y las condiciones más apropiadas para modificar, acelerar y favorecer la enseñanza y el aprendizaje en los adultos” (Demetrio, 2003, pág.107, traducción mía).

Muchos estudiosos intentaron transferir las teorías del aprendizaje de niños a las elaboradas para adultos, sin embargo las contribuciones que se resumirán abajo retoman la línea de estudio más centrada en las características del adulto, desarrollada desde Mc Clusky en adelante (v. Knowles, 1997, pág. 65 y apéndice B). Para lo que concierne la investigación italiana sobre la formación de adultos, se remite a las obras de Demetrio (1990, 2003) Begotti (2006 a, 2006 b, 2010) y Maddii (2004), aunque se prevén otras contribuciones en futuro, visto los continuos avances en esta disciplina.

2.1.1 *Malcolm Knowles y su modelo andragógico*

Se considera el estadounidense Malcom Knowles como uno entre los más destacados estudiosos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en edad adulta; su obra más conocida, *The adult learner. A neglected species* (1973, en italiano *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, 1997), es un punto de referencia en el campo de la formación de adultos.

En sus estudios, Knowles analiza las características del aprendiz adulto, demostrando la estricta relación que se establece entre experiencia de vida, edad y tipo de aprendizaje: en particular, la experiencia de vida es la característica principal que diferencia el adulto del niño, sobre todo en el sector de la formación, porque, como escribe Knowles mismo “para los niños, la experiencia es algo que le ocurre; para los adultos, la experiencia representa quienes son” (1997, pág.79, traducción mía).

Su famoso modelo andragógico, tomado como referencia por quienes se ocupan de formación a adultos, se basa en los siguientes seis presupuestos (cfr. Knowles, 1997, pág.77, traducción mía):

1. *la necesidad de conocer*: cuando los adultos sienten la exigencia de aprender algo, deciden voluntariamente de invertir tiempo, energía y dinero en una experiencia de aprendizaje, considerando ventajas y desventajas;
2. *el concepto de sí mismo del discente*: los adultos tienen un concepto de sí mismos como personas responsables de sus decisiones y de su vida. De consecuencia, quieren ser considerados y tratados como personas capaces de organizarse autónomamente;
3. *el rol de la experiencia del discente*: la experiencia de vida, escolar y laboral del adulto es mayor que la de un joven o un niño, por eso el grupo clase formado por adultos se caracteriza por la fuerte heterogeneidad de historias de vida, nivel de conocimientos y competencias técnicas. Esto lleva a una programación de los cursos centrada en actividades que valoricen las diferentes experiencias de los discentes y sus conocimientos previos;
4. *disponibilidad a aprender*: los adultos son disponibles a aprender conceptos y habilidades que lo ayuden a enfrentar eficazmente sus necesidades en un dato momento de la vida;
5. *orientación hacia el aprendizaje*: los adultos son motivados a invertir energías en la medida en que consideran que una experiencia de aprendizaje podrá ayudarlos a realizar unas tareas o enfrentar problemas de vida real. Además, los adultos aprenden más eficazmente cuando se les presentan los conceptos en el contexto de su aplicación;
6. *motivación*: los adultos responden tanto a motivaciones exteriores (cambiar trabajo, promociones, etc.), como a motivaciones internas (deseo de una mayor satisfacción en el trabajo, auto-estima y similares), que generalmente resultan ser las más poderosas.

Sin embargo, en las sucesivas ediciones de *The adult learner* Knowles ablanda su antigua oposición entre andragogía y pedagogía. De hecho, llega a afirmar que la andragogía integra

la pedagogía y que el modelo andragógico es un sistema de hipótesis alternativas que incluye las hipótesis pedagógicas; en cambio, el modelo pedagógico no es igualmente flexible, dado que, según él, la pedagogía excluye la andragogía. Además, la andragogía es una disciplina que “ofrece a enseñantes y aprendices una mayor libertad de acción y una mayor disponibilidad de alternativas” (1997, pág.83, traducción mía), mientras que en la pedagogía el maestro decide todos los aspectos programáticos, metodológicos y otros más que afectan al estudiante. En suma, Knowles contribuye a distinguir las dos disciplinas educativas, dando a cada una su autonomía científica. No pudiendo examinar el asunto en esta sede, se remite a la tabla a página 139 en Knowles, 1997, para una comparación más detallada de los presupuestos pedagógicos y andragógicos.

Otra novedad importante introducida por Knowles es el cambio del rol del docente, derivada aun de su experiencia: de hecho, él mismo había empezado su carrera como enseñante a adultos pero, tras un encuentro con un alumno de Rogers, se interesó a las teorías de los psicólogos humanistas. Esto lo llevó a no considerarse ya un enseñante sino un *facilitador* de adultos, o sea una figura que ayuda el aprendiz a manejar su proceso de aprendizaje y lo facilita en la adquisición de contenidos (para profundizaciones sobre la figura del facilitador, véase 3.4).

Knowles, entonces, creó un modelo andragógico para la formación, que ilustra las varias etapas del proceso de aprendizaje y basado en los seis presupuestos andragógicos vistos arriba. De hecho, el modelo lista una serie de elementos que guían el proceso desde el comienzo hasta el final, en un orden determinado. El objetivo de Knowles es demostrar como “un modelo unificado puede incorporar principios y metodologías provenientes de varias teorías, sin por eso perder su integridad” (cfr. *ibíd.*, pág.138, traducción mía). Además, el modelo andragógico se diferencia del pedagógico por ser un modelo de *proceso*, destinado a proveer a los discentes de procedimientos y recursos para que adquieran informaciones y habilidades (para profundizaciones entre los dos modelos, se remite a Knowles, 1997, pág.138).

El modelo andragógico de Knowles prevé que el proceso de aprendizaje se desarrolle en las siguientes etapas (traducción mía):

1. *asegurar un clima favorable al aprendizaje*: según Knowles, esta es la condición inicial para engendrar las sucesivas y consiste en implementar un ambiente de clase

colaborativo, relajado y basado en el diálogo entre docente y aprendices. Esta condición se crea gracias a la atención a aspectos prácticos como la calidad de los ambientes (tipo de color a las paredes, disposición de las luces, tipo y disposición de los muebles, etc.), el clima humano e interpersonal entre enseñante y estudiantes, el clima organizativo (políticas directivas y gubernativas, filosofía de la institución, políticas financieras con inversiones más o menos consistentes en formación e instrucción, existencia de un sistema de recompensas);

2. *crear un mecanismo de proyecto común*, que haga participar todos los actores, sobre todo el discente, a fin de aumentar su motivación en la experiencia de aprendizaje;
3. *diagnosticar las necesidades de aprendizaje*: el aspirante cursillista expresa a una persona externa (normalmente un docente o un experto de formación) una percepción del actual nivel de sus competencias. Luego, teniendo en cuenta el tipo de institución u organización por la que trabaja y las demandas del mundo laboral, la persona que diagnostica evalúa el abismo entre las necesidades de aprendizaje y el nivel actual de competencias del cursillista, estableciendo juntos un programa que ayude a colmar el desnivel;
4. *formular los objetivos del programa*, o sea los contenidos que satisfarán las necesidades de aprendizaje del cursillista. En el caso de que los objetivos del aprendiz cambien a lo largo de la experiencia formativa, se pueden modificar los programas y las finalidades (Though, en Knowles, 1997, pág.151);
5. *proyectar un modelo de experiencias de aprendizaje*, o sea un currículo subdividido en unidades de aprendizaje de tipo experiencial, que usan métodos y materiales indicados para un público adulto y según el orden de su disposición en secuencia (concepto que recuerda mucho la estructuración del material en modulo, unidad didáctica, unidad de aprendizaje). Para implementar la autonomía del estudiante, además, Knowles propone la organización de cursos para aprender a aprender, que él mismo realizó en su carrera;
6. *actuar el programa*, o sea realizar las actividades de aprendizaje, con técnicas y materiales adecuados al tipo de cursillistas y a sus exigencias formativas. Esta etapa se centra mucho en la acción del docente-facilitador;
7. *la evaluación del programa*, o sea evaluar el proceso formativo tanto de la perspectiva del enseñante (autoevaluación de su actividad de facilitación) como de

la perspectiva del aprendiz (evaluar los resultados de su actividad de aprendizaje, la eficacia de los métodos de estudio, los mejoramientos lingüísticos, etc.), a fin de mejorar o corregir eventuales puntos críticos. En esta fase final, además, los estudiantes pueden comprobar si han alcanzado los objetivos prefijados al comienzo del recorrido: en caso contrario, el deseo de aprender más podría motivarlos a emprender una nueva experiencia formativa.

Como se puede deducir de esta lista, el aprendiz no está al margen de su experiencia formativa, más bien, participa activamente desde la fase de diagnóstica de las necesidades hasta las fases de actuación y evaluación del programa. A lo largo del recorrido, además, el docente-facilitador guía a sus aprendices, aunque respetando los requisitos de autonomía y libertad de acción del discente adulto. Es justo refiriéndose a éstos dos requisitos que Knowles formula el concepto de *contrato de aprendizaje*, o sea un “pacto” formativo entre facilitador y aprendiz, basado en ocho puntos y concretizado en fichas donde están expresados los elementos que caracterizarán el recorrido formativo del cursillista (para profundizaciones, cfr. *ibíd.*, apéndice I). El *contrato* puede ser elaborado en la fase de diagnóstica con un consultor del aprendizaje y luego ser perfeccionado con el docente-facilitador.

Knowles define el *contrato de aprendizaje* “el instrumento más poderoso para organizar el recorrido de aprendizaje de adultos” (*ibíd.*, pág.159, traducción mía): de hecho, representa un medio para negociar entre las necesidades exteriores del aprendiz (demandas del mundo laboral o de la sociedad) y sus necesidades interiores (sus preferencias, aficiones). Además, el *contrato* permite a aprendiz y enseñante de proyectar en común las experiencias de aprendizaje, favoreciendo la participación activa del aprendiz, que se siente entonces motivado y responsable de su aprendizaje. De esta manera, el aprendiz percibe la experiencia de aprendizaje como algo decidido en base a sus necesidades, con consecuencias importantes en términos de resultados, motivación y aceptación.

De ahí se entiende que tanto el docente como el aprendiz desempeñen un rol activo, además de estar en el mismo plano relacional: de hecho, en consideración de su edad, características cognitivas y experiencia, el aprendiz adulto requiere una relación paritaria con el docente, a diferencia de niños y adolescentes que están subordinados a la autoridad del enseñante.

En los cursos de italiano L2 para adultos, incluso los de los CPIA, se encuentran muchos de los elementos teorizados por Knowles: por ejemplo, la diagnóstica de las necesidades formativas y el uso del contrato de aprendizaje (en italiano llamado *patto formativo*) son prácticas comunes. De estas y otras características, como la creación de ambientes favorables para el aprendizaje y la planificación de programas funcionales a las necesidades de los inmigrantes, se expondrá difusamente en el párrafo siguiente (2.2), en 3.4 y 4.2.

Los conceptos andragógicos propuestos por Knowles y su modelo del proceso de aprendizaje son retomados hoy en día en los documentos de programación de la Unión Europea sobre la formación permanente (véase 1.4). De hecho, en el mundo laboral moderno, competencias como aprender a aprender, la resolución de problemas y la valorización de los conocimientos de una persona son requisitos cada vez más apreciados. Además, se advierte también la necesidad de dotarse de precisos instrumentos de planificación formativa como los *contratos de aprendizaje*⁶.

2.1.2 El concepto de aprendizaje significativo de Carl Rogers

Otra contribución fundamental en materia de formación de adultos llegó del psicólogo americano Carl Rogers, exponente de una orientación de la psicología llamada *humanista*, surgida en los Estados Unidos en los años sesenta.

Rogers sostiene que “la terapia es una especie de aprendizaje” (Rogers, 1951, citado en Begotti, 2010, pág.16) y de este presupuesto desarrolla una serie de afirmaciones para una teoría de la personalidad y del comportamiento. El estudioso conceptualiza un tipo de enseñanza “centrada en el estudiante, paralela a la terapia centrada en el cliente” (cfr. Knowles, 1997, pág.60, traducción mía): por lo tanto, como el paciente en su experiencia de terapia es guiado por el psicoterapeuta con función de consultor, según Rogers igualmente el aprendiz adulto será guiado en su experiencia de aprendizaje por un docente-consultor (*counsellor* en inglés). De hecho, en psicoterapia, el *counsellor* es un experto de orientación

⁶ Para profundizaciones, véase la *Recomendación 2006/962/CE* del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, al enlace http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm.

que, además de participar de la experiencia y de las dificultades de una persona, le aconseja unas estrategias para enfrentar sus problemas.

Las técnicas de enseñanza propuestas por Rogers tienen como presupuesto teórico “la necesidad de autorrealización, que es la sola fuente energética de la acción humana” (citado en Begotti, 2006 a, pág.20, traducción mía), retomando el concepto ya visto en Knowles que un adulto decide aprender sólo lo que es importante y significativo para sus necesidades. Esta automotivación lo llevará a ser un aprendiz activo y colaborativo aun gracias a la relación que se instaura con el docente-counsellor.

Rogers desarrolló una teoría derivada del estudio de los adultos en terapia, aplicable en la enseñanza y aprendizaje, fundada en estas hipótesis bases (cfr. Begotti, 2010, pág.16, traducción mía):

1. *no podemos enseñar directamente a alguien, sólo podemos facilitar su aprendizaje, concepto que afectará mucho el cambio de la figura de enseñante a la de docente-facilitador (véase 3.3);*
2. *una persona aprende de manera significativa sólo las cosas que percibe implicadas en el mantenimiento o crecimiento de la estructura del Sí, o sea la imagen que cada persona tiene de sí mismo. Entonces, si los conceptos enseñados son inútiles para promover la imagen de sí, el estudiante no los aprenderá eficazmente;*
3. *la estructura y la organización del Sí parecen más rígidas si amenazadas, mientras que parecen ampliar sus confines cuando no están amenazadas: dicho de otra manera, un estudiante aprende más y mejor si no se siente amenazado o puesto bajo presión por el docente o el grupo clase;*
4. *la situación formativa que más eficazmente promueve un aprendizaje significativo es cuando la amenaza para el Sí se reduce al mínimo, o sea cuando un aprendiz no percibe amenazas a la imagen que él tiene de sí mismo; esto corresponde a menudo con un ambiente escolar relajado y constructivo donde no se levanta el filtro afectivo (véase 2.2.3).*

Para Rogers, entonces, el concepto de “aprendizaje significativo”, indica que un adulto aprende para responder a una necesidad que emerge de su interior y que siente que sólo el aprendizaje puede satisfacer. De hecho, sólo en presencia de la automotivación la

experiencia de aprendizaje será significativa, “porque el aprendizaje nace del interior, afecta a toda la persona y es evaluado por el discente en base a sus necesidades personales, resultando así más duradero y difusivo” (Rogers, 1969, citado en Begotti, 2010, pág. 59, traducción mía). Por eso, Rogers afirma que los adultos se orientan mayormente a un aprendizaje centrado en la experiencia de vida y consiguientemente, si la experiencia es su mayor recurso, se deberá de usar una metodología basada en el análisis de los contenidos experienciales de los estudiantes.

Sin embargo, Rogers sostiene que el aprendizaje más útil para un adulto es lo que compromete el individuo en el proceso mismo de aprendizaje, o sea el ya citado “aprender a aprender”, en el convencimiento de que proveer un estudiante de los instrumentos para la formación es más útil que dar simplemente los contenidos. De estas consideraciones, entonces, emerge clara la imagen de adulto responsable y protagonista de su propio recorrido formativo, que ve en el docente un facilitador del aprendizaje y no ya un maestro indiscutible.

En este sentido, aun Rogers subraya la importancia de la relación entre aprendiz y facilitador-consultor, basada en el respeto y en la estima recíprocos; además, si este clima de colaboración se extiende desde el facilitador hasta el grupo clase, esto crea un ambiente favorable al aprendizaje y a la interacción aun entre aprendices y docente (véase también 3.4).

2.1.3 Maslow y la pirámide de las necesidades

Las teorías del psicólogo estadounidense Abraham Maslow, él también exponente de la psicología humanista, tienen muchos elementos en común con las de Rogers y contribuyeron a influenciar aun el modelo de Knowles.

En sus estudios, Maslow analizó los múltiples aspectos de la personalidad y de las necesidades del hombre, llegando a la conclusión que “se puede hablar de autorrealización sólo en la plenitud de la vida, porque la evolución del individuo es un proceso que se desarrolla durante todo el arco de la vida” (cfr. Begotti, 2010, pág.17, traducción mía). Entonces, él funda su pensamiento en la continuidad del desarrollo del individuo, basándose en la consideración que la motivación es la característica peculiar que distingue la identidad.

Maslow también (en Begotti, 2010, pág.18) sostiene que se puede favorecer el aprendizaje en el adulto a través de la estimulación de su “necesidad” de conocer, respetando el concepto de *Sí*, la necesidad de autonomía y el factor experiencial del aprendiz. Igual que Rogers, Maslow sostiene que la satisfacción de las necesidades interiores (como el deseo de una mayor apreciación en el trabajo, el aumento de la autoestima, etc.) es la mejor motivación para emprender una experiencia de aprendizaje.

En particular, Maslow afirma que todo individuo posee unas necesidades esencialmente buenas que se traducen en motivaciones para actuar. Según él se puede dividir las necesidades de los individuos en cinco niveles (cfr. Begotti, 2006 a, pág. 20, traducción mía):

1. en el primero están las *necesidades fisiológicas*, las más importantes, porque si no se las satisface no se manifiestan las sucesivas;
2. en el segundo está la *necesidad de seguridad*, tanto externa (seguridad de tener un trabajo, una casa, etc.), como interna (ninguna amenaza a la imagen de sí mismo);
3. en el tercero están las *necesidades sociales*, relacionadas con el sentirse parte de un grupo, amar y ser amado, colaborar con los otros;
4. en el cuarto están las *necesidades relacionadas con el Yo exterior*, a como los otros nos ven, entonces la necesidad de ser apreciados y respetados;
5. en el quinto está las *necesidades relacionadas con el Yo interior*, o sea la realización de sí mismo y de sus propias expectativas.

Maslow afirma que la satisfacción gradual de estas necesidades lleva a la realización de las potencialidades personales y que, para lograrlo, un individuo tiene que recorrer todos los niveles como si estuvieran insertados en una pirámide, sin saltar ninguno. En este recorrido la motivación es esencial, porque sin ésta el hombre no avanza en su camino hacia la autorrealización. En el específico, además, Maslow ve en el aprendizaje “una forma de autorrealización del individuo, porque permite usar sus propios talentos, capacidades y potencialidades de manera completa” (cfr. Begotti, 2006 a, pág. 21, traducción mía).

Otra argumentación de Maslow se refiere al placer del aprendizaje, que engendra una experiencia positiva, la cual contribuye de manera decisiva a aumentar el sentido de seguridad. De hecho, si se elige y se realiza una actividad por placer, eso crea un círculo virtuoso que lleva el individuo a repetir su elección otras veces, resultando en una sensación

de control y autoestima que lo hace cada vez más seguro y satisfecho de sí, animándolo a fijarse objetivos aun de largo plazo. En particular, Maslow sostiene que el ambiente de aprendizaje y el rol del facilitador-docente son los elementos fundamentales para acrecer el sentido de seguridad y hacer más atractivas las actividades formativas (para profundizaciones se remite a 3.4, dedicado a la figura del facilitador y a sus competencias).

2.2 Factores que influyen en el aprendizaje lingüístico del estudiante adulto

Tras haber ilustrado las varias contribuciones andragógicas de Knowles, Rogers y Maslow y haber introducido el concepto de *adulto*, se listan ahora los principales factores que influyen en el aprendizaje lingüístico de los adultos.

Se empieza por los factores psicológicos generales de la edad adulta, para pasar después a los factores naturales presentes en todo aprendiz y proseguir con los individuales que influyen personalmente cada estudiante. Se dará un breve resumen de los factores ambientales también, muy importantes en el aprendizaje de una lengua segunda.

2.2.1 Factores psicológicos

La adquisición de una lengua segunda o extranjera es influenciada, entre otros, por factores de orden psicológico. En los discentes adultos, dichos factores han sido considerados a menudo un obstáculo para la adquisición lingüística. Sin embargo, Mc Clusky (véase la apéndice B en Knowles, 1997, pág. 166-181, traducción mía) presenta el concepto de “psicología diferencial del potencial del adulto”, sosteniendo que los adultos, exactamente como los niños y los jóvenes, poseen un potencial que les consiente aprender eficazmente una lengua aun después del famoso periodo crítico individuado por Lennemberg. Este potencial es formado por un conjunto de elementos que caracterizan la edad adulta y que tienen importantes implicaciones para la glotodidáctica a adultos. Aquí se listan sólo los relacionados con el presente estudio, remitiendo a la ya citada obra de Knowles (1997) para mayores profundizaciones.

El primer factor psicológico es la experiencia, de la que ya se ha hablado y que es importante por ser el rasgo característico de la edad adulta. De hecho, un proceso de

enseñanza que ignorara las historias de vida, los conocimientos y habilidades personales de los discentes adultos sería estéril y fin a sí mismo.

El segundo elemento psicológico es la percepción de los estímulos lingüísticos: en particular, los adultos filtran una cantidad mayor de input que los niños (para profundizaciones sobre los procesos de filtraje, cfr. Dulay, Burt, Krashen, 1985, pág.141). Esto porque los mecanismos de filtraje que regulan las informaciones en entrada retienen sólo algunos tipos de input según parámetros afectivos como las necesidades, la disposición y los estados mentales de una persona. Por supuesto, los parámetros afectivos de los adultos son diferentes de los de niños y adolescentes, llevando a una diferente selección de los estímulos.

El tercer factor que puede influenciar el aprendizaje en edad adulta es el concepto de cambio (de tipo biológico, físico, personal, etc.) que atraviesa una persona adulta. Como ya se ha dicho con respecto al concepto de adultez, esta abarca un periodo de tiempo tan amplio en la vida de una persona que sería más correcto hablar de “varias edades adultas” (Demetrio, 1990). Mc Clusky habla aun de *periodos críticos* para la edad adulta, para indicar un continuum temporal atravesado por fases de cambio:

“[...]Estos periodos (críticos) producen unas experiencias de importancia decisiva para el individuo, a lo largo de las cuales pueden realizarse unos significativos cambios en el rol social y en las relaciones, como por ejemplo perder un trabajo o terminar la carrera laboral” (en Knowles, 1997, pág.171, traducción mía).

En los adultos, los cambios son engendrados por acontecimientos significativos, que acrecen la experiencia de vida de una persona, modifican su percepción y su respuesta a los estímulos con el avance de la edad. Por ejemplo, el nacimiento de un hijo lleva una persona a un cambio social desde el rol de compañero a lo de padre, mientras que la experiencia de la migración convierte una persona de simple ciudadano en su propio país a ciudadano en un país extranjero, con todo lo que concierne en términos de cambio de lugares de vida, costumbres, ocupaciones, etcétera.

En el caso de estudiantes inmigrantes, además, hay que tener en cuenta el impacto psicológico que la experiencia migratoria determina. El trauma, definido como *shock* en la teoría de la aculturación de Schumann (1976), puede influenciar no sólo la adquisición lingüística, sino también la actitud que el sujeto manifiesta hacia el grupo de hablantes nativos. De hecho, si el inmigrante no se encuentra bien en el país de llegada ni mantiene

relaciones con los hablantes locales, manteniendo una distancia social entre su grupo y el de los nativos, su adquisición de la lengua segunda resultará limitada y funcional a la sobrevivencia.

Las experiencias y los cambios pueden ser determinados, o a su vez, determinar la asunción de compromisos de varias naturas, tanto familiares como laborales, sociales, etcétera. Justo la noción de compromiso es otro factor psicológico que, según Mc Clusky, serviría a explicar la resistencia a nuevas experiencias de aprendizaje, si éstas son percibidas por el adulto como una interferencia en sus responsabilidades laborales y familiares. Por ejemplo, en el caso de un aprendiz de italiano L2, algunas facilitaciones como el servicio de baby sitter durante las clases o la posibilidad de cursar en horarios compatibles con sus compromisos laborales, podrían ayudarlo a sentirse más motivado y tranquilo en participar a las clases de lengua.

Otro factor psicológico relacionado con el cambio es la modificación de la inteligencia, entendida como capacidad de aprender con el paso de los años. Los estudios trasversales y longitudinales sobre las tasas de aprendizaje en el tiempo evidenciaron una discrepancia de resultados que, según Thorndike (citado en Knowles, 1997, pág.177, traducción mía), significa que “cuando las personas avanzan hacia la madurez disminuye su velocidad de reacción pero no su poder: o sea, los adultos, a medida que envejecen, pueden tener tiempos más largos de aprendizaje pero su capacidad permanece prácticamente igual”. Entonces, a la luz de los resultados de los dos tipos de estudios, Mc Clusky concluye que “se puede poner en discusión la visión convencional que los cambios que ocurren en la edad adulta implican inevitablemente una disminución de inteligencia o capacidad de aprender” (cfr. Knowles, 1997, pág.178, traducción mía).

El último elemento entre los factores psicológicos que influyen en el aprendizaje del adulto es el sentido del descubrimiento, característica típica de los niños. De hecho, según Mc Clusky el adulto en parte ha perdido este deseo, porque los conocimientos que él posee son ya familiares, prefiriendo focalizarse en sus repetición y mantenimiento. Sin embargo, cuando se estimula la curiosidad de los aprendices, por ejemplo a través de actividades gramaticales propuestas en forma lúdica o videos sobre aspectos de la cultura italiana, “un individuo de cualquier edad se siente más motivado a aprender conocimientos nuevos” (*ibíd.*, pág.180, traducción mía).

La consideración de estos factores psicológicos, pues, puede ayudar al docente a impostar un tipo de didáctica más adecuada para discentes adultos, sobre todo en grupos clase heterogéneos como los de italiano L2. Además, como demostrado aun por las argumentaciones de Mc Clusky, dichos factores no impiden un aprendizaje proficuo de una lengua segunda o extranjera aun en edad adulta.

2.2.2 *Los factores naturales*

Los factores naturales son elementos presentes en todos los aprendices que, combinados juntos y con características diferentes para cualquier individuo, caracterizan una persona. En este estudio se consideran sólo los que pueden influir en el aprendizaje lingüístico de un adulto, entonces la edad, la bimodalidad y direccionalidad de los estímulos, la memoria, la dominancia hemisférica, el género y la aptitud.

Empezando por la relación entre edad y aprendizaje, una de las objeciones que se avanzan sobre el aprendizaje lingüístico es que sería imposible para un adulto aprender una lengua extranjera o segunda al mismo nivel que un niño o un adolescente. Desde un punto de vista científico, la célebre teoría de Lennemberg, formulada en 1967, sostenía que es imposible adquirir una lengua extranjera como una lengua materna después del *periodo crítico* de adquisición del lenguaje, porque la plasticidad neuronal termina durante la fase de la pubertad.

Efectivamente, la plasticidad cerebral “tiende a disminuir sensiblemente al término de los *periodos críticos* para la adquisición lingüística” (traducción mía, cfr. Daloiso, 2009 b), o sea con la llegada de la pubertad. De hecho, cuando esto ocurre, se fijan las funciones cognitivas superiores en las específicas áreas cerebrales, se reduce el número de conexiones sinápticas y empieza el proceso de mielinización. Sin embargo, los recientes estudios de neurobiología invitan a considerar con menos rigidez la teoría de Lennemberg, porque algunos experimentos han demostrado que, aunque en medida menor, “en la edad adulta el cerebro puede modificar y reorganizar los circuitos neuronales en presencia de estímulos ambientales y experienciales” (cfr. Daloiso, 2009 a, pág. 117, traducción mía).

Además, el factor edad influenciaría en negativo la adquisición lingüística en los adultos porque éstos aprenderían más lentamente y con menos éxito que los niños. En realidad, las

diferencias principales en el aprendizaje de una lengua extranjera entre adultos y niños están sobre todo a nivel fonológico, porque esta dimensión es la única que se puede adquirir como lengua materna sólo en los primeros años de la infancia. Entonces, el aprendizaje en edad adulta “es sólo cuantitativamente diferente, en el sentido de que los adultos aprenden menos informaciones, pero cualitativamente es peor sólo en la dimensión fonológica” (cfr. Daloiso, 2009 b, pág.50, traducción mía). Esto se explica, según Daloiso, porque “las componentes fonológicas y sintáctico-lexical funcional se estabilizan en la primera y segunda infancia, haciéndose más difícilmente modificables en los años sucesivos, mientras que las componentes lexical-semántica, pragmática y meta-lingüística no parecen sujetas a *periodos críticos*, permitiendo al aprendiz una buena adquisición de dichos aspectos aun en edad más avanzada” (2009 b, pág. 50, traducción mía).

Aun Dulay, Burt y Krashen (1985, pág. 140) analizaron los resultados de muchas investigaciones sobre el efecto de la edad en la calidad de adquisición de la L2, concluyendo que los niños obtienen resultados mejores y adquieren mucho mejor que los adultos el sistema fonológico de la nueva lengua, aunque en las fases iniciales los adultos parecen progresar más rápidamente.

En suma, aun los adultos pueden adquirir una lengua con buenos resultados, tanto en términos de calidad como de cantidad. La edad, entonces, no es necesariamente un factor negativo, es más, puede revelarse un aspecto positivo: por ejemplo los adultos, por sus características cognitivas y neuronales, tienen la capacidad de sistematizar los conceptos y abstraerlos, permitiendo operaciones como la reflexión metalingüística sobre los fenómenos gramaticales, la planificación de sus propios recorridos de aprendizaje y la autoevaluación.

Por lo que concierne a los mecanismos de memorización, otra desventaja atribuida a los discentes adultos es que, con el avance de la edad, la operación de retoma de informaciones puede resultar más lenta o dificultosa. Se recuerda aquí brevemente que la función principal de la memoria es adquirir nuevas informaciones, almacenarlas en la memoria a largo plazo y luego recuperarlas cuando se las necesite. En realidad, se debería hablar de dos (y más) memorias, porque existen memorias a corto plazo (sensorial y de trabajo) y otras a largo plazo (implícita y explícita, para profundizaciones, cfr. Daloiso, 2009 a, pág. 65-70, Fabbro, 2004 y Danesi, 1998). Entonces, un estudiante adulto de lengua segunda o extranjera, habiendo ya concluido la fijación de las funciones cognitivas en cada específica área del

cerebro y habiendo alcanzado ya un nivel de memoria estable, sólo tiene que retomar los datos de la lengua materna y de los otros idiomas eventualmente conocidos de las memorias a largo plazo.

Sin embargo, en el caso de estudiantes de italiano L2 en los CPIA, la edad no parece ser un factor de obstáculo en términos de funcionamiento de mecanismos cognitivos, porque el porcentaje de ancianos es bajo o casi nulo: de hecho, aun en la muestra del presente estudio, la mayoría de los cursillistas no supera los 45 años, y los demás llegan hasta máximo los 60. En este caso, entonces, son otros factores que pesan más en el aprendizaje, como los ambientales, los sociales y los psicológicos. Aun la investigación neurológica lo confirma, porque los numerosos estudios conducidos sobre los mecanismos internos de aprendizaje lingüístico han demostrado que la filtración y el sucesivo mantenimiento de los input lingüísticos en la memoria a largo plazo depende de factores emotivos, que varían según el tipo de aprendiz.

Entre las características naturales que influyen el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera está también la dominancia hemisférica cerebral, o sea “la característica propia de cada persona de usar preferiblemente las modalidades derechas o izquierdas del cerebro para la percepción y elaboración de los input” (cfr. Balboni, 2012, pág.77, traducción mía). De hecho, todo individuo privilegia una de las dos formas de conceptualización, o sea tiene una dominancia hemisférica diferente. En particular, la conceptualización global, holística, sintáctica, relacionada con las componentes afectiva y emotiva de una persona es típica del hemisferio derecho, mientras que la conceptualización más analítica, racional, lógica, cognitiva es típica del hemisferio izquierdo.

Además, la investigación neurolingüística ha demostrado que el aprendizaje es un proceso biológicamente bilateral (o bimodal), entonces activa ambos los hemisferios cerebrales. En efecto, el cerebro capta los estímulos lingüísticos a través de los cinco sentidos y los elabora después activando los dos hemisferios según la dirección derecho-izquierdo: o sea, los estímulos se mueven desde el hemisferio derecho (el de la globalidad) al hemisferio izquierdo (el del análisis). Entonces, la visión bimodal sostiene que la adquisición lingüística “afecta tanto las funciones del hemisferio derecho como las del izquierdo, aisladamente o en complementariedad según la tarea de aprendizaje que el cerebro cumple” (cfr. Danesi, 1998, pág.76, traducción mía).

Esta visión propone que el sistema de aprendizaje natural del cerebro integre y aplique las modalidades de pensamiento analíticas del hemisferio izquierdo con las de pensamiento sintético del derecho, según las necesidades. En particular, limitadamente al aprendizaje lingüístico, Balboni explica que “los estudiantes analíticos tienen una aptitud hacia la *reflexión* sobre la lengua, de la cual quieren conocer todos sus mecanismos, mientras que los estudiantes globales tiene una aptitud hacia *el uso* de la lengua, aunque si marcada por imperfecciones gramaticales” (2012, pág.78, traducción mía).

Las implicaciones glotodidácticas son sobre todo a nivel de técnicas y metodologías usadas en clase: si éstas exponen el estudiante a estímulos que activan las dos modalidades de elaboración cerebral según el principio de direccionalidad derecha-izquierda, entonces el aprendizaje será más proficuo. De hecho, como sostiene aun Danesi, “el aprendizaje de una segunda lengua se hace un proceso comunicativo global sólo cuando la instrucción activa los dos hemisferios de manera complementar” (cfr. Danesi, 1988, pág.95, traducción mía). Se verán más detalladamente las implicaciones glotodidácticas en el capítulo 4, ahora sólo se nota la importancia de los estudios de neurolingüística en el señalar como cada aprendiz manifieste tendencias analíticas o globales en las modalidades de percepción y elaboración de los estímulos lingüísticos.

Pasando al género, su influencia en la adquisición lingüística ha sido demostrada por muchas investigaciones de ámbito psicológico, que han evidenciado como las mujeres “son tendencialmente más sociables y se divierten más en las actividades de grupo con respecto a los hombres que, en cambio, prefieren aprender individualmente” (Besnard, in Mollica, 2008, pág.57, traducción mía). Las mujeres, además, parecen “genéticamente facilitadas en la adquisición del lenguaje con respecto a otros individuos” (Fabbro, 2004, pág.104, traducción mía). De todas formas, aunque en el presente estudio se aprecie un alto porcentaje de informantes mujeres, no se analizarán las respuestas según el género, dado que este aspecto no está incluido en los temas aquí investigados.

Por último, el tema de la aptitud lingüística (o sea la predisposición de un sujeto hacia el aprendizaje de las lenguas) y de su influencia en los procesos de aprendizaje ha sido muy debatido entre los estudiosos de glotodidáctica. Por ejemplo, Skehan (1994, citado en Balboni, 2012, pág.77, traducción mía) sostiene que la aptitud lingüística es “un talento específico [...] independiente de las capacidades en otros sectores [...] y relativamente no enseñable”. Balboni comparte esta teoría, sin embargo aclarece que el talento en el

aprendizaje de las lenguas, por más innato que sea, se puede mejorar hasta un cierto punto, “por lo menos conociendo los factores que entran en juego y modificándolos, donde posible” (Balboni, 2012, pág.77, traducción mía). En particular, el estudioso considera los factores personales, naturales y psicológicos que caracterizan el aprendizaje lingüístico, a los que añade los factores ambientales y genéticos (descritos en las teorías del LASS de Bruner y del LAD de Chomsky), que son parte integrante del proceso y del resultado final de adquisición lingüística. Balboni concluye que “no obstante el tipo de LASS (suporte de adquisición) afecte el resultado final y los tiempos de su alcance [...], la combinación de los aspectos personales pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje lingüístico” (Balboni, 2012, pág.77, traducción mía). Begotti también define la aptitud como “una variable que depende de múltiples factores y que es formada por muchas habilidades específicas poseídas por los individuos de manera diferente por razones genéticas, biológicas o ambientales” (2010, pág. 51, traducción mía).

Entonces, siendo la adquisición lingüística muy influenciada no sólo por los factores naturales sino también por las características personales y ambientales, en los párrafos siguientes se describirán aun estas dos tipologías de factores.

2.2.3 Factores individuales

Cada persona posee unas características individuales de tipo afectivo, emotivo y cognitivo que la distinguen de los demás y que pueden influenciar en positivo o negativo el aprendizaje de una lengua segunda.

Entre estos factores individuales destacan los estilos cognitivos, o sea los procesos de adquisición de nuevas informaciones, y los estilos de aprendizaje, que conciernen la ordenación de informaciones en el cerebro. Dado que ambos los estilos describen en qué manera el cerebro desempeña una tarea, Balboni los une en uno solo (2012, pág. 80), indicando una serie de actitudes que los docentes pueden observar para individuar los estilos prevalentes en cada estudiante. Entonces, Balboni explica que “una persona puede enfrentar una tarea de manera analítica o global, teórica o ejecutiva, intolerante o tolerante hacia la ambigüedad; además, un estudiante puede ser también independiente o dependiente del campo, o sea no dejarse distraer de estímulos irrelevantes y tener

capacidad o incapacidad de prever los contenidos de un texto (la *gramática de la anticipación*). Aun puede tener facilidad o dificultad en entender de sus propios errores y ser autónomo o dependiente en los procesos de estudio” (2012, pág.80-81, traducción mía).

Otro factor individual son los rasgos de la personalidad, o sea aquel conjunto de características personales que normalmente se define “carácter” de una persona y que, aunque no estén específicamente relacionadas con la actividad de aprendizaje, contribuyen en dibujar el perfil individual de un estudiante. Los rasgos más importantes son, por ejemplo, cooperación o competición, que pueden llevar un aprendiz a ayudar o emerger entre los compañeros, la introversión o la extroversión, que pueden incentivar o desfavorecer la participación en actividades de grupo. Otros rasgos personales son el optimismo y el pesimismo, que influyen sobre todo en la visión que el estudiante tiene de sí mismo en términos de capacidad de éxito en el aprendizaje lingüístico.

Aun la famosa teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, elaborada en los años 80, contribuye a explicar las diferencias individuales en cada aprendiz. El psicólogo estadounidense individualiza siete (o nueve, en otros estudios) tipos de inteligencias, que se definen como maneras de percepción y elaboración de la realidad, todas presentes en cada persona, con combinaciones y dominancias diferentes. El resultado de estas combinaciones depende de la persona misma, del ambiente (escolar y no) en el que se formó y de la cultura de proveniencia. Las inteligencias múltiples convergen en la inteligencia individual y se pueden definir como actitudes más que como rasgos característicos.

Un aprendiz, entonces, puede tener una prevalencia de inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial-visiva, musical-auditiva, intra o interpersonal, corpóreo-cinestética, (para profundizaciones, Gardner, 2013). En particular, Gardner considera la inteligencia lingüística como fundamental en el uso social y relacional de la lengua, mientras que la inteligencia lógico-matemática es responsable del aspecto formal y gramatical. Begotti añade también la inteligencia emocional, teorizada por Goleman, que caracteriza el adulto: de hecho, “esta inteligencia prevé que un individuo conozca, elabore y domine sus emociones, capacidades posibles sólo con la maduración típica del individuo adulto. Por lo tanto, la inteligencia emocional permite al adulto de ser consciente de sus motivaciones y alcanzar los objetivos que se prefije” (2010, pág.44, traducción mía).

Prosiguiendo con la lista de factores personales, muy importantes son los emotivos, innatos en el hombre y que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje lingüístico. Entre

los agentes positivos está la motivación, mientras que entre los negativos figuran la ansiedad, la hiperemotividad y el estrés.

La motivación es la energía que mueve el proceso de adquisición lingüística, “pone en marcha el cerebro y los mecanismos de adquisición innatos [LAD de Chomsky y LASS de Bruner]. Dado que adquirir es un esfuerzo, la mente tiene que arreglar en la memoria nuevas informaciones, integrarlas en su propia arquitectura y organizar otra vez las sinapsis. Esto se produce gracias a la energía provista por la motivación” (cfr. Balboni, 2012, pág.86, traducción mía). Citando el modelo motivacional de Balboni (2012, pág.87), formado por los tres elementos *deber*, *necesidad* y *placer*, la motivación de un estudiante inmigrante es alimentada principalmente por la *necesidad* de conocer la lengua segunda para entender y comunicar con los nativos. El *placer* del aprendizaje nace si el inmigrante, tras un primer periodo de adaptación, decide quedarse en Italia: en aquel caso, a la motivación instrumental se añadirá una componente afectiva que lo animará a continuar el estudio del italiano aun a niveles avanzados, para tener más posibilidades laborales y relacionales.

Entonces, en el caso de estudiantes adultos inmigrantes, la motivación al estudio del italiano es fundamentalmente instrumental: tomando el modelo de la pirámide de las necesidades de Maslow (véase 2.1.3), la alfabetización en la lengua del país de llegada “representa una necesidad fisiológica junto con otras como comer o encontrar una casa” (cfr. Serragiotto, in Caon, 2008, pág.183, traducción mía). El perfeccionamiento en la lengua segunda, en cambio, responde a necesidades secundarias como asociarse a otros, conquistarse el aprecio de los demás y acrecer la autoestima, correspondiente a los últimos escalones de la pirámide. Aun el modelo egodinámico de Titone y el motivacional de Freddi ayudan a explicar cómo la adquisición lingüística, sobre todo a niveles avanzados, es un elemento fundamental en el proyecto de autorrealización que interesa un inmigrante (para profundizaciones, cfr. Balboni, 2012, pág. 65 y 86).

Además, en relación a la adquisición lingüística de los inmigrantes, otro factor decisivo es el deseo de integración de la persona en la sociedad de llegada, porque cuanto más fuerte es este deseo, tanto más el aprendiz se sentirá motivado al estudio de la L2. Sobre éste y otros tipos de motivación, célebres son los estudios de los aprendices de lengua segunda en Canadá de Gardner (1985), Gardner y Lambert (1959, 1972), Clément (1979). En particular, Brown (1980) y Schumann (1976) tratan del fenómeno de la aculturación y de cómo la

distancia o la cercanía al grupo de nativos pueda influir en la adquisición de la L2 por parte de un inmigrante.

En suma, la motivación (sea esa de tipo instrumental, integrativo, etc.) es un empuje que favorece de manera notable el aprendizaje lingüístico, por lo tanto cuanto más motivado es el aprendiz, mejores resultados obtendrá en términos de calidad y rapidez del aprendizaje.

En cambio, un factor que influye negativamente en el proceso de aprendizaje lingüístico es la ansiedad: de hecho, “numerosos estudios han evidenciado una relación entre escasa ansiedad y aprendizaje lingüístico con éxito” (Gardner, Smythe, Clement y Glikzman, citados en Dulay, Burt, Krashen, 1985, pág.92, traducción mía). Esto ocurre porque los estados emocionales del aprendiz interactúan con las actitudes y las motivaciones, influenciando lo que el filtro deja entrar para una ulterior reelaboración (como ya visto en 2.2.1). Es importante, entonces, que el docente de lengua sepa crear un clima de clase relajado, para impedir que se levante el *filtro afectivo* del estudiante, o sea un mecanismo de autodefensa del cerebro en las situaciones de estrés y amenaza de la imagen de sí, que provoca un bloque en la adquisición (para profundizaciones cfr. Balboni, 2012, pág.42). Aun la hiperemotividad es considerada factor negativo, porque hacer resultar ansiosa cualquier actividad de aprendizaje.

Algunos estudiosos incluyen aun la seguridad como factor influyente en el aprendizaje, indicando como buen aprendiz “quien es seguro de sí mismo con respecto a los aprendices con escasa autoestima” (Dulay, Burt, Krashen, pág.118, traducción mía). Dos elementos para medir la seguridad son justo el nivel de ansiedad y la tendencia a la extroversión: de hecho, los estudios han demostrado que “bajos niveles de ansiedad y una tendencia a la extroversión están relacionados con una adquisición positiva de la lengua. De la misma manera, otros estudios demostraron que las personas tendencialmente empáticas están favorecidas en las habilidades comunicativas, porque éstas permiten expresar y participar de los sentimientos” (Dulay, Burt, Krashen, pág.119, traducción mía).

2.2.4 *Los factores socio-ambientales*

Los factores psicológicos, naturales e individuales que influyen en al aprendizaje lingüístico no pueden prescindir de los ambientales, sobre todo en el caso de los aprendices de L2, porque totalmente inmersos en los input de la lengua de estudio.

En Italia las investigaciones sobre la influencia del ambiente en los procesos de aprendizaje de L2 engendraron una rama de estudios específica llamada “glotodidáctica ecológica” (para profundizaciones, véase Luise, 2006). Esta disciplina se basa en el presupuesto que el estudiante es una persona insertada en la sociedad y como tal se relaciona con otros miembros y actúa en diferentes contextos (o ambientes): el análisis de todo ambiente en el que el estudiante adquiere la L2 es importante para entender la influencia que dichos contextos ejercen en el sujeto y, consiguientemente, en el aprendizaje de la L2. Por lo tanto, la glotodidáctica ecológica se propone descubrir cuáles condiciones ambientales y de estudio puedan influenciar positivamente o negativamente el desarrollo de la competencia en L2, en el convencimiento que el sujeto, “además de ser condicionado por el contexto, sea él mismo actor en el contexto” (Collentine y Freed, citados en Luise, 2006, pág.19, traducción mía).

Entonces, para un docente de italiano L2, conocer los diferentes contextos cotidianos en los que el inmigrante se mueve (su espacio lingüístico, o sea las lenguas habladas en el lugar de trabajo, en familia, con los amigos, en las tiendas, etc.) y adquiere naturalmente la lengua, permite pensar a una programación y a un tipo de enseñanza más centradas en las necesidades del aprendiz.

Aun en las famosas teorías del LAD de Chomsky y del LASS de Bruner se encuentran referencias al ambiente de aprendizaje (para profundizaciones, cfr. Balboni, 2012, pág.75-77). Por ejemplo, el LASS de Bruner “completa” el LAD, porque reúne familiares, amigos, docentes, compañeros, en suma, todos los actores que suportan el proceso de adquisición lingüística de un aprendiz. Balboni también sostiene que el LAD funciona como un mecanismo innato de adquisición lingüística que, sin embargo, “debe ser suportado y guiado para obtener resultados más eficaces, sobre todo en los tiempos de adquisición” (Balboni, 2012, pág. 75, traducción mía): en este sentido, la obra del facilitador-docente de lenguas puede contribuir a acelerar y perfeccionar el proceso de aprendizaje (véase 3.4).

Otro elemento considerado en los factores socio-ambientales es la influencia de las experiencias de aprendizaje previas. De hecho, todo estudiante adulto ha sido influenciado, aun inconscientemente, del contexto cultural nativo y de algún particular estilo de enseñanza y de aprendizaje, desarrollando unas actitudes hacia el estudio que trasporta aun en nuevas situaciones de aprendizaje.

Obviamente, los modelos culturales de enseñanza varían según las culturas y las naciones: por ejemplo, “en los países asiáticos e islámicos, los sistemas de instrucción se orientan hacia un tipo de enseñanza basado en la imitación y repetición directa de los contenidos explicados por el docente; en estos contextos, el docente es la figura guía y el depositario de conocimientos, el uso de libros de texto es limitado y el aprendizaje es prevalentemente mnemónico. En cambio, en otras culturas, sobre todo las occidentales, el aprendizaje se basa en la aprobación obligatoria de ciclos de instrucción estructurados (escuela primaria, secundaria, etc.), el uso del texto escrito es muy difundido y se aprovecha de los instrumentos tecnológicos como soportes educativos” (cfr. Begotti, 2010, pág.27, traducción mía).

Puede ocurrir, entonces, que algunos estudiantes de italiano L2 se encuentren en dificultad en el primer impacto con el sistema educativo italiano. Por ejemplo, un estudiante acostumbrado a un tipo de aprendizaje mnemónico podría encontrarse incómodo en constatar que el docente usa fotocopias y tablas para recordar las reglas, así como podría considerar extraña la posibilidad de poner preguntas al docente, si viene de un sistema escolar donde la palabra del maestro nunca se pone en entredicho. En cambio, estudiantes de proveniencia mediterránea o hispánica tienen más afinidades con la cultura italiana, lo que resulta en una adaptación más rápida e indolora a la impostación del sistema escolar italiano.

Además, los estudiantes adultos buscan, más o menos conscientemente, las mismas técnicas y actividades de aprendizaje con las que aprendieron su lengua materna u otros idiomas extranjeros en sus país; de la misma manera, esperan encontrar los estilos de enseñanza ya experimentados. Entonces, si estaban acostumbrados a escribir páginas de caracteres para ejercer la memorización y la competencia ortográfica, esperan el uso de las mismas técnicas aun para aprender una lengua segunda. Por eso la constatación que el sistema escolar italiano o el enseñante usa métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes podría provocar en algunos estudiantes una reacción de rechazo o escasa aceptación de los nuevos métodos.

Por todas estas razones, el docente de italiano L2 debería conocer, por lo menos a grandes rasgos, las características de los sistemas educativos y de los modelos culturales de los países de proveniencia de sus estudiantes, a fin de entender sus comportamientos en aula y aplicar estrategias para favorecer un aprendizaje eficaz (para profundizaciones sobre la

relación entre culturas de los estudiantes y aceptación de específicas metodologías, cfr. Begotti 2006 a, 2006 b, 2010).

En conclusión, todos estos factores listados, además de los estudios andragógicos sobre los procesos de formación en la edad adulta, son indicaciones útiles al docente de italiano L2 para realizar experiencias de enseñanza y aprendizaje proficuas con aprendices adultos. A este propósito, el capítulo siguiente es dedicado a las características del docente-facilitador de italiano L2 y a las competencias necesarias para los docentes que operan según la visión humanista de la glotodidáctica.

CAPÍTULO 3

El docente facilitador de italiano L2 a adultos

Los docentes de italiano L2 y LS tienen muchas características en común, pero las dos dimensiones se distinguen por una serie de características (véase 1.1) que se reflexionan aun en el tipo de formación y metodologías de enseñanza. En este capítulo se consideran las características de los enseñantes de italiano L2 a adultos, empezando con una presentación de dichos docentes a nivel normativo y listando después algunas indicaciones sobre las posibilidades de formación en el sector de la didáctica de italiano a extranjeros. Por último, se concluye con una reflexión sobre la figura del docente facilitador de italiano L2, indicando sus competencias principales.

3.1 El docente de italiano L2, figura indefinida a nivel normativo

Actualmente, en Italia la profesión de enseñante de italiano a extranjeros no está reconocida ni reglamentada al interno del sistema educativo público. Esto significa que no existe un recorrido formativo específico para llegar a ser enseñantes de italiano a extranjeros, no hay habilitación ni una *classe di concorso* dedicada (en Italia cada enseñante cuando se inserta en las listas de enseñanza públicas se inscribe a una o más *classe*, identificada con un código diferente por cada asignatura). Además, aunque un enseñante tenga una habilitación para una *classe di concorso* humanista, esto no lleva automáticamente a la posibilidad de enseñar italiano como L2, porque este tipo de enseñanza está sujeto a disponibilidad de puestos y a la elección personal de todo docente.

De hecho, los enseñantes de italiano a extranjeros en Italia son en su mayoría enseñantes titulares (habilitados a la enseñanza) del ciclo primario o *secundario inferiore*, que eligieron hace años dejar la enseñanza diurna a chicos para dedicarse a esta otra tipología, en particular a los cursos de la oferta formativa pública de los CPIA (véase 1.3). Las razones de esta elección son varias: por ejemplo, la flexibilidad de horarios y de gestión de las clases, el número de estudiantes por clase más limitado con respecto al sistema escolar “tradicional”, la posibilidad de enseñar a personas adultas, entonces más autónomas que niños o adolescentes. Muchos de los enseñantes titulares de italiano L2 son diplomados de escuelas

normales, sobre todo los docentes con muchos años de servicio, pocos son licenciados y sólo algunos entre ellos han participado a cursos de formación específicos para enseñar italiano a extranjeros o tienen certificaciones que atesten su competencia en dicho sector (como la CEDILS o similares). Además, hay aun docentes titulares en servicio que no han tenido nunca experiencias de formación en didáctica de italiano a extranjeros (como se verá también en los informantes del presente estudio, en 6.2.2).

Por lo que concierne a los colaboradores externos contratados para los cursos de italiano L2 en los CPIA, en las escuelas privadas o en las asociaciones de voluntariado, los docentes son casi todos licenciados en lenguas extranjeras, letras, ciencias de la educación o materias humanistas. Aun entre ellos, no todos tienen la habilitación a la enseñanza, sólo algunos tienen una formación específica o una certificación en didáctica italiano a extranjeros. Para estos docentes la enseñanza de italiano como L2 generalmente es una fuente de renta escasa y se limita a contratos a tiempo determinado o colaboraciones ocasionales por un número de horas definido. De hecho, a nivel de contratación los colaboradores externos no tienen los mismos beneficios que los enseñantes insertados en las listas ministeriales.

Esta situación de poca claridad deriva también de la falta de requisitos normativos que definan la figura de enseñante de italiano a extranjeros: el hecho de que no exista una *classe di concorso* ni una habilitación lleva a una no existencia, *de facto*, de una figura profesional regularmente reconocida. El mismo problema se pone también para la enseñanza de italiano a niños o adolescentes extranjeros, porque en Italia los enseñantes son tomados de las listas de docentes de educación especial o trabajan con estos alumnos por la tarde, en clases o talleres didácticos específicos (para profundizaciones, véase Caon, 2004, 2005, 2008, Caon y D'Annunzio, 2002 en Luise y en Serragiotto, 2009 a). De todas formas, tampoco hay docentes reconocidos específicamente para esta categoría de estudiantes y cada instituto tiene soluciones propias, a menudo en colaboración los CPIA, para acercar los alumnos extranjeros de menor edad a la escolarización en lengua italiana.

El Ministerio de Educación italiano había promovido, en los años 1999-2001 y 2003-2006, dos diferentes proyectos de formación para enseñantes, para enfrentar el fenómeno de los estudiantes de origen extranjero presentes en el sistema escolar. En colaboración con las universidades, el Ministerio predispuso unos cursos para enseñantes de todas asignaturas, elaborando materiales y plataformas virtuales específicas (para profundizaciones, se remite al sitio ALIAS de la Universidad de Venecia y a Balboni, en Santipolo, 2006).

Desafortunadamente, no obstante un buen número de docentes haya recibido una formación para enseñar sus propias asignaturas a estudiantes extranjeros o como enseñantes específicos de italiano L2, estos programas no parecen haber contribuido en una clarificación de la figura profesional de docente de italiano L2 ni a nivel de reglamentación en las listas ni a nivel de formación.

Por lo tanto, la enseñanza de italiano a extranjeros en Italia queda con muchas cuestiones por resolver: a este propósito, sitios como <http://www.italianlang.org> ilustran la situación actual de la enseñanza de italiano como L2 y LS, los recorridos formativos posibles y otros detalles sobre el asunto.

3.2 Oportunidades formativas para enseñar italiano a extranjeros

Por lo que concierne al ámbito de la didáctica de italiano a extranjeros, la oferta formativa a nivel universitario es amplísima y pensada para cualquier exigencia. Existen grados específicos en didáctica de la lengua italiana a extranjeros, que proveen a los estudiantes de una excelente formación, aunque no habiliten a la profesión.

Algunos ejemplos de estos diplomas se encuentran en las dos universidades para extranjeros de Perugia y Siena: ambas ofrecen grados y postgrados de lenguas o letras en didáctica de italiano a extranjeros (para profundizaciones, se remite a la lista de sitios al final de este elaborado). Otras Universidades italianas también tienen cursos de grado y postgrado en letras o lenguas extranjeras con recorridos específicos para la didáctica de italiano a extranjeros, o en alternativa permiten a los estudiantes insertar en su plan de estudios asignaturas como didáctica de italiano L1, L2 o LS. Algunos ejemplo de estos diplomas se encuentran en los Ateneos de Boloña, Milán y Messina, pero la oferta formativa es tan amplia que se aconseja operar una búsqueda en internet para tener una reseña más completa (para algunos enlaces, véase la sitografía al final de este elaborado).

La oferta universitaria comprende también una lista muy varia de másteres, entendidos como cursos de perfeccionamiento postgrado⁷: estos cursos de la duración de un año,

⁷ Hay diferencia entre el máster italiano, que es sólo un curso de perfeccionamiento postgrado, y los másteres del mundo hispánico, que son cursos de formación postgrado de 60-120 créditos que completan el grado de primer nivel. Se puede paragonar los másteres hispánicos a la *laurea specialistica* italiana.

ofrecen una formación específica en didáctica de italiano a extranjeros, tanto L2 como LS. Los másteres llevan a la consecución de 60 créditos, se dividen en oferta de primer o segundo nivel, según la complejidad y la especificidad de los asuntos tratados. Pueden requerir la presencia física de los cursillistas en el Ateneo o ser cursados en modalidad online, o pueden ser aun de modalidad mixta, con sesiones presenciales y otras en modalidad virtual. En los másteres, los estudiantes pueden interactuar con los docentes tanto en las clases en presencia como en las virtuales, donde los tutores se encargan de moderar las discusiones entre cursillistas y responder a sus preguntas.

Algunos ejemplo de masters universitarios en el sector de la didáctica italiano a extranjeros, además de los ofrecidos por las dos universidades para extranjeros de Perugia y Siena, se encuentran en las Universidades de Macerata, Milán, Pescara-Chieti y Roma 3. Aun los Ateneos de Nápoles, Urbino y Venecia garantizan posibilidades de formación en dicho sector. Por supuesto, la lista de másteres propuestos (cuyos enlaces están en la sitografía al final del elaborado) no pretende ser exhaustiva, porque la oferta formativa es siempre sujeta a la activación de los cursos y a las decisiones de cada Ateneo. Por esto, aunque los sitios indicados hayan sido consultados en marzo de 2015, se aconseja verificar si los másteres son activados aun por el año académico 2015/2016.

Además, gracias a la difusión de las tecnologías para la información y la comunicación, desde algunos años se puede disfrutar de cursos universitarios erogados por vía telemática. En particular, en Italia la oferta formativa telemática de algunas universidades está reunida bajo ICoN - *Italian Culture on the Net*, un consorcio nacido en 1999 que opera en convención con el Ministerio italiano de Relaciones Exteriores (*Ministero degli Affari Esteri*). Su objetivo es promover la lengua y la cultura italianas en el mundo a través de las tecnologías telemáticas y otras específicas iniciativas didácticas.

La actividad didáctica, dividida en seis semestres, se desarrolla por vía telemática, en clases virtuales moderadas por un tutor o en autoaprendizaje. ICoN tiene sedes concertadas en todo el mundo, por ejemplo Institutos de cultura italiana, Escuelas de italiano al extranjero, Universidades extranjeras, donde se dan los exámenes semestrales. Su particularidad es que los cursos de grado y posgrado son reservados a extranjeros e italianos residentes al extranjero, por lo tanto se remite al sitio <http://www.italicon.it/it/index.asp> para ulteriores informaciones.

Siempre en ámbito universitario, las *Escuelas de Especialización en Didáctica del Italiano como LS o L2* de los Ateneos para extranjeros de Siena y Perugia organizan cursos de especialización en el ámbito. Estos cursos tienen una duración de dos años y a su término los cursillistas obtienen un *Diploma* que, sin embargo, no da la habilitación a la enseñanza. Además, son reservados a licenciados en materias humanísticas, con el objetivo de formar profesionistas en el campo de la enseñanza de lengua y cultura italiana a extranjeros.

Los demás Ateneos también tienen una amplia oferta de cursos de formación y actualización, que se diferencian de los cursos de especialización de arriba por ser de duración más breve (de algunos días a pocos meses o semanas) y por ser dirigidos tanto a enseñantes ya en servicio, que desean profundizar o actualizar su preparación, como a los estudiantes que desean adquirir una primera formación en el sector. Estos cursos se realizan en Italia o al extranjero, previo acuerdo con las universidades italianas.

Entre los Ateneos que proveen de cursos de formación y actualización en Italia, se señalan el laboratorio ITALS de la Universidad de Venecia, con muchas posibilidades formativas en ámbito glotodidáctico a lo largo de todo el año y los cursos de formación de la Universidad de Macerata. Sin embargo, otra vez se aconseja una búsqueda en internet para controlar la efectiva activación de los cursos.

Por supuesto, la oferta formativa en didáctica de italiano a extranjeros comprende también numerosas escuelas o instituciones privadas. Por ejemplo, la Sociedad *Dante Alighieri* organiza cursos de actualización para enseñantes de italiano L2/LS en su sede central en Roma o en sus comités en Italia y al extranjero. Otras escuelas privadas son “Edulingua”, que se ocupa de enseñanza de lengua y cultura italiana L2 y de formación de enseñantes, y “DILIT” (*Divulgazione Lingua Italiana*), que adopta el enfoque comunicativo tanto para la enseñanza de lengua y cultura italiana a extranjeros como para la formación de los futuros enseñantes. Por última, se señala “Torre di Babele”, esa también escuela de italiano para extranjeros y centro de formación y actualización para enseñantes de italiano LS/L2 en Roma (se remite a la sitografía para los enlaces de las escuelas). De todas formas, las posibilidades de formación en el campo de la didáctica de italiano a extranjeros son tan amplias y en continua actualización que se aconseja consultar periódicamente internet para comprobar las ofertas.

Al término de muchos cursos de formación, además, los participantes pueden sostener el examen para obtener una de las certificaciones que atestan la competencia en didáctica de

italiano a extranjeros. Normalmente, cada universidad organiza con las escuelas socias unos cursos específicos en preparación a las pruebas; los cursos y los exámenes correspondientes tienen lugar en Italia o al extranjero, en varios periodos del año, previa disponibilidad de los Ateneos certificadores y de los socios al extranjero (Universidades, Institutos de cultura italiana, escuelas privadas, etc.).

Actualmente en Italia están disponibles la DITALS, *Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri* (de nivel I y II, elaborada por la Universidad de Siena) y la DILS, *Certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera*, de la Universidad de Perugia. El Laboratorio ITALS de la Universidad de Venecia ofrece dos tipos de atestaciones, la CEDILS, *Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri* y la CEFILS, *Certificazione di Facilitatore linguistico e dell'apprendimento* (facilitador lingüístico y del aprendizaje). Ambas pruebas son evaluadas por el mismo Laboratorio ITALS.

Por último, se señalan las posibilidades de autoformación, que permiten a los docentes de profundizar autónomamente sus conocimientos en didáctica de italiano a extranjeros a través de manuales, artículos o publicaciones del sector. En realidad, hoy en día las publicaciones en formato online están aumentando y tienden a sustituir las en papel: por ejemplo, se citan aquí dos títulos, *In.IT*, revista cuatrimestral de servicio para docentes di italiano LS/L2 y *Bollettino Itals*, publicado por la Universidad de Venecia, que se ocupa de lingüística y didáctica de italiano a extranjeros. Ambas son en formato digital, más disfrutable en cualquier momento y lugar con respecto al formato en papel.

Actualmente las tecnologías permiten el acceso a numerosos materiales para la formación y autoformación en el web. De hecho, además de los cursos online y de los másteres o partes de ellos que se desarrollan sólo vía telemática, hay muchos sitios específicos dedicados a la enseñanza del italiano L2/LS, de donde se pueden sacar materiales (artículos, reseñas, comunicaciones, etc.) sobre todo aspecto de la didáctica. A veces estos sitios requieren una registración para acceder a otro material, por ejemplo recursos online o descargables que se pueden proponer en clase, enlaces a una selección de sitios de interés, posibilidad de inscripción a una boletín de noticias con envíos por correo electrónico.

Además, desde algunos años gracias a las potencialidades de internet han sido creadas comunidades de práctica para los enseñantes, o sea ambientes virtuales en los que docentes y expertos se confrontan sobre un tema, se intercambian materiales y realizan trabajos en común. Algunos ejemplos son *foros* y *blog* en los que los enseñantes de todo el

mundo pueden compartir informaciones y buenas prácticas, además de comunicar entre ellos y con expertos de didáctica italiano a extranjeros para requerir asistencia sobre cuestiones específicas. Otros ejemplos son las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) y los canales multimedia: por ejemplo, el canal *Youtube* rende accesible de manera continua nuevos recursos para la didáctica y el autoaprendizaje (para soluciones realizables en los ambientes virtuales, cfr. Serragiotto, en Caon y Serragiotto, 2012, pág. 130).

La participación a una comunidad de práctica es parte obligatoria de los másteres o cursos de formación online y tiene el objetivo de acostumbrar los docentes (actuales y futuros) a usar las glototecnologías y otros recursos tecnológicos útiles en glotodidáctica (véase 4.5.1). Las comunidades de práctica virtuales han ido difundiéndose cada año más porque permiten mantener contactos entre operadores del sector en cualquier parte del mundo y dan la posibilidad de compartir continuamente ideas y sugerencias. Sobre todo, la razón que empuja los formadores a usar estas comunidades con sus cursillistas es que si éstos reciben una formación con recursos tecnológicos, serán más propensos a usarlos de docentes, tanto en aula como para su actualización profesional. Por lo tanto, los docentes familiarizados con las tecnologías serán más proclives a practicar una didáctica integrada (véase 4.5) y a emplearlas aun para su autoformación.

Más detalles sobre la formación de los docentes vía web se encuentran en Caon, Serragiotto, 2012, Balboni y Margiotta, 2008; para una panorámica sobre los sitios del sector, véase la sitografía al final de este elaborado.

3.3 De docente a facilitador: el cambio en el rol de enseñante de lenguas

Antes de ilustrar las competencias que se requieren a un docente de italiano a extranjeros adultos, se propone una breve reflexión sobre el cambio que ha interesado su rol en las décadas recientes, en consecuencia aun de un cambio del rol del estudiante.

De hecho, si en los enfoques formalista y estructuralista el aprendiz era una tabula rasa que tenía que ser rellenada o plasmada por la acción del docente, en el enfoque comunicativo el rol del docente había cambiado hacia una figura más cercana a la de un director o de guía para los estudiantes. En realidad, ya para Berlitz, promotor del método homónimo a fines del siglo XIX, el estudiante era un sujeto dotado de identidad y

características personales, pero esta visión fue retomada sólo en la segunda mitad del siglo XX, bajo la influencia de los estudios de pragmalingüística y del sucesivo desarrollo desde los años 70 del enfoque comunicativo (véase 4.1). Además, la influencia de la psicodidáctica y de la psicología humanista, entre cuyos exponentes destacan Rogers y Maslow, contribuyó a introducir una visión “humanista” en la glotodidáctica (para detalles, véase 4.2).

De la misma manera, gracias aun a los conceptos derivados de las contribuciones neurocientíficas (como la bimodalidad cerebral, la direccionalidad de los estímulos y otros más descritos en 2.2), la glotodidáctica considera finalmente el estudiante como conjunto de dos partes, una racional y otra emocional. Todos estos aportes se revelaron fundamentales, porque retomaban la dimensión humana y emocional del estudiante, hasta ahora descuidada a favor de la dimensión racional. Además, señalaron que todo aprendiz es único por características cognitivas, personalidad, motivaciones, historia y experiencia personal, con importantes consecuencias en las metodologías glotodidácticas (véase capítulo 4).

Entonces, paralelamente a un cambio en la figura del estudiante, se ha operado también un cambio en la del enseñante, que ya no es el juez omnisciente, fuente de informaciones y modelo por imitar del enfoque formalista. Ahora, la literatura glotodidáctica propone una figura de docente facilitador, o sea de persona que se ocupa de dirigir el aprendizaje en clase, como un director que guía los aprendices hacia un objetivo y con su acción facilita el proceso de aprendizaje.

El docente facilitador es particularmente indicado con discentes adultos que, por características cognitivas, psicológicas y motivacionales, requieren una figura que pueda facilitarlos en el recorrido de aprendizaje, pero al mismo tiempo deje espacio a su autonomía e imponga un currículo según sus necesidades formativas. Esto es aun más verdadero para aprendices de L2, que adquieren la mayoría de los estímulos lingüísticos fuera del aula: de hecho, el facilitador ayuda los aprendices a entender, sistematizar y reordenar los input adquiridos, haciendo que su aprendizaje sea verdaderamente significativo. Además, el facilitador propone actividades funcionales para este tipo de aprendices, por ejemplo diálogos inspirados en situaciones cotidianas como pedir el permiso de estancia en la comisaría, hacer compras al mercado o en una tienda. Presentando y haciendo practicar estructuras de lengua viva y contextualizada, entonces, el

docente-facilitador se inserta perfectamente en los objetivos del enfoque comunicativo (véase 4.1).

Tras estas consideraciones, en el párrafo siguiente se van a ver más detalladamente las funciones del docente facilitador del aprendizaje lingüístico, haciendo referencia a enseñantes que deciden adoptar la visión humanista en su práctica didáctica con discentes adultos.

3.4 Competencias del docente facilitador de italiano a adultos extranjeros

La visión de enseñante como facilitador fue propuesta inicialmente por Knowles y los exponentes de la psicología humanista. Por ejemplo, Knowles definía *facilitador de adultos* una figura que ayuda al aprendiz a manejar su recorrido de aprendizaje. De hecho la andragogía, “poniendo al aprendiz al centro del proceso de aprendizaje, transforma la concepción clásica del enseñante, que de simple planificador y presentador de contenidos pasa a ser un formador que proyecta el recorrido junto con los cursillistas” (cfr. Knowles, 1997, pág. 205, traducción mía). Además, en la visión andragógica el aprendiz adulto es responsable de sus elecciones, autónomo en sus decisiones y manifiesta la voluntad de controlar su recorrido formativo (véase 2.1.1). Por eso, la oficialización de los objetivos y de los parámetros del recorrido en el *contrate de aprendizaje* testimonia la importancia de la planificación concordada entre facilitador y aprendiz (para profundizaciones sobre las tareas del facilitador, se remite a *ibíd.*, 1997, pág.205).

Rogers también consideraba fundamental la relación entre aprendiz y facilitador como elemento de éxito en el proceso de aprendizaje lingüístico. Según él, si el docente facilitador logra instaurar en clase un clima favorable para el aprendizaje, evitando situaciones de ansiedad y tensión, implementa un aprendizaje significativo “que contribuye a reforzar la estructura de la personalidad del estudiante” (cfr. Begotti, 2010, pág.17, traducción mía). Entonces, como el paciente en su experiencia de terapia es guiado por el psicoterapeuta-consultor, según Rogers igualmente el aprendiz adulto será guiado y motivado en su experiencia de aprendizaje por un docente-consultor. A través este tipo de relación, pues, el aprendiz llegaría a ser activo, colaborativo y comprometido en el recorrido formativo,

porque el docente-consultor le provee de las técnicas más eficaces y adecuadas para alcanzar sus objetivos formativos (véase 2.1.2).

Aun para Maslow, el ambiente y el docente-formador son los dos elementos fundamentales para acrecer el sentido de seguridad del aprendiz y hacer más atractivas las actividades formativas (véase 2.1.3). De hecho, el clima de clase se funda en la relación entre estudiantes mismos y entre docente y estudiantes: cuanto más el formador logrará hacer este clima colaborativo y sereno, mejor será la calidad del aprendizaje y la aceptación de las actividades didácticas por parte de los estudiantes.

Dicho esto, las competencias de un facilitador de aprendizaje lingüístico a adultos son varias y tienen como objetivo principal el de poner los aprendices en las mejores condiciones para poder aprender. Los aspectos que se presentan aquí son ilustrados ampliamente en obras glotodidácticas específicas como Balboni 2014, Dolci-Celentin, 2000, Freddi, 1987, Pavan, 2005, Serragiotto, 2009.

Empezando por la competencia organizativa (o de proyecto), esa prevé que el docente sepa guiar el grupo clase y planificar las varias actividades teniendo en cuenta los recorridos individuales, las motivaciones, el factor experiencial y todas las demás características de los discentes adultos (descritas en 2.2); el docente deberá, entonces, usar los métodos, las técnicas didácticas y las metodologías más adecuadas al tipo de cursillistas, explicándoles también las razones de sus uso.

La competencia disciplinar comprende el conocimiento y el dominio por parte del docente de los contenidos (lingüísticos, culturales, etc.) que propondrá en el recorrido de aprendizaje. Para presentarlos proficuamente, el facilitador tendrá que seleccionar argumentos y materiales según las necesidades y motivaciones de los cursillistas. Además, justo porque los contenidos aumentan con el avance del curso, otra tarea del docente es repetirlos de vez en cuando y explicar su utilidad al interno del recorrido formativo, para dar un sentido de coherencia y continuidad con el resto del programa.

De manera similar, la competencia didáctica prevé que el facilitador conozca los enfoques, métodos, técnicas y metodologías indicados en la literatura glotodidácticas y sea capaz de seleccionarlos en base a las necesidades formativas de los cursillistas. El facilitador, entonces, alternará técnicas, metodologías y modalidades de presentación de los contenidos de manera que ningún tipo de aprendiz sea penalizado por sus características

personales (inteligencia, estilo cognitivo, etc.) y explicará sus elecciones para que los aprendices acepten las modalidades de enseñanza.

Otra competencia fundamental del facilitador lingüístico es la comunicativa, basada en la capacidad del docente de vehicular los contenidos a los aprendices: de hecho, el estilo de presentación afecta tanto la didáctica como la adquisición, como recuerda también la célebre teoría del *stimulus appraisal* de Schumann (cfr. Balboni, 2012, pág.89). Entonces, el tono de voz, la velocidad de elocución, el contacto visivo, la gestualidad pertinente, la cantidad de tiempo que el docente se reserva para hablar en clase son elementos que, si bien calculados, favorecen la transmisión y la comprensión eficaces de los contenidos.

Por lo que concierne a la competencia informática, esta se hace cada vez más necesaria vista la difusión de las glototecnologías como instrumentos de enseñanza y aprendizaje lingüístico (véase 4.5); por eso, el docente tiene que dominar el uso de dichas tecnologías, para que sea proficuo en aula y no cree situaciones de desmotivación en los estudiantes. En particular, es importante que los docentes que deciden integrar sus métodos de enseñanza con los instrumentos tecnológicos sean conscientes de cuáles son sus aspectos positivos y negativos, para optimizar los tiempos de la didáctica y aprovechar al máximo de sus beneficios (para profundizaciones, véanse Mezzadri, 2001, Porcelli y Dolci, 1999, Caon y Serragiotto,2012). De todas formas, el facilitador tiene que explicar siempre a los aprendices las finalidades del uso de las glototecnologías en clase, limitándolo si no resulta apreciado.

Pasando a la competencia evaluativa, o sea “la capacidad del docente de obtener un control del feedback” (cfr. Begotti, 2010, pág.135, traducción mía), esa requiere al facilitador de saber evaluar los resultados del recorrido de aprendizaje en una óptica formativa, entonces comparando las pruebas de los aprendices y los objetivos del currículo. En realidad, en los cursos de italiano L2 el docente evalúa sobre todo los progresos de los cursillistas a lo largo del recorrido; desde un punto de vista práctico, entonces, la competencia evaluativa consiste no tanto en poner notas sino en la corrección de ejercicios, breves composiciones, simples estructuras de lengua oral. Esto deriva de las necesidades estrictamente funcionales de los aprendices que, entrando en contacto con ejemplos de lengua, encuentran en el docente la persona diputada a facilitar su comprensión y su reutilización eficaz. Por supuesto, en los niveles más avanzados de competencia lingüística, los cursillistas pueden requerir la corrección de composiciones y pruebas más elaboradas.

Una competencia llave del facilitador que opera según una visión humanista es la relacional: de hecho, el docente no puede prescindir del establecer una relación con sus aprendices, en particular con adultos que vivieron la experiencia (y los traumas) de la migración. Por lo tanto, es importante que el docente mantenga una actitud comprensiva y abierta a la escucha, para valorizar el lado humano de los aprendices y conocer sus experiencias previas. Además, el docente facilitador puede entender más de la personalidad de sus aprendices “observando y reconociendo las expresiones extralingüísticas (miradas, actitudes, gestualidad, etc.), al mismo tiempo manejando correctamente sus propias expresiones extralingüísticas y los registros comunicativos y emocionales para no crear situaciones de incomodidad” (cfr. Begotti, 2010, pág.131, traducción mía). En suma, el docente que estimula una comunicación empática con los aprendices favorece una relación basada en el respeto recíproco, contribuyendo a crear un clima de colaboración en clase.

Por última, la competencia intercultural prevé que el docente conozca, aun a grandes rasgos, los elementos característicos de las culturas de origen de sus aprendices (véase también 2.2.4). Eso porque cada cultura tiene sus modelos y valores de civilización, y algunas veces las diferencias de valores pueden crear incomprensiones entre aprendices de una misma clase o entre aprendices y docente. Por lo tanto, es importante que el facilitador de italiano L2 conozca los modelos educativos de los países de proveniencia de los inmigrantes, las principales diferencias a nivel de tipología lingüística, los métodos de enseñanza (inductivos o deductivos) y otros elementos más. Cuando posible, sería oportuno alternar momentos de didáctica de la lengua a otros de comparación entre las diferentes costumbres de los aprendices y los aspectos correspondientes de la cultura italiana, para que los cursillistas adquieran no sólo “elementos de competencia lingüística sino también de conciencia (inter)cultural” (como en el modelo de competencia comunicativa de Balboni, 2012, pág.26, traducción mía). Para profundizaciones sobre la competencia intercultural, se remite a Balboni, 2006 y 2007, Caon, 2008 y 2010, Pavan, 2005 y en Serragiotto, 2004 a.

En este capítulo, entonces, se ha presentado el facilitador de italiano L2 a adultos extranjeros, tanto a nivel normativo como de competencias necesarias, para evidenciar la complejidad de su figura y la necesidad de una formación específica. Este marco sirve sobre todo para permitir una lectura más contextualizada de los datos de los cuestionarios docentes, expuestos en el capítulo seis.

CAPÍTULO 4

Metodologías y glototecnologías en la didáctica del italiano L2 a adultos: la visión humanista

El presente estudio se centra en dos temas principales, o sea las metodologías de enseñanza y el uso de las glototecnologías en la didáctica del italiano L2 a adultos. En particular, la investigación se perfije contestar a estas preguntas:

1. ¿Los docentes de italiano L2 a adultos conocen y usan las metodologías y las técnicas didácticas indicadas como adecuadas según la visión humanista de la glotodidáctica?
2. ¿Los docentes conocen y se sirven de las glototecnologías en clase para favorecer el aprendizaje y la interactividad?
3. ¿Los aprendices adultos de italiano L2 conocen y aprecian las metodologías *a mediación social* y las glototecnologías?

Entonces, dado que los temas profundizan dos aspectos específicos y relacionados entre ellos, antes de presentar la investigación y el análisis de datos (en los capítulos 5 y 6), en este capítulo se ilustran las metodologías para discentes adultos sugeridas en la literatura glotodidáctica a visión humanista. La segunda parte, en cambio, trata del rol de las glototecnologías al interno de la didáctica del italiano L2: en el específico, se señalan sus principales ventajas y desventajas y se propone una reflexión sobre la relación entre dichos instrumentos tecnológicos y los docentes. En conclusión de los párrafos, para ambos los temas se provén de unos ejemplos de técnicas didácticas realizables con discentes adultos, con o sin el soporte de las glototecnologías.

4.1 Enfoques y métodos para adultos

En ámbito andragógico, los enfoques y métodos usados para la enseñanza de lenguas han sido innumerables y con presupuestos teóricos aun contrastantes. En la economía de este trabajo no se procura una lista de enfoques y métodos adoptados en literatura glotodidáctica (para la cual se remite a Begotti 2010, pág.60-69 y Balboni, 2012, pág.10-45),

pero se propone una clarificación sobre los significados de los varios términos que aquí se usan.

Con *enfoque* se entiende la filosofía de fondo, o sea “la idea que uno tiene de lengua, cultura, comunicación, estudiante, enseñante, enseñanza”, mientras que el *método* es su traducción práctica, con procedimientos operativos que realizan las indicaciones del enfoque mismo” (Balboni, 2012, pág.6, traducción mía). En particular, “el *método* se diferencia de la *metodología*, porque ésta es una categoría propia de la psicodidáctica y se ocupa de las técnicas de clase (actividades, ejercicios, etc.) usadas para enseñar o aprender una lengua. El *método*, en cambio, se ocupa de los instrumentos de organización de la educación lingüística, o sea definición de los currículos, de los niveles, de los instrumentos de programación, etcétera” (Balboni, 2012, pág.7, traducción mía).

Trasportando estos conceptos a los estudiantes adultos, potencialmente se les puede proponer cualquier enfoque, método, o metodología, a condición de que sean coherentes con “los objetivos de estudio, la tipología y las necesidades de los aprendices” (cfr. Begotti, 2010, pág.70, traducción mía). Sin embargo, hasta ahora el enfoque comunicativo se ha demostrado el más adecuado en satisfacer las necesidades de uso rápido y funcional de la lengua por parte de discentes adultos de L2. De hecho, este enfoque se basa en la importancia de la competencia comunicativa (Balboni, 2012, pág. 26) y en la dimensión de uso concreto de la lengua, conceptos que coinciden con las expectativas y las demandas de aprendices inmigrantes. Aun los métodos derivados del enfoque comunicativo, o sea el *nocional-funcional* y el *situacional*, se han revelado eficaces con aprendices de L2, porque presentan nociones teóricas que son sucesivamente puestas en práctica, tanto en las simulaciones en aula como en las situaciones de vida cotidiana.

Sin embargo, es frecuente que aprendices con un nivel medio-alto de escolarización pidan explícitamente al docente métodos de enseñanza deductivos y ejercicios derivados de los enfoques formalista y estructuralista, donde la componente gramatical es netamente prevalente con respecto a la comunicativa. Esto puede depender de las expectativas de los aprendices (véase 2.2.4), que en sus países han sido acostumbrados a métodos de enseñanza en los que la gramática tiene un rol importante (cfr. Begotti, 2010, pág. 70).

Entonces, dada la heterogeneidad de los cursillistas, a menudo los docentes de italiano L2 usan métodos *integrados*, que reúnen principios teóricos de diferentes enfoques y se realizan con actividades y técnicas de matriz diferente. Este es el caso aun de las clases de

lengua en los CPIA, donde las diferencias de competencia lingüística, nivel de escolarización y necesidades de aprendizaje al interno de la misma clase requiere al docente de variar las actividades según la tipología de aprendices. Los métodos *integrados*, justo por su carácter flexible, permiten así de adaptar la didáctica a todo tipo de aprendiz, sin penalizar un estilo de aprendizaje o una inteligencia con respecto a otra (véase 2.2) y favoreciendo un aprendizaje lingüístico inclusivo de todos los estudiantes.

4.2 La glotodidáctica humanista

En los años 70 y 80 del siglo pasado la glotodidáctica se muestra cada vez más interesada a un tipo de enseñanza atenta al estudiante y empieza a reunir en sí aún las contribuciones de la psicología humanista, dando vida a una nueva visión llamada humanista (o humanista-afectiva, como se encuentra en algunos estudios). En particular, las contribuciones de Maslow, Rogers (véase 2.1) y Bruner promovieron la aplicación de dicha visión en la glotodidáctica estadounidense, mientras que en Italia destacan los nombres de Titone y Freddi (para profundizaciones, véase Balboni, in Dolci y Celentin, 2002). Aunque inicialmente la dimensión humanista se considerara adecuada sólo con niños y adolescentes, actualmente la literatura glotodidáctica sugiere usarla aun en la enseñanza a adultos (cfr. Balboni, 2002, 2012, Begotti, 2006 b, 2010, Caon, 2005).

El mérito de esta visión es de haber retomado la parte emocional del aprendiz en el proceso de adquisición lingüística, parte que había sido descuidada en los enfoques estructuralista y formalista a favor de la racional. De hecho, la orientación humanista pone el estudiante y su autorrealización al centro del recorrido formativo, promoviendo su participación activa en el aprendizaje. Además, prevé que el recorrido mismo se estructure en las necesidades y en las características cognitivas, personales, sociales, del aprendiz (véase 2.2). Estos conceptos, ya encontrados en Knowles y en los psicólogos humanistas (véase 2.1), son particularmente indicados con adultos, porque sujetos responsables de sus decisiones y deseosos de controlar proyecto y realización de su recorrido formativo. En este sentido, la visión humanista valoriza la dimensión experiencial del estudiante adulto, porque tiene en cuenta los conocimientos previos, las competencias y los intereses de los cursillistas.

Por lo que concierne a los presupuestos científicos, una enseñanza lingüística de tipo humanista se basa en los principios neurológicos de la bimodalidad y bidireccionalidad (véase 2.2.2): de hecho, activa ambas las modalidades cerebrales y respecta a la natural direccionalidad de los estímulos lingüísticos, porque presenta los contenidos con la modalidad gestáltica globalidad-análisis-síntesis (para profundizaciones, cfr. Balboni, 2012). Además, dado que considera los aprendices en la totalidad de su personalidad, esta visión tiene en cuenta las características perceptivas y cognitivas del estudiante (véase 2.2), usando técnicas didácticas que estimulan todos los diferentes canales sensoriales (cfr. Begotti, 2010, pág.71). Entonces, haciendo participar tanto la componente afectiva-global como la racional-analítica del sujeto, esta visión respecta las características neurológicas y psicológicas del aprendizaje lingüístico.

Otro punto fundamental de la visión humanista en glotodidáctica es la creación de un ambiente que favorezca la adquisición lingüística (véase modelo de Knowles en 2.1.1), encentrado en la colaboración entre aprendices y en la relación docente-estudiante. El docente, en este tipo de enseñanza, asumirá el rol de facilitador (véase 3.3 y 3.4), o sea un guía de sus aprendices para facilitarlos en su recorrido de aprendizaje y reducir al mínimo las situaciones de ansiedad o estrés que provocan el levantamiento del filtro afectivo (véase 2.2.3).

En la glotodidáctica actual, la visión humanista es muy afirmada y sigue difundiendo aun gracias a las metodologías que prevén la participación activa de los estudiantes y el uso comunicativo de la lengua. De hecho, los principios humanistas se aplican proficuamente con las metodologías a *mediación social*, “que permiten realizar los objetivos típicos de un currículo glotodidáctico insertándolos en el enfoque comunicativo” (cfr. Mezzadri, en Dolci y Celentin, 2003, pág.289, traducción mía). La expresión deriva de *mediazione sociale*, usada en la glotodidáctica italiana para definir este tipo de metodologías, que corresponden a las denominaciones hispánicas “metodologías de aprendizaje cooperativo” o “colaborativo”. De todas formas, siendo el presente estudio basado en las contribuciones de la glotodidáctica italiana, se ha decidido mantener la denominación original traducida al español (metodologías a *mediación social*), como se indicará a lo largo del trabajo.

4.3 Metodologías a mediación social y didáctica a adultos

Las metodologías a *mediación social*, entonces, son indicadas en la glotodidáctica actual como ideales para favorecer el aprendizaje, y deben esta denominación del concepto que las creó, o sea que el aprendizaje se realiza más eficazmente si construido a través de la interacción entre los miembros de la clase. Siendo la interacción (oral o escrita) un intercambio, una *mediación* de significados entre las diferentes ideas y contribuciones de los participantes, se entiende como esa sea la base de la cual se desarrollan todas las demás fases de la experiencia de aprendizaje.

Como se ha dicho ya, estas metodologías se desarrollaron aun por influjo de los estudios de los psicólogos humanistas y de la psicodidáctica, por eso reservan una atención particular al aspecto emocional del aprendiz y a su rol al interno del grupo clase. De hecho, a diferencia de la modalidad frontal de enseñanza, las metodologías a mediación social prevén la participación activa de todos los miembros en la construcción de los conocimientos, en práctica cada estudiante tiene que colaborar a la clase interaccionando, preparando una actividad, desempeñando una tarea bajo la guía del docente; en suma, de esta manera los contenidos ya no son transmitidos pasivamente, justo porque se basa en una búsqueda activa por parte de los estudiantes mismos. Por estas razones, las metodologías a *mediación social* son decisivas para la superación de la tradicional clase frontal hacia una clase interactiva, donde cada estudiante es capaz de relacionarse con los otros miembros del grupo o con el docente y al mismo tiempo con su contribución individual participa en el cumplimiento de una tarea.

Sin embargo, originariamente estas metodologías no parecían ideales para los recorridos de aprendizaje lingüístico de adultos, sobre todo en el caso de una lengua segunda, porque pensadas para la enseñanza a niños y adolescentes. Además, los docentes de dicentes adultos de L2, en consideración a las motivaciones estrictamente funcionales de sus aprendizaje, son a veces reacios a proponer dichas metodologías porque pueden hacer perder tiempo y ser demasiadas complicadas para estudiantes con un nivel de lengua no suficientemente desarrollado. En realidad, aunque la última observación tenga un fundamento en algunas situaciones, en general las metodologías a *mediación social* se pueden aplicar, con oportunas programaciones y modificaciones, aun con aprendices adultos y con un nivel de lengua inicial.

Por ejemplo, las actividades en parejas o grupo, fulcro de las metodologías a *mediación social*, permiten a los estudiantes de “confrontarse con personas de su mismo nivel y que se ponen igualmente en juego, contribuyendo a crear un ambiente más relajado y favorable al aprendizaje, donde los estudiantes no se sienten juzgados directamente por la clase o el docente” (cfr. Serragiotto b, 2004, pág.119, traducción mía). En este sentido, las actividades de grupo y los ejercicios lúdicos consienten usar la lengua de manera eficaz y divertida, pero al mismo tiempo trasmitiendo significados concretos, necesarios para realizar un objetivo (por ejemplo, ganar un partido o resolver un problema). Entonces, las metodologías a *mediación social*:

- conjugan un uso comunicativo y concreto de la lengua, que permite satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes;
- permiten a los aprendices mismos de participar en la construcción de los conocimientos, lo que se traduce en adquisición lingüística y aprendizaje significativo (véase 2.1.2 y teoría de la SLAT de Krashen en Balboni, 2012, pág.39-41).

Hoy en día, las metodologías a *mediación social* son tan importantes en el ámbito formativo que constituyen un fundamento del enfoque del *aprendizaje permanente* y son promovidas en los programas educativos de la Unión Europea. Como se ha visto en 1.4, el concepto de *aprendizaje permanente* prevé una formación a lo largo de la vida, aun alternada a periodos de pausa, haciendo entonces necesario que toda persona sea dotada de instrumentos y de técnicas para poderse organizar proficuamente las experiencias de aprendizaje. En particular, la Unión Europea sostiene estas metodologías porque estimulan la colaboración, el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones y la capacidad relacional, competencias muy apreciadas en el mundo laboral. Además, a través de la búsqueda autónoma de soluciones, los estudiantes ejercen la capacidad de razonamiento, aplicando así la enseñanza *inductiva* basada en la observación, en la elaboración de hipótesis y en su comprobación, yendo más allá de la tradicional modalidad de transmisión *deductiva* de los conocimientos. Para profundizaciones sobre metodologías y competencias indicadas en los programas educativos europeos, se remite a Celentin, 2007, pág. 17-26.

En realidad, ya Knowles en su modelo andragógico se ocupaba de proveer de recursos para ayudar los discentes a adquirir informaciones y habilidades, y los psicólogos humanistas veían en la capacidad de “aprender a aprender” el aprendizaje más útil para

formar estudiantes autónomos y responsables (véase 2.1). Estos conceptos atestiguan cómo las contribuciones de los estudios andragógicos hayan sido cruciales para desarrollar metodologías y técnicas adecuadas a la formación de adultos, y cuánto estas sean todavía actuales.

Volviendo a la didáctica de italiano L2 a adultos, es tarea del docente-facilitador decidir cuáles metodologías usar para facilitar el aprendizaje de los estudiantes según el nivel lingüístico, las necesidades formativas y la disponibilidad de su grupo clase. De hecho, las tres que se proponen ahora, o sea el *cooperative learning*, el *problem solving* y la metodología lúdica requieren algunos ajustes, sobre todo por lo que concierne a la competencia lingüística de los cursillistas.

Por ejemplo, las metodologías del *cooperative learning* (aprendizaje cooperativo) y del *problem solving* se basan en el mismo presupuesto, o sea concebir el aprendizaje como construcción compartida y activa de conocimientos por parte de los aprendices, más que como simple transvase de informaciones desde docente hacia estudiante. La diferencia con el tradicional aprendizaje frontal está “en la activación de los recursos cognitivos y motivacionales personales de cada aprendiz, que trabajan en grupo, comparten actividades en clase y usan la lengua de manera significativa, para negociar significados o resolver tareas específicas” (Begotti, 2010, pág.75, traducción mía). Además, ambas desarrollan un espíritu de grupo, dado que el objetivo final se alcanza trabajando juntos, y permiten acrecer la habilidad de exposición, necesaria para mostrar a la clase los resultados obtenidos.

En el específico, desde un punto de vista neurológico el aprendizaje cooperativo permite la reestructuración activa de las informaciones en la arquitectura cerebral, mientras desde un punto de vista psicológico aumenta la motivación de los aprendices, porque “se sienten responsables de la construcción de los conocimientos y de su resultado final” (cfr. Caon, 2012, pág. 22, traducción mía). El problema con este tipo de metodología es que se puede proponer sólo a estudiantes de nivel medio-alto, porque requiere un dominio de la lengua adecuado a la comunicación fluida con los compañeros.

La otra metodología del *problem solving* se puede considerar una forma más elaborada de aprendizaje cooperativo: de hecho, la actividad empieza con una tarea dada por el docente, que debe ser resuelta por los estudiantes en pareja o grupo, gracias a un trabajo común en el cual cada aprendiz aporta una contribución personal. Esta metodología se basa en la enseñanza hipotética, que induce los estudiantes a activarse para la resolución del

problema, poniéndose preguntas, observando, verificando y aplicando los resultados obtenidos, aun usando su propia creatividad. En el caso de un aprendiz adulto, éste puede usar sus conocimientos previos y su vivencia experiencial en el proceso de resolución de una tarea, aspecto que lo favorece con respecto a un joven. Además, las actividades de *problem solving* son motivantes porque llevan a un desafío cognitivo con sí mismo y su propias capacidades de razonamiento, lo que facilita la aceptación de estas actividades por parte de discentes adultos. Sin embargo, como esta metodología ejerce las habilidades de recepción y producción, se puede proponer sólo a estudiantes con un nivel de conocimiento lingüístico medio-alto. Para ulteriores profundizaciones, se remite a las obras de su teórico más celebre, Jerome Bruner (1961, 1966).

La metodología lúdica, en cambio, parece utilizable con cualquier nivel lingüístico, como han revelado estudios glotodidácticos recientes (Begotti 2006 b, 2010, Mollica, 2010). En particular, la investigación conducida por Begotti sobre la eficacia del uso de la metodología lúdica con adultos evidenció que los estudiantes italiano L2/LS aprecian dicha metodología. Sobre todo, Begotti (2010, pag.108-110, traducción mía) refiere que a los estudiantes adultos de toda edad les gustan las actividades lúdicas, con tasas de agrado alrededor del 100% por las fajas de los cuarenta años y más: según la autora, los jóvenes son reacios a aceptar actividades lúdicas porque no quieren ser considerados inmaduros, mientras que los adultos o los ancianos demuestran haber salido psicológicamente de esta fase de “rechazo de adolescentes”, entonces aceptando con gusto dichas actividades. Por lo que concierne a los niveles, la metodología lúdica resulta más apreciada por los cursillistas avanzados, probablemente porque motivados por el placer de aprender, a diferencia de los compañeros de niveles más bajos, deseosos de actividades centradas en usos funcionales de la lengua (ejercicios de gramática, conversación, etc.).

Entre sus ventajas, la metodología lúdica, además de responder a los principios de la visión humanista, se puede usar con discentes adultos porque representa un desafío con sí mismo o con pocos compañeros, no afectando la imagen que al adulto tiene de sí. Además, la componente lúdica favorece la creación de un clima relajado que activa la motivación basada en el placer, favoreciendo la adquisición lingüística y el consiguiente almacenamiento estable de conocimientos en la memoria a largo plazo (véase la teoría de la SLAT de Krashen, en Balboni, 2012). El estudio de Begotti refiere, además, que un obstáculo relevante en la aceptación de las actividades lúdicas es la idea (compartida por muchos

enseñantes y estudiantes) que estas actividades sean un conjunto de juegos de reglas e incluso una pérdida de tiempo. En realidad, “la metodología lúdica reúne dos componentes, que en inglés se diferencian en *game* (juego de reglas) y *play* (juego de fantasía), entonces a través de actividades con reglas se vehiculan contenidos lingüísticos y culturales de manera lúdica” (Begotti, 2010, pág.85, traducción mía). De hecho, la finalidad de la metodología lúdica es de crear un ambiente didáctico significativo, donde la lengua sea usada con un objetivo (ganar un partido) y sea percibida como funcional a las necesidades de los aprendices; además, el juego hace participar y relacionar todos los estudiantes, estimulando sus sentimientos, conocimientos y modalidades sensoriales (para profundizaciones, véase Freddi, 1990). El juego, en suma, resulta apreciado aun porque “libera aquella parte lúdica que permite una diversión momentánea de los compromisos cotidianos” (Begotti, 2010, pág. 89, traducción mía).

Sin embargo, algunas tipologías de discentes adultos podrían manifestar resistencias a este tipo de metodología, por ser acostumbrados a otro tipo de enseñanza más tradicional o por características personales. En estos casos, el docente puede alternar actividades lúdicas con otras más tradicionales, explicando a los aprendices sus finalidades didácticas y acordándose con ellos para su uso en aula, si no resultan apreciadas.

4.4 Técnicas didácticas para aprendices adultos

Cada metodología prevé una serie de técnicas didácticas, o sea “actividades y ejercicios que realizan un determinado enfoque o método” (Balboni, 2012, pág.7, traducción mía). En el caso de la visión humanista, como se ha dicho ya, las metodologías a mediación social realizan bien los objetivos del enfoque comunicativo y de sus métodos derivados. Dado que las técnicas didácticas “incluyen tanto las actividades del docente como las destinadas a guiar el aprendizaje (explicaciones, ejercicios, etc.,) y las actividades destinadas a sustentarlo (ejercicios, materiales, etc.), cada técnica tiene que insertarse en una específica fase de aprendizaje, según el objetivo estructural [...], la edad, y los conocimientos de los estudiantes, sus experiencias reales, etc. ” (Danesi, 1998, pág.168-169, traducción mía). Por lo tanto, según el tipo de aprendices, el docente tiene que decidir cuáles son las técnicas mejores para favorecer el aprendizaje.

Con esta finalidad, Balboni propone unos parámetros de evaluación de las técnicas didácticas (2013, pág. 23), a los que los docentes pueden inspirarse en la programación de su actividad didáctica. Los primeros cuatro son derivados de la obra de Carrol *Testing communicative performance* (1980), los demás son añadidos por Balboni (traducción mía):

- a. *relevancia*, o sea pertinencia de una técnica con su objetivo (por ejemplo, examinar, potenciar o desarrollar una competencia);
- b. *aceptabilidad* por parte de los estudiantes, parámetro que se basa en el respecto de necesidades, gustos y objetivos de los estudiantes;
- c. *comparabilidad* de los resultados entre estudiantes de la misma clase, sobre todo en fase de evaluación;
- d. *economicidad* de administración, ejecución y corrección, dado que el tiempo y los recursos en clase son limitados, entonces el docente tiene que planear la clase según lo que se *puede* hacer;
- e. *flexibilidad operativa*, posibilidad de variaciones según el tipo de actividad: por ejemplo, las actividades de grupo requieren una disposición de las mesas en círculo, pero esto a menudo no se puede realizar si las estructuras están fijadas en el suelo o no se pueden desplazar;
- f. *posibilidad de relación* en la clase, particularmente favorecida con actividades como el trabajo cooperativo;
- g. *adaptabilidad psicológica* de las actividades a las diferentes características y actitudes de los estudiantes, parámetro importante para el docente que opera según la visión humanista;
- h. *autonomía* dada al estudiante para prepararse individualmente los materiales, conducir la actividad, individualizar y corregir los errores;
- i. *tecnologías*, dado que algunas técnicas son “absurdas si actuadas con ordenadores, que acaba por ser usado sólo como vuelta páginas electrónico, mientras que otras pueden tener una contribución importante del ordenador si éste consiente una primera forma de autocorrección; al contrario, otras actividades pueden ser realizadas sólo con ordenador usando chat, redes sociales, blog, etc.” (cfr. Balboni, 2013, pág. 26, traducción mía).

Entonces, estos parámetros dan una idea de la complejidad de la tarea del docente, cuya elección de técnicas tiene que satisfacer muchos requisitos contemporáneamente. Sin embargo, todo docente sabe que no existe una técnica perfecta para cada estudiante o clase: como sostienen también Serragiotto (2004) y Begotti (2010, pág.78), la aceptación de cualquier técnica depende de las características del grupo clase y del grado de tolerancia que demuestra, de las características individuales de cada estudiante y del clima que el docente instaura en clase.

Por lo que concierne a la didáctica de italiano L2 a adultos, un ejemplo de técnica para la metodología *problem solving* podría ser el siguiente: el docente da a los estudiantes un mapa de la ciudad y le pide, en pareja o grupos, de dibujar el recorrido más breve de un punto a otro del mapa (igual para todos o diferente por cada equipo). Dentro de un tiempo máximo, los estudiantes tienen que estudiar el mapa, dibujar el recorrido y preparar su exposición a la clase.

Para un ejemplo de técnicas que realizan la metodología de *aprendizaje cooperativo*, en cambio, se remite a 6.2.5., donde los docentes informantes describen unas experiencias de este tipo de aprendizaje conducidas en dos clases del CPIA.

Pasando a las actividades lúdicas, los manuales de glotodidáctica proponen muchísimos ejemplos de técnicas que consienten el desarrollo de habilidades lingüísticas y la adquisición de aspectos culturales. Algunos ejemplos se encuentran en la ficha adjunta a los dos cuestionarios de la presente investigación (apéndice D), en las obras de Begotti, 2006 a y 2010, Balboni 2013, Mollica 2010, Caon, 2004 y en internet, donde abundan sitios y software que dan a los docentes la posibilidad de crear y a los estudiantes la de practicar actividades lúdicas (cfr. sitografía al final). Además, las técnicas lúdicas permiten realizar ejercicios de matriz estructuralista de manera divertida, transformando aburridos *pattern drills* y otros ejercicios manipulativos en partidos a dados, a tres en raya, batalla naval. Gracias a estas variantes, entonces, se puede practicar la fijación de estructuras lingüísticas usadas cotidianamente de manera significativa, gozando del placer del juego y reduciendo la sensación de “pérdida de tiempo” a menudo asociada con estas técnicas.

Otras técnicas didácticas utilizables con adultos son los ejercicios derivados del método *TPR*, donde el docente da un orden (por ejemplo, abrir la ventana) y el estudiante lo cumple, sin necesidad de pronunciar lengua. Sin embargo, puede que algunos discentes adultos no aprecien estos ejercicios, porque considerados infantiles y poco serios; por eso, se los

proponen normalmente sólo a estudiantes principiantes, vista la modalidad de realización muy simple (para profundizaciones, véase Caon, 2005).

Dos técnicas muy eficaces para desarrollar la habilidad productiva son la dramatización y las simulaciones. La primera consiste en la recitación de textos sacados del manual o de otros materiales analizados en clase, mientras que las simulaciones son diálogos con pistas dadas por el docente. Hay tres variantes de simulación: “el *role taking*, donde los estudiantes realizan una serie de actos comunicativos (saludar, responder al saludo, etc.) según la pista asignada, el *role making*, en el que construyen un rol al interno de la pista y el *role play*, un juego de rol donde el estudiante desarrolla un personaje basándose en un contexto y en los objetivos dados por el docente” (cfr. Balboni, 2013, pág.134, traducción mía).

El aspecto negativo de actividades como dramatizaciones y simulaciones es que a menudo no son apreciadas por los estudiantes adultos, porque requieren la capacidad de ponerse en juego y pueden perjudicar la imagen de sí. Sin embargo, estas técnicas son difícilmente sustituibles si realizadas con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas, por lo tanto una solución puede ser explicar a los aprendices las finalidades de este tipo de actividades, proponiendo diálogos que tengan atinencia con la cotidianidad y con sus intereses, de manera que las perciban como actividades de aprendizaje significativo.

La autoevaluación, en cambio, es una técnica muy apreciada por los estudiantes adultos, porque prevé la ejecución de ejercicios sin la necesidad de corrección por parte del docente. Esta tipología de actividad es posible, por ejemplo, con los ejercicios gramaticales de tipo *cloze*, en los que hay que rellenar una serie de huecos sirviéndose de las opciones provistas en el texto; otros ejemplos de ejercicios son el dictado autocorregido, los encajes, las combinaciones de palabras. Generalmente, la solución se encuentra al final del manual o de la página (en papel o virtual), permitiendo una corrección inmediata, realizable aun en casa. La técnica de la autocorrección, entonces, permite al estudiante de “confrontarse con su competencia más que con el juicio del docente, evitando así el levantarse de posibles filtros afectivos” (cfr. Serragiotto, 2004 b, pág.117, traducción mía).

Aun las técnicas experienciales son adecuadas con un público de estudiantes adultos, porque valorizan sus conocimientos, competencias y habilidades. Unos ejemplos son preguntas a respuesta abierta, discusiones sobre la actualidad o las experiencias de vida, producción de textos de fondo autobiográfico o relacionados con temáticas actuales.

Desafortunadamente, dada su complejidad, este tipo de técnica se puede proponer sólo a estudiantes de nivel lingüístico medio-alto.

Para concluir, se mencionan las actividades de carácter cultural, generalmente apreciadas por los aprendices porque conjugan el aspecto lingüístico con lo socio-cultural (como se dirá en 6.3). Las técnicas usadas más frecuentemente son lecturas, escuchas o discusiones sobre aspectos de la cultura italiana o de las culturas de proveniencia de los aprendices, “en una óptica comparativa útil para desarrollar habilidades interculturales” (véase Balboni, 2012, pág. 148, traducción mía). Empezando por artículos sacados del manual o de un periódico, pasajes literarios, grabaciones audio o preguntas puestas directamente por los estudiantes, se construyen sucesivamente actividades con el objetivo de presentar aspectos de civilización y costumbres italianas y profundizar elementos extra-lingüísticos (gestualidad, concepto de tiempo, jerarquía, etc.). Sin embargo, hoy en día a menudo se prefiere usar las glototecnologías para actividades de este tipo, por ser más completas en términos de presentación de los materiales (véase 4.5.3).

Habrían otras tipologías de técnicas para aprendices adultos, pero en este párrafo se ha decidido considerar sólo aquellas insertadas en las preguntas de los cuestionarios del presente estudio (véase 5.6.1.2 y 5.6.2.3). Para profundizaciones, se remite a la abundante bibliografía glotodidáctica ya citada y a la referida al final del elaborado.

4.5 El rol de las glototecnologías en la didáctica del italiano L2 a adultos

Hoy en día, gracias a la difusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), aun en la enseñanza de lenguas se pueden usar dichos instrumentos para realizar las finalidades didácticas. En particular, en la didáctica de italiano L2 a adultos se puede beneficiar del uso integrado de las glototecnologías para implementar la difusión de las metodologías a *mediación social* y, consiguientemente, la interacción y la participación activa de los aprendices en clase.

Para glototecnologías se entiende “aquel conjunto de instrumentos tecnológicos (una gama muy amplia de dispositivos, aplicaciones y servicios) que favorece la didáctica de lenguas maternas, extranjeras y segundas” (véase Favaro y Sandrini, en Caon y Serragiotto, 2012, pág. 225, traducción mía). Algunos ejemplos son el ordenador, los Smartphones, las

tabletas, la PDI, el video proyector y la pizarra luminosa. En realidad, ya en los años cincuenta los primeros instrumentos tecnológicos habían empezado a ser usados como soporte a la glotodidáctica, sobre todo grabadores, mientras que desde la mitad de los años 90 el grabador y el televisor con grabaciones en videocasetes, CD o DVD eran instrumentos comunes en la didáctica.

Actualmente, las novedades vienen del uso de internet como ambiente virtual de trabajo e instrumento integrador de la didáctica. En particular, internet se puede usar con máquinas como la Pizarra Digital Interactiva (PDI), los ordenadores, las tabletas y los Smartphones. La pizarra luminosa y el video proyector, en cambio, pueden ser empleados sin la conexión a internet, dado que su función es limitada a la proyección de imágenes, videos u otros contenidos iconográficos disponibles en fotocopia, lápiz USB y demás dispositivos externos.

Empezando por la PDI, considerada en literatura glotodidáctica el instrumento más idóneo a favorecer la interactividad en clase, es básicamente una grande pizarra sensible al toque, conectada a un proyector digital y a un ordenador. El video proyector transfiere a la pizarra las imágenes del ordenador, con las que se puede interaccionar por medio de instrumentos apropiados o con los dedos: el contenido de la pizarra puede ser modificado y transferido otra vez en el ordenador para ser usado en varias maneras (salvado, imprimido, compartido, enviado a otros dispositivos o por correo electrónico). La PDI se diferencia de otros tipos de tecnologías como la pizarra luminosa y el video proyector porque permite realizar a través de una pantalla lo que normalmente se hace con un ordenador, pero con las potencialidades de la interactividad. Para interaccionar con la PDI es suficiente insertar elementos textuales usando el teclado que aparece en la pantalla, el lápiz óptico específico o los dedos; luego se interviene sobre estos elementos (cortando, evidenciando, seleccionando, girándolos, etc.). Para una explicación detallada de su funcionamiento se remite a Oddone (en Caon y Serragiotto, 2012), que ilustra sus múltiples usos a fines didácticos.

Los instrumentos tecnológicos e internet ayudan a poner en práctica algunos aspectos importantes de la glotodidáctica, como los principios neurolingüísticos, la colaboración en el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, elementos a la base de las metodologías a *mediación social* también. Además, las tecnologías “permiten modernizar la enseñanza de lenguas creando un nuevo ambiente de trabajo, aunque permaneciendo en la

tradición del enfoque comunicativo y de su dimensión humanista” (cfr. Mezzadri, en Dolci y Celentin, 2003, pág. 289, traducción mía).

Aun en ámbito europeo las tecnologías son consideradas instrumentos esenciales para favorecer la educación y el aprendizaje. Por ejemplo, la competencia digital es una de las ocho que la Unión Europea indica como fundamentales en una óptica de aprendizaje permanente, porque el uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones es necesario en todo ámbito, del educativo al laboral como para disfrute personal también. De hecho, entre sus múltiples ventajas, las TIC permiten fruir de un patrimonio infinito de informaciones y contribuyen de manera decisiva a la formación de las personas, además de favorecer la inclusión en los recorridos formativos de particulares categorías sensibles. Por estas razones, la Unión Europea se compromete a fin de que todos los ciudadanos tengan acceso a las TIC y que las sepan usar proficuamente, implementando políticas de alfabetización digital entre los operadores del sector de la formación (enseñantes y personal escolar) y, naturalmente, entre los estudiantes. En particular, las instituciones europeas promueven iniciativas para facilitar la integración de las TIC en la didáctica de los estados miembros, conscientes que el impacto de las tecnologías en las tradicionales formas de enseñanza pueden crear problemas de adaptación en términos de metodologías y otros aspectos. Para profundizaciones, se remite a los enlaces de los documentos europeos en la sitografía al final del elaborado y a Celentin, 2007, pág. 26-31.

Las glototecnologías se pueden usar para aprender individualmente o en interacción con otras personas, como modalidad de trabajo individual o en grupo, bajo la guía de un docente o autodirigiéndose. Además, pueden ser un soporte o un instrumento de enseñanza, “según la visión que el docente tiene sobre el rol de las glototecnologías en la didáctica” (cfr. Mezzadri, en Dolci y Celentin, 2003, pág.289, traducción mía). De todas formas, en el caso de los cursos de italiano L2 a adultos, las tecnologías en clase se usan generalmente como soporte o integración a la enseñanza tradicional, para presentar contenidos lingüísticos o culturales y realizar muchas técnicas didácticas (ejercicios *clozes*, elecciones múltiples u otras actividades lúdicas como los crucigramas) con los beneficios añadidos por el ordenador.

4.5.1 *El uso de glototecnologías: entre ventajas y desventajas*

Como en otros ámbitos, aun en glotodidáctica la llegada de las tecnologías y de internet ha revolucionado la manera de trabajar, produciendo tanto aspectos positivos como negativos. Por esto, el docente debe considerar ambos aspectos en sus decisiones metodológicas al fin de aprovechar al máximo de las potencialidades de instrumentos y recursos digitales.

Las ventajas del uso de las glototecnologías en aula son muchas y abarcan diferentes aspectos del aprendizaje. Empezando por las de tipo afectivo, las glototecnologías son consideradas excelentes instrumentos para aumentar la motivación: de hecho, los materiales multimedia pueden enriquecer las clases gracias a la presencia de sonidos e imágenes, haciendo así más atractivos los asuntos tratados. Además, los estudios de Schumann (2004) sobre la relación entre motivación y placer del estímulo confirman cuanto el tipo de material o el lugar en el que se desarrolla la actividad de estudio incidan en la motivación del aprendiz y recaigan en la calidad de su aprendizaje: en este sentido, el empleo saltuario de la PID o de otra glototecnología puede servir a variar la modalidad de presentación de los contenidos, interrumpiendo la monotonía de las clases “tradicionales”. Por supuesto, para obtener un efecto positivo en términos motivacionales los contenidos tienen que ser funcionales a las necesidades de los aprendices y las metodologías adecuadas a un público de usuarios adultos.

Las glototecnologías pueden facilitar aun el aspecto cognitivo del aprendizaje lingüístico, porque las tecnologías multi e hipermedia consienten la presentación contemporánea de input perceptibles a través de varios canales sensoriales, “permitiendo a todo tipo de estudiante de aprender según sus estilos cognitivos y sus inteligencias” (cfr. Caon, 2012, pág. 21, traducción mía). Además, las tecnologías ofrecen nuevas ocasiones de adquisición natural a las personas con mecanismos de aprendizaje basados en la modalidad derecha del cerebro y con sistemas de representación visuales o cinestéticos: por ejemplo, un audiovisual une las capacidades de escucha y de visión, estimulando más canales sensoriales y activando ambos los hemisferios cerebrales, realizando así el principio de bimodalidad. Por lo tanto, las tecnologías, dado que permiten respetar los tiempos, los estilos de aprendizaje y las diferentes características individuales de los aprendices, se insertan plenamente en la visión humanista de la glotodidáctica.

Desde un punto de vista relacional, las glototecnologías favorecen la interactividad, sobre todo en las actividades colaborativas como las de *problem solving*: de hecho, los estudiantes usan las tecnologías como instrumentos para desarrollar una tarea e internet como

ambiente de aprendizaje, pero los usan en grupo, para intercambiarse informaciones, ideas y trabajar juntos. Además, las tecnologías incentivan la autonomía, el conocimiento de sí y de su propia realidad, permitiendo a los aprendices de preparar presentaciones personales o descripciones de su ambiente de manera creativa.

Hay también ventajas de tipo emotivo, porque las tecnologías pueden favorecer la reducción de ansiedad y crear condiciones más favorables a la adquisición. Como se ha visto en 2.2, en efecto, los factores emotivos pueden condicionar la significatividad del aprendizaje en términos de estabilidad y persistencia en la memoria a largo plazo, así como pueden facilitar o bloquear el proceso de adquisición. En este sentido, las tecnologías contribuyen en hacer más informal y relajado el clima de clase porque median la transmisión de contenidos desde el facilitador a los aprendices: en otras palabras, el docente no explica sólo a voz el asunto a los estudiantes, sino que se sirve de las tecnologías como instrumento de presentación de contenidos. Entonces, no sintiéndose directamente observados por el docente, los aprendices se concentran más en los contenidos que en la figura del enseñante.

Por lo que concierne a las desventajas que el uso de las tecnologías puede aportar en la didáctica, todo docente sabe que la preparación de recorridos formativos multimedia o de simples contribuciones audiovisuales requiere gran dispendio de energías y de tiempo, aun por parte del aprendiz. Además, los frecuentes problemas técnicos que interesan los dispositivos o la línea internet pueden limitar o incluso impedir la realización regular de la clase, obligando al docente a proseguirla o realizarla con métodos “tradicionales”. Entre otras cosas, en algunas habitaciones donde se efectúan los cursos de italiano L2 los instrumentos tecnológicos no son siquiera disponibles, carecen de mantenimiento o no han sido actualizados, dependiendo de las políticas de gestión y de los recursos financieros de cada instituto (de hecho, los costes de máquinas como la PID son bastante elevados).

Si se considera el aspecto cognitivo del aprendizaje, las desventajas son dadas de la sobreabundancia de materiales o informaciones presentes en las millones de páginas internet, que pueden distraer o desmotivar al aprendiz y hacer perder los objetivos didácticos iniciales. Además, la disposición no lineal ni secuencial de los hipertextos de las páginas web favorece algunos aprendices y desfavorece otros, más acostumbrados a la regularidad de la compaginación de los libros y fotocopias. Otro elemento crítico puede ser la dificultad de aprender a través de materiales y ambientes virtuales (internet, los

hipertextos, etc.), sobre todo para quienes han sido acostumbrados a las tradicionales clases en aula con materiales en papel.

Entonces, la presencia contemporánea de elementos visuales y auditivos, además de escritas o imágenes que se suceden en la pantalla, podrían crear confusión o un sentido de molestia en los aprendices. De hecho, los canales comunicativos de los aparatos electrónicos (pantalla o grabador) son diferentes de la tradicional voz del docente o de la página en papel: esto lleva a una modalidad de transmisión y comunicación del mensaje diferente, que puede distraer del contenido del material presentado. En todas estas situaciones, pues, es indispensable la intervención del facilitador-docente, no sólo para evitar sobrecargas cognitivas, sino también para explicar a los aprendices las finalidades didácticas del uso de las tecnologías. De todas formas, dicho uso necesita una atenta planificación por parte del docente y una constante monitorización de la respuesta de los aprendices a lo largo de la clase y del recorrido formativo.

Además, en el caso específico del uso de internet en clase, el docente tiene que tener cuidado con las insidias presentes en la red, algunas difícilmente sorteables (por ejemplo sitios con contenidos ambiguos u ofensivos) que pueden invalidar su eficiencia a fines didácticos.

Otro factor que puede revelarse negativo en el uso de tecnologías en clases para adultos es la edad de los aprendices, porque algunos podrían sentir indiferencia e incluso molestia hacia las tecnologías, sobre todo si no familiarizados con su uso. En algunos casos, para los discentes adultos es difícil aceptar estos instrumentos, porque “los consideran artificiales y fríos, fuente de distracción y pérdida de tiempo” (cfr. Begotti, 2010, pág. 78-79, traducción mía). Generalmente, los adultos que no aceptan las tecnologías multimedia prefieren otros tipos de tecnologías más conocidas (como grabadores con CD) y se esperan métodos de enseñanza ya experimentados en su carrera escolar. Por eso, el empleo de tecnologías engendra a veces en los aprendices el temor que las “máquinas” puedan sustituir la figura del docente y estremezcan la clase tradicional, basada en la enseñanza impartida por un docente, persona física con quien discutir “cara a cara”. Aun en estas situaciones, el docente tiene que explicar las finalidades didácticas del uso de los instrumentos tecnológicos en aula e intentar proponer contenidos relacionados con las necesidades o los intereses de los aprendices, alternando esta modalidad de enseñanza con otras más “clásicas”, especialmente si el grupo clase muestra escaso interés hacia las glototecnologías.

Entonces, a consecuencia de los aspectos listados arriba, se entiende como el uso de las glototecnologías en aula comporta conocimientos teóricos y prácticos de las máquinas y de los recursos elegidos, tanto por parte de los docentes como de los aprendices. De hecho, para usar eficazmente estas tecnologías, “un estudiante tiene que poseer niveles de autonomía elevados y compartir muchos presupuestos de la glotodidáctica moderna” (cfr. Mezzadri, en Dolci y Celentin, 2003, pág.293, traducción mía), requisitos difíciles por cumplir en clases de aprendices adultos de italiano L2. Docentes y aprendices, entonces, tienen que adaptarse a nuevos roles que a veces son en contraste con su formación y deben poseer un buen nivel de conocimientos técnicos para evitar desmotivación o resultados didácticos negativos.

4.5.2 *Glototecnologías y docentes*

En el párrafo precedente se han mencionado los beneficios que aporta el uso integrado de las tecnologías en glotodidáctica, para ilustrar como “las potencialidades de las primeras faciliten la aplicación de las teorías fundantes y el conseguimiento de los objetivos de la segunda” (Mezzadri, en Dolci y Celentin, 2003, pág. 294, traducción mía). Para que eso pueda realizarse, es necesario que los docentes de lenguas sean conscientes de dichas potencialidades y que sepan usar adecuadamente los instrumentos tecnológicos.

Sin embargo, no todos los docentes de italiano L2 son “alfabetizados digitalmente”, o sea poseen una formación por lo menos básica en el conocimiento de los instrumentos glotodidácticos y de las aplicaciones a ellos relacionadas. Aun menos son los docentes que poseen una formación intermedia o avanzada en dichas tecnologías. Una motivación que a menudo se propone para explicar esta tendencia es la edad generalmente alta de los docentes de italiano L2 (cfr. Celentin, 2007, pág.30), que están en servicio desde hace muchos años y, por elección o falta de necesidad, nunca han recibido una verdadera formación en ámbito digital. A este respecto, en el presente estudio se ha querido indagar si hay una posible conexión entre edad y uso de las glototecnologías por parte de los docentes de italiano L2 (véase 6.2 y 6.3), en particular en la segunda pregunta de investigación.

En consideración a este aspecto, en algunos másteres o cursos de formación para docentes de italiano L2 es obligatorio el uso de los recursos digitales. En particular, se

animan los cursillistas a intercambiarse informaciones y llevar a cabo trabajos de grupo en modalidad telemática, a través de plataformas específicas. De hecho, el objetivo de esta metodología es acostumbrar los docentes en formación al uso de las tecnologías, de manera que repitan esta experiencia en aula. Como escribe Celentin (2007, pág.28, traducción mía), “la formación inicial y en servicio de los enseñantes a través de las TIC (y no simplemente sobre las TIC) es la mejor metodología y la única para inducirles a adoptar estas tecnologías en su práctica didáctica, en integración (no en sustitución) a los métodos tradicionales”. A través de la familiaridad con las tecnologías, entonces, los docentes aprenden su uso competente y están listos para reproducir las mismas metodologías de aprendizaje y compartición de conocimientos con sus estudiantes.

Es verdad que, para algunos docentes, no es simple convivir con el cambio de la figura del docente y estar siempre puesto al día en las nuevas competencias digitales. Algunos, por razones personales, no quieren poner en discusión su estilo de enseñanza ni sus métodos, en el convencimiento de que no necesitan modificaciones. Otros, aunque reconociendo las potencialidades de dichos instrumentos, comparten el mismo temor observado en los estudiantes, o sea que las máquinas puedan tomar el puesto de los docentes, desvaluando su figura profesional e interrumpiendo la relación humana entre docente y aprendices. Sin embargo, estos temores son infundados, porque las glototecnologías son ante todo máquinas, por lo tanto necesitan siempre de la intervención de una persona que los programe y los controle: justamente, la persona es el docente, indispensable para explicar las finalidades didácticas de las tecnologías y guiar los aprendices en su uso competente a lo largo de las actividades. Además, si el aprendiz necesita clarificaciones sobre errores o contenidos poco claros, la experiencia del docente y la posibilidad de interactuar con él son aspectos que lo caracterizan y que lo hacen difícilmente reemplazables por las máquinas.

De hecho, la finalidad última de las TIC no es sustituirse a los métodos tradicionales de enseñanza ni a los docentes, sino *integrarse* en la didáctica, insertando el uso de las tecnologías en los métodos y metodologías ya adoptados en clase, para modernizarlos y enriquecerlos gracias a las potencialidades de los recursos digitales.

Por lo tanto, para cumplir en pleno con los requisitos de su figura profesional, el docente-facilitador tiene que superar las eventuales resistencias relacionadas con el uso de las TIC en la didáctica, en el convencimiento que la única manera de entenderlas es aprender a

usarlas. A este respecto, los enseñantes pueden adquirir competencias tecnológicas a través de los cursos de formación y actualización organizados por el Ministerio de la Instrucción o en cualquier otra institución formativa privada. En efecto, un acercamiento bajo la guía de formadores expertos ayudará los docentes en ayunas de informática a tomar confianza con las novedades tecnológicas en la enseñanza y en el aprendizaje, permitiéndole actualizar su preparación profesional (para profundizaciones sobre el tipo de formación digital a docentes de italiano L2, se remite a Porcelli y Dolci, 1999, Mezzadri, 2001 y 2003 en Dolci y Celentin, Celentin, 2007, Caon y Serragiotto, 2012, Balboni y Margiotta, 2008). Además, los docentes pueden disfrutar de la autoformación y actualización individual (véase 3.2).

El docente formado en el uso de glototecnologías decidirá entonces cuáles instrumentos tecnológicos integrar en su didáctica, “cómo hacerlo, cuáles tipos de tecnologías pueden potenciar el aprendizaje y en qué manera, para cuáles tipos de estudiantes, en qué contextos y con cuales objetivos glotodidácticos [...]” (cfr. Begotti, 2010, pág. 82, traducción mía). Las decisiones que el docente opera en este sentido se basan en una autorreflexión sobre su estilo de enseñanza y dependen de su disponibilidad a ponerse en juego y a revisar sus métodos. En particular, la autorreflexión que afecta a los docentes se relaciona con factores como su estilo de aprendizaje, su estilo comunicativo, los convencimientos y la experiencia desarrollados a lo largo de su carrera estudiantil y de docente. También influyen su pensamiento “la percepción que él tiene de las tecnologías en general y de su rol de enseñante” (cfr. Caon, 2012, pág.30, en Caon y Serragiotto, traducción mía). Como se deduce, entonces, aun para los docentes la componente psicológica, la experiencia previa y la imagen de sí juegan un papel importante en la elección de su método de trabajo y de las consiguientes metodologías y técnicas más adecuadas para realizarlo.

El docente que decide integrar su enseñanza con los instrumentos tecnológicos debe, ante todo, tener claras sus finalidades didácticas, invertir tiempo en la preparación de las clases, en la búsqueda de sitios y otros materiales cónsonos a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes adultos. En aula, guiará los estudiantes en búsquedas razonadas de sitios y en la realización de actividades que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sobre todo, el facilitador de italiano L2 bien formado sabe que los sitios no son resúmenes o reemplazos del texto, dado que algunos entre ellos son sólo una versión digital de los manuales y metodológicamente no añaden nada nuevo a los contenidos. Además, es buena norma no excluir de los recorridos de aprendizaje los materiales “clásicos”, como libros, fotocopias,

grabaciones, etc., porque parte de la vida escolar de los discentes adultos y porque se pueden usar fácilmente junto a las glototecnologías. Entonces, “será tarea del facilitador programar el uso de internet y de los instrumentos multimedia en la economía de una clase, aun sólo para momentos específicos, donde dichos instrumentos estén disponibles y donde el nivel de cursillistas y las finalidades didácticas lo consientan” (para profundizaciones, cfr. Gramegna, in Caon y Serragiotto, 2012, pág. 97, traducción mía).

4.5.3 Recursos multimedia y digitales para la didáctica

Igualmente al párrafo dedicado a las técnicas didácticas para aprendices adultos de lengua (4.4), se dedica este último a una observación acerca de los recursos en formato digital utilizables para favorecer el aprendizaje lingüístico. En particular, es importante señalar que la mayoría de las técnicas didácticas vistas en 4.4 se pueden realizar también con el ordenador, con los valores añadidos de la multimedia. De hecho, Mezzadri afirma que “las estrategias necesarias para una didáctica que usa las TIC no son tan diferentes de las usadas para la moderna clase de lenguas sin las TIC” (en Dolci y Celentin, 2003, pág.295, traducción mía). Entonces, gracias a los instrumentos tecnológicos y a internet se pueden potenciar todas las habilidades a todos los niveles, tanto en aula como en casa, en modalidad online como offline.

Sin embargo, los docentes que deciden integrar las glototecnologías e internet en la didáctica tienen que comprobar la efectiva habilidad de los aprendices en el uso de los instrumentos y de sus aplicaciones, proveyendo a explicar su funcionamiento en casos de dificultad y no insistiendo en su uso si los aprendices mismos no manifiestan agradecerlo.

Empezando por la habilidad de lectura, entonces, aun en el ámbito de la didáctica italiano L2 hay muchísimos materiales descargables y juegos online con los que ejercerse usando el teclado. Generalmente el objetivo primario de los juegos interactivos es verificar las competencias lexicales y morfosintácticas, pero algunos permiten también la comprensión y la producción escritas. Para los adultos, “los juegos tienen sobre todo la forma de test y el aspecto competitivo es menos presente” (Favaro, pág. 230, in Caon y Serragiotto, 2012, traducción mía): un ejemplo es el sitio de la Editorial *Loescher*, donde se encuentran muchas actividades lúdicas pensadas para adultos de todos niveles. Además, los docentes pueden

realizar autónomamente unos juegos online (test a selección múltiple, *cloze*, ejercicios de combinación, crucigramas, etc.), personalizados para sus aprendices, registrándose en sitios como *Hot Potatoes* o *Let's save* (véanse los enlaces en la sitografía).

Para potenciar la habilidad de escritura, una actividad posible (aunque reservada a estudiantes de nivel intermedio-avanzado, como descrito en 6.2.5) es la *webquest*, ejercicio de búsqueda de informaciones en internet sobre un determinado asunto, que los aprendices organizan sucesivamente en forma escrita. Generalmente, el producto final es elaborado en Word y puede ser una base para una sucesiva actividad de exposición a la clase. Además, en los sitios de las editoriales de libros de lenguas se encuentran secciones para aprendices extranjeros de lengua italiana, con ejercicios para desarrollar la habilidad de escritura y otras habilidades más, mientras que algunos sitios proponen ejercicios con soluciones añadidas para consentir la autoevaluación.

Pasando a la habilidad de escucha, internet puede implementarla sobre todo con dos recursos: los *streaming audio* y los *podcast*. Los *streaming audio* son file audio digitales, que se escuchan sólo a través del ordenador con software como Windows Media Player o RealPlayer, sin poderlos descargar ni salvarlos en el disco duro. Los *podcast* también son file audios, normalmente en formato MP3, pero pueden ser descargados y salvados en el ordenador, transferidos en un lector audio o en un móvil y, consecuentemente, disfrutados en cualquier momento. Los *podcast* son asociados frecuentemente con los programas radiofónicos realizados para usuarios nativos, entonces no son muy empleados en las clases de italiano L2 por la dificultad lingüística que los cursillistas encontrarían. De todas formas, existen aun materiales pensados para usuarios no nativos: para el italiano L2 hay ejemplos de podcast en el sitio de la editorial *Loescher*, que propone algunas pistas audio en formato MP3 de libros de narrativa italiana y clásicos del 900 (para alumnos de nivel medio-alto), audiolibros descargables en MP3 y muchos file audio para ejercicios que ayudan el desarrollo de la comprensión oral. En *iTunes* también se encuentran materiales para aprender las lenguas: es suficiente digitar palabras como “corsi di italiano” para obtener infinitas posibilidades de aplicativos para todas las edades, niveles y exigencias, algunos gratuitos y otros de pago.

Aun las aplicaciones para desarrollar la habilidad de producción oral individual, o sea el monólogo, se puede fácilmente elegir entre las muchas online para la grabación de la voz, a menudo gratuitos y descargables en cualquier ordenador provisto de micrófono y tarjeta de

sonido. Favaro (en Caon y Serragiotto, 2012, pág. 235) propone una serie de sitios de este género, como *Vocaroo* y *Mailvu*, que permiten grabar su propia voz y enviar el producto tramite correo electrónico o compartirlo en las redes sociales. Estos recursos pueden ser útiles a los aprendices de italiano L2 para practicar la pronunciación, la fluencia, la riqueza lexical y, en general, la producción oral, recurriendo al docente o a una persona de lengua materna italiana para la corrección. Para las mismas finalidades, se puede usar un Smartphone con la aplicación *WhatsApp* o con la opción del grabador.

Por lo que concierne a la habilidad de interacción escrita y oral, para los estudiantes de lengua segunda ésta se desarrolla prevalentemente fuera del aula, en conversaciones cotidianas o en la escritura de mensajes telefónicos o con ordenador. De hecho, en aula muchas actividades interactivas se basan en simulaciones de diálogos y ejemplos de mensajes o correos electrónicos por rellenar, justo porque éstas son las dimensiones que más interesan a los aprendices de italiano L2.

Las glototecnologías permiten también la profundización de aspectos culturales a través de la presentación de materiales auténticos, como videos, películas, canciones o grabaciones que ofrecen una imagen actualizada de los modelos culturales y lingüísticos de Italia. Sobre todo, el soporte de las imágenes mejora la comprensión del mensaje lingüístico, porque acompaña las expresiones que caracterizan una cultura, como la gestualidad, las distancias interpersonales y otros lenguajes no verbales, favoreciendo la adquisición de elementos extra-lingüísticos también (véase Balboni, 2012, pág.27). Como ya dicho, además, internet permite búsquedas sobre determinados asuntos lingüísticos o culturales, que pueden concretizarse sucesivamente en presentaciones a la clase o en elaborados corregidos por el docente.

Para concluir, se mencionan las redes sociales, que en didáctica asumen el rol de nuevos ambientes virtuales de aprendizaje. De hecho, siendo potenciales instrumentos de comunicación, las redes sociales pueden fungir de instrumentos para practicar la lengua auténtica en forma escrita y oral.

Las ventajas del uso de las redes sociales en la didáctica del italiano L2 son sobre todo en términos de aumento de la motivación y en la posibilidad de interacción continua entre estudiantes y docentes, que favorece las dinámicas de aprendizaje cooperativo. Además, “siendo el intercambio de informaciones multimodal (con contribuciones audio, video y textuales), este aspecto permite a cualquier estudiante de disfrutar de los materiales según

su tipo de inteligencia y estilo de aprendizaje” (para profundizaciones, véase Sandrini en Caon y Serragiotto, 2012, pág.244, traducción mía). Como se ha dicho para otros tipos de aplicativos, el uso proficuo de las redes sociales no depende de los instrumentos en sí, sino de las maneras en las que están insertadas en un proyecto de educación lingüística y de la competencia de uso de aprendices y docentes. De hecho, “las redes sociales presentan unas características conformes a los objetivos didácticos (en particular, favorecer la interactividad y un uso significativo de la lengua), pero su empleo en aula será proficuo en términos de éxito, motivación y participación sólo si contribuyen a alcanzar objetivos formativos que respondan a las exigencias de los aprendices” (cfr. Begotti, 2010, pág.81, traducción mía).

Los usos de las redes sociales con discentes adultos de italiano L2 varían del desarrollo de la habilidad de comprensión y escritura, a través de la lectura y publicación de post, a la profundización de aspectos de la cultura italiana. Además, sobre todo con estudiantes de nivel avanzado, el docente puede crear grupos en Facebook o Twitter donde compartir material audio, video o de estudio para ejercitarse en casa. Con las mismas finalidades se puede usar también el canal multimedia *Youtube* (para profundizaciones, véase Serragiotto, pág.130, en Caon y Serragiotto, 2012). Sin embargo, actualmente en los cursos de italiano como lengua segunda las redes sociales no resultan tan usadas como en la didáctica de lengua extranjera, dado el escaso número de cursillistas con un nivel lingüístico adecuado y en consideración de las necesidades funcionales de este tipo de aprendices.

Existen aun sitios para el autoaprendizaje, como *I Tunes*, de donde se pueden consultar y descargar materiales y potenciar habilidades a todos los niveles. Un sitio de autoaprendizaje para cursillistas de italiano L2 de nivel principiante-intermedio es www.italianoinfamiglia.it, donde los acontecimientos de una familia italiana son el hilo conductor para desarrollar una serie de ejercicios y reflexiones metalingüísticas. Hay también otros sitios de material para la práctica de aspectos gramaticales y lexicales de italiano, con ejercicios de tipo *cloze*, combinación de palabras y otros más (véase los enlaces en la sitografía al final).

Entonces, tras haber presentado en este capítulo los temas principales del estudio, en el capítulo sucesivo se ilustrarán los instrumentos de recogida datos, cuya elaboración se basa en los presupuestos teóricos expuestos hasta ahora. De hecho, los objetivos principales de la investigación son indagar sobre el uso de las metodologías *a mediación social* y de las glototecnologías en la didáctica italiano L2 en los CPIA, para entender hasta qué punto estos dos elementos pueden favorecer la enseñanza y el aprendizaje lingüístico.

CAPÍTULO 5

El estudio

En este capítulo se describe detalladamente el estudio de caso conducido en los CTP de las ciudades de Treviso y Mogliano Veneto entre los aprendices adultos de italiano L2 y sus docentes. Se presenta el contexto, se introducen las preguntas de investigación y las hipótesis, para pasar después a la metodología usada, la muestra examinada y los tiempos de administración. Por último, se ilustran los dos instrumentos elegidos para recoger los datos, o sea el cuestionario para el estudiante y el cuestionario para el docente.

5.1 Contexto

El presente estudio se coloca en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje del italiano como lengua segunda, y nace tras mi experiencia de prácticas. De hecho, a lo largo de mi carrera universitaria he adquirido nociones de glotodidáctica y de enseñanza de la lengua italiana como L2: mi deseo de profundizar éste asunto me ha llevado a destinar las 150 horas de prácticas previstas en mi plan de estudios a la experiencia de observación y asistencia a la enseñanza de italiano a adultos extranjeros en un CTP de la ciudad de Treviso.

Durante mi siete meses en el CTP, tuve la oportunidad de observar las metodologías y las técnicas didácticas usadas en el ámbito de la didáctica de italiano L2 y, sucesivamente, dar algunas clases. Me relacioné con cuatro clases, todas de nivel principiante y con estudiantes de todas nacionalidades; la docente, que era también mi tutor, era la misma por todas las cuatro clases. Lo que noté, limitadamente a sus horas de clase, fue la dificultad de realizar las metodologías y otras sugerencias teóricas indicadas en los textos de la literatura glotodidáctica: en particular, el uso de las técnicas didácticas a adultos relacionadas con las metodologías *a mediación social* no recibían mucho espacio en la práctica, así como el uso de las glototecnologías como válido instrumento para favorecer el aprendizaje. La docente me explicó que ella no usaba mucho las metodologías *a mediación social* con cursillistas de nivel principiante, porque el tiempo disponible en clase y el nivel lingüístico de los aprendices no lo consentían. El fallido uso de recursos tecnológicos era debido principalmente a la falta de tecnologías necesarias, dado que la PDI estaba presente sólo en

un aula siempre ocupada por otra colega. Además, la docente admitió que, aun teniéndola disponible, ella no habría usado la PDI porque no se acordaba cómo funcionaba, por no haber tenido nunca la posibilidad de disfrutarla en aula.

Sin embargo, la docente se demostró entusiasta frente a mi propuesta de realizar dos clases, una con actividades lúdicas y otra con el uso de la PDI. Los resultados al término de las clases fueron positivos, porque los estudiantes adultos se mostraron activamente participes en ambos los tipos de actividades, manifestando la voluntad de repetirlos. En realidad, esto ha sido posible sólo con las actividades lúdicas, que han seguido ganando muchos consensos en los aprendices en términos de aumento de motivación y de atención. En cambio, por lo que concierne a la clase integrada con la PDI, hemos intentado volver a proponerla en un aula tradicional proyectando el video con un ordenador, pero los resultados fueron negativos, porque la mala calidad del audio y la imposibilidad de ver claramente las imágenes no permitían la fruición del audiovisual y, consiguientemente, la posibilidad de realizar las actividades a ello relacionadas. Desafortunadamente, el aula informática no estaba equipada con ordenadores suficientes ni PDI, no todos los aprendices poseían un Smartphone, entonces al final tuvimos que constatar la imposibilidad de repetir la clase multimedia en el aula tradicional.

En aquellos meses asistí aun a clases dadas por otros docentes del centro, lo que me consintió ganar unas consideraciones generales sobre otros estilos de enseñanza y otras tipologías de actividades diferentes de los de mi tutor. Conversando con estos docentes, saqué la impresión que el empleo de las actividades colaborativas estaba efectivamente relacionado con el dominio lingüístico de los aprendices y con el poco tiempo disponible en clase. Además, algunos docentes afirmaron que a ellos también le habría gustado usar la PDI, de vez en cuando, para variar la rutina de la clase y poner en práctica las nociones de informática adquiridas en los cursos de formación, pero no podían por falta de instrumentación disponible en aquel instituto.

Por todas estas razones, decidí realizar para mi tesis un estudio cuyo intento es entender, limitadamente a los cursos de italiano L2 para adultos, cuánto las metodologías *a mediación social* son usadas y qué rol tienen las glototecnologías en favorecer el aprendizaje y la enseñanza.

5.2 Objetivos e hipótesis

En el específico, el estudio se base en tres preguntas de investigación:

1. ¿Los docentes de italiano L2 a adultos conocen y usan las metodologías y las técnicas didácticas indicadas como adecuadas según la visión humanista de la glotodidáctica?
2. ¿Los docentes conocen y se sirven de las glototecnologías en clase para favorecer el aprendizaje y la interactividad?
3. ¿Los aprendices adultos de italiano L2 conocen y aprecian las metodologías *a mediación social* y las glototecnologías?

Las hipótesis que se avanzan, basándose aun en las observaciones de campo y en la experiencia de prácticas, son las siguientes:

1. En la didáctica del italiano L2 a adultos la clase frontal es todavía prevalente con respecto a las metodologías *a mediación social*.
2. El uso de las glototecnologías en aula es limitado, por factores relacionados con la formación de los docentes sobre las TIC, su edad y la falta de instrumentos disponibles en aula.
3. Los aprendices adultos aprecian las técnicas didácticas que realizan las metodologías *a mediación social* y el uso de las glototecnologías para variar las clases. Sin embargo, raramente experimentan en aula estas modalidades de aprendizaje.

Este estudio, por la muestra contenida y por el contexto específico donde ha sido llevado a cabo, no pretende ser exhaustivo ni generalizable para todo tipo de CTP o para otras realidades de enseñanza de italiano como L2. Lo que la investigación se propone, en cambio, es evidenciar eventuales discrepancias entre las sugerencias de la literatura glotodidáctica sobre las metodologías *a mediación social* y su efectivo uso en aula. Se perfije, además, de indagar sobre el uso de las glototecnologías en las clases de italiano L2 y referir las posibles dificultades que impiden su uso proficuo por parte de docentes y estudiantes.

5.3 Metodología de investigación

Se ha decidido adoptar una metodología de investigación mixta, alternando la modalidad cuantitativa a la cualitativa. De hecho, los cuestionarios se presentan como una serie de preguntas con respuestas a crucetas, entonces fácilmente cuantificables y analizables con ordenador. Sin embargo, como uno de los objetivos de la investigación es entender el grado de aceptación de aprendices y docentes sobre determinados asuntos, algunas preguntas de tipo cuantitativo han sido formuladas para indagar aun aspectos psicológicos y motivacionales de los informantes, aspectos típicos de metodologías de investigación cualitativa. Además, en algunas preguntas han sido dejados unos espacios blancos donde los informantes pueden añadir más opciones y en la última pregunta de ambos los cuestionarios se les invitan a escribir consideraciones o anotaciones personales. De esta manera, se ha intentado superar el obstáculo del formato de los cuestionarios, cuya rigidez ha sido ablandecida a través de preguntas con datos a tipología mixta.

5.4 La muestra

La muestra examinada se limitaba inicialmente a los dos CTP de la ciudad de Treviso, pero, a raíz de la escasez de datos disponibles en estas sedes, se ha ampliado sucesivamente al CTP de Mogliano Veneto, donde estaban presentes estudiantes con las características necesarias para el estudio. La muestra reúne en total 56 estudiantes y 7 docentes, distribuidos en los tres centros.

Las características requeridas a los estudiantes era ser mayores de 18 años y poseer un nivel lingüístico a partir de un B1 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. El primer criterio es relacionado con el tema del estudio, o sea la didáctica a adultos, mientras que el segundo se ha impuesto vista la dificultad de algunas preguntas y la necesidad de tener informantes con buenos conocimientos lingüísticos y una cierta experiencia como estudiante de italiano L2. De hecho, proponer un cuestionario largo y con preguntas aun técnicas a aprendices de nivel principiante habría dado como resultados informantes desmotivados y datos poco atendibles.

Por lo que concierne a los docentes, no se requerían características particulares, excepto ser docentes en servicio en uno de los tres CTP sedes de la investigación. Han aceptado

compilar el cuestionario tanto enseñantes de los estudiantes informantes como docentes con clases no participantes al estudio.

5.5 Tiempos y lugares de administración

Los tiempos de administración se han concentrado en un arco de 50 días, indicativamente desde el 4 de marzo hasta el 24 de abril de 2015. He empezado por el CTP 2 (Instituto Coletti), proseguido con el CTP 1 (Instituto Martini), ambas escuelas de enseñanza secundaria de la ciudad de Treviso, concluyendo con el CTP de Mogliano Veneto. He elegido los CTP porque son las únicas realidades públicas y permanentes de enseñanza de italiano L2 presentes en el entorno de Treviso.

La actividad de análisis de datos, elaboración de gráficos y tablas ha requerido alrededor de dos meses, tiempo necesario para efectuar el trabajo de transcripción de las respuestas desde las hojas en papel hasta las de Excel en el ordenador.

5.6 El instrumento de recogida datos: el cuestionario

En función de los objetivos y de la tipología de datos necesarios para el estudio (cuantitativos y cualitativos), se ha decidido usar el cuestionario como instrumento de recogida datos, porque considerado el más disfrutable para una investigación que interesa un buen número de estudiantes. Además, el cuestionario no requiere tiempos de relleno excesivos y es fácilmente analizable con el ordenador, permitiendo una modalidad de exposición aun grafica de los datos.

En la fase de preparación, he consultado el ya citado estudio de Begotti (2006 b) relacionado directamente con el ámbito de la didáctica italiano L2 a adultos. Además, las investigaciones de Balboni y Santipolo (2003), Vedovelli y de Mauro (2002) y Freddi (1987), aunque todas encetradas en la enseñanza del italiano en el mundo, han provisto de ejemplos interesantes para la elaboración del cuestionario docente. Aun el estudio de Toscano (2014) sobre la didáctica de la lengua a través del hipermedia propone sugerencias útiles para el uso de las TIC en aula con discentes adultos.

Las teorías de referencia a la base de las preguntas de los cuestionarios han sido expuestas en los capítulos previos: son, entonces, las teorías andragógicas de Knowles, Rogers y

Maslow (2.1), y los factores psicológicos, naturales, individuales y socio-ambientales que influyen en el aprendizaje lingüístico de estudiantes adultos de lengua segunda (2.2). De la formación de los docentes de italiano a extranjeros y de sus competencias se ha tratado en el capítulo 3. En cambio, en el capítulo 4 se han introducido los enfoques y métodos usados con discentes adultos, el concepto de visión humanista en glotodidáctica y las consiguientes metodologías y técnicas didácticas aplicables con discentes adultos, además de un cuadro sobre las glototecnologías utilizables para implementar estas técnicas en aula.

Para la elaboración gráfica y otras características técnicas de los cuestionarios, he hecho referencia a Nunan (1989), Dörnyei (2007, 2009), Cohen (2000).

El cuestionario para aprendices ocupa cinco páginas y consta de 13 preguntas, mientras que el para docentes es de cinco páginas por un total de 15 preguntas. Consciente de que cuestionarios largos no predisponen los informantes a dedicar tiempo para rellenarlos, he intentado realizarlos lo más cortos y simples posibles. Sin embargo, considerados los asuntos investigados y el tipo de datos necesarios para el estudio, no he podido evitar preguntas un poco más elaboradas.

Han sido distribuidos alrededor de 80 cuestionarios en los tres CTP, pero el total de los recogidos no ha superado los 56. De hecho, no ha sido fácil encontrar clases de estudiantes con un nivel a partir de B1, porque la mayoría de aprendices dejan de cursar una vez alcanzado el nivel A2 (véase 1.3): en mi caso, las sugerencias de algunos docentes han sido fundamentales para llevar a cabo la investigación, porque me han orientado hacia estructuras con cursos correspondientes a mis necesidades.

Los cuestionarios han sido administrados en la parte final de las clases, para aprovechar del máximo número de cursillistas y para no gravar demasiado en los tiempos de la didáctica. Yo estaba presente en clase durante la administración, junto con el docente, para proveer de explicaciones cuando necesario. No se han evidenciado particulares dificultades de comprensión, excepto por algunas terminologías técnicas sobre las actividades listadas en las preguntas 6 y 8, para las cuales había sido ya proyectada una *Esquema de explicación* con ejemplos de ejercicios (véase apéndice D). He dejado la misma *Esquema* a los docentes que se han ofrecido para distribuir los cuestionarios a los aprendices ausentes, junto con unas "*Instrucciones para la administración del cuestionario*" (véase apéndice C).

Por lo que concierne a la estructura de los cuestionarios, se ha intentado alternar las opciones de carácter negativo y positivo al interno de una misma pregunta o se las ha

distribuido en más de una (por ejemplo, preguntas 10 y 11 estudiantes) para evitar de crear una sola pregunta demasiado larga. Han sido mezclados aun elementos de un único asunto, como los materiales (4 y 7 estudiantes), las actividades de diferentes tipología (6 y 8 estudiantes) y las diferentes tipologías de trabajo en aula (3 estudiantes) al interno de una misma pregunta para dar la impresión de que las opciones fueran variadas y obligar el informante a reflexionar sobre las respuestas dadas, con el intento de prevenir las respuestas aproximativas. Además, la repetición de preguntas iguales funge de “control cruzado” para comprobar si las preferencias indicadas en una son confirmadas en la pregunta especular sobre la práctica didáctica. Esto, entonces, permite a la investigadora de verificar la fiabilidad del informante a través de sus respuestas, que, si dadas con poca concentración, acaban por contradecirse e invalidar la objetividad de los resultados.

5.6.1 Cuestionario para el estudiante de italiano L2

El cuestionario para estudiantes (consultable por entero en la Apéndice A) se divide en cuatro bloques principales: el primer funge de introducción e recoge datos personales de los informantes, el segundo investiga sobre metodologías y técnicas usadas en aula, el tercer es centrado en el empleo de glototecnologías en aula y el último consta de una pregunta conclusiva donde los informantes pueden escribir observaciones sobre las actividades realizables en clase.

5.6.1.1 Primer bloque: datos personales

El cuestionario para estudiantes empieza con unas líneas de introducción sobre el asunto tratado, para dar a los informantes una idea general sobre el tipo de preguntas propuestas y para convencerles de la importancia de su contribución a fin de un resultado positivo del estudio. A fin de subrayar la seriedad de la investigación, se garantiza el anonimato y la correcta gestión de los datos personales, que serán usados sólo para el presente estudio.

Los datos personales sirven para tener una idea del tipo de informantes que componen la muestra: de hecho, en el presente estudio no se efectúa un análisis de la relación entre nacionalidad, profesión, título de estudio, género de los aprendices y grado de aceptación

de algunas técnicas didácticas en clase (asuntos tratados por Begotti, 2006 b), por lo tanto se ha decidido insertar esta tipología de datos sólo a fines estadísticos.

QUESTIONARIO PER LO STUDENTE DI ITALIANO L2 AD ADULTI

Gentile studentessa/studente,

questo questionario fa parte di una ricerca di una studentessa universitaria. L'obiettivo dello studio è indagare su come si svolgono le lezioni di italiano nel CPIA di Treviso e se le tecnologie utilizzate in classe possono essere un aiuto concreto all'apprendimento della lingua italiana. Le tue risposte servono come dati per la ricerca e per poter indicare alle scuole come programmare dei corsi di italiano più vicini alle necessità degli studenti adulti.

Questo non è un test, non ci sono risposte giuste o sbagliate. Non serve scrivere il tuo nome; i tuoi dati verranno utilizzati solo per questa indagine e non verranno comunicati ad altre persone. Grazie per l'aiuto.

Come compilare il questionario: leggi attentamente le domande e rispondi mettendo una crocetta sulla casella che indica meglio la tua risposta. Se hai dei dubbi chiedi all'insegnante.

Dati personali

- Data.....
- Et .....
- Nazionalit .....
- Professione.....
- Titolo di studio
- Sesso M F

5.6.1.2 Segundo bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales

El segundo bloque del cuestionario estudiantes (preguntas 1-8) se relaciona con las preguntas de investigación 1 y 3, porque se detiene sobre las metodologías, las técnicas didácticas y los materiales usados en clase. En este bloque se encuentran también preguntas de tipo cualitativo, que indagan sobre las preferencias de los estudiantes acerca de estos temas.

Las primeras dos preguntas conciernen el nivel lingüístico actual de los informantes y su tiempo total de estudio del italiano en Italia. El objetivo es entender el tipo de aprendices que está rellenando el cuestionario, además de poner el informante en tranquilidad evitando de cargarlo con preguntas difíciles ya desde el comienzo. En el específico, conocer el nivel lingüístico de los informantes y su experiencia como estudiantes de italiano L2 sirve para una lectura más objetiva de los datos y para establecer una relación entre características del aprendiz, uso y aceptación de ciertas técnicas didácticas (como se verá en el capítulo dedicado al análisis de datos).

1. Quale livello linguistico hai raggiunto?

- a. A1 (principiante assoluto)
- b. A2 (falsi principianti)
- c. B1 (intermedio- livello soglia)
- d. B2 (progredito)
- e. C1/C2 (avanzato)

2. Da quanto tempo studi italiano in Italia?

- a. Meno di 6 mesi
- b. 6 mesi-1 anno
- c. 2 anni
- d. 3 anni o più

Las tres preguntas sucesivas (3, 4, 5) empiezan a indagar las preferencias de los informantes, concentrándose en particular sobre las metodologías de trabajo, los materiales usados y las actividades realizadas en clase, con el intento de responder a la pregunta de investigación 3. Para favorecer una participación activa de los informantes, se cree útil poner preguntas relacionadas con su experiencia de estudiante, como sugerido también por los estudiosos andragógicos (véase 2.1). Por lo tanto, a través de la lista de opciones, se hace los entrevistados más conscientes de las respuestas posibles y se les obliga a reflexionar antes de contestar.

La pregunta 3 quiere entender si el aprendiz prefiere trabajar individualmente o en grupo, sobre todo para comprobar la posibilidad de usar metodologías *a mediación social* en aula.

3. Come preferisci lavorare in classe?

	Sì	No
a. Da solo		
b. In coppia		
c. In gruppo		
d. Da solo con l'insegnante		
e. Sia con insegnante che con compagni		

La pregunta 4 se focaliza sobre los materiales, con el intento de investigar si el aprendiz es más proclive a los tradicionales en papel y a grabaciones con tecnologías conocidas (grabadora CD o reproductor de casetes-DVD), o aprecia aun materiales multimedia más recientes como diapositivas o proyecciones en la pizarra luminosa. Otro aspecto indagado concierne los materiales auténticos y los adaptados o producidos por el docente, considerados fundamentales en la literatura glotodidáctica para aumentar la motivación de los aprendices (para profundizaciones, véase Spinelli en Dolci y Celentin, 2003, pág.133-147).

4. Quali materiali preferisci usare in classe?

	Sì	No
a. Fotocopie e libri		
b. Registrazioni audio-video su lavagna luminosa, computer		
c. Testi originali (scritti o audio-video) prodotti per italiani		
d. Registrazioni audio o video su CD, DVD, televisione		
e. Testi prodotti dall'insegnante		
f. Diapositive su lavagna luminosa, computer		

La pregunta 5 se propone sacar una idea general de lo que el aprendiz prefiere hacer en clase, en particular cuáles habilidades prefiere desarrollar (las cuatro principales y la interactiva), si tiene interés hacia aspectos de la cultura italiana y si aprecia los ejercicios sobre el léxico y la gramática, que generalmente son dos actividades muy requeridas por los discentes adultos. Se verificará en la fase de análisis de datos si las actividades efectivamente propuestas en clase por los docentes corresponden con las preferencias de los estudiantes.

5. Cosa ti piace fare in classe?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.
1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Parlare (da solo, ad esempio nelle presentazioni)				
b. Leggere				
c. Imparare aspetti della cultura italiana				
d. Scrivere				
e. Esercizi sul lessico (parole)				
f. Parlare con compagni o insegnante				
g. Ascoltare				
h. Esercizi di grammatica				

Las tres preguntas sucesivas (6, 7, 8) son cruciales por la investigación, porque piden directamente cuáles técnicas didácticas son usadas en clase y cuáles son las favoritas por los aprendices, además de verificar el efectivo uso de los materiales didácticos. Contribuyen a contestar a las preguntas de investigación número 1 y 3.

La pregunta 6 propone una lista de actividades posibles para enseñar italiano a extranjeros y requiere a los aprendices de calcular aproximadamente cuántas veces en un mes el docente las usa, ofreciendo cuatro posibilidades para indicar la frecuencia. En particular, las opciones *a, c, f, h, i*, se refieren a actividades lúdicas, la *e, g, k* a ejercicios de matriz estructuralista. La *b* y la *d* son actividades útiles a presentar aspectos de la cultura italiana y necesitan instrumentos tecnológicos. La opción *n* ha sido dejada libre para anotar eventuales otras actividades realizadas por el docente en clase. La lista completa con la explicación de todas las opciones se encuentra en la *Esqueda* (véase Apéndice D), distribuida a los informantes.

En realidad, algunas opciones son ambivalentes, porque ayudan aun a entender si el docente propone actividades que favorecen el trabajo colectivo (*c, h, j, l*) o el individual (*e, g, m*). Además, algunos ejercicios estructuralistas pueden ser realizados con toque lúdico, como en *a* y *c*, o dejados en su versión clásica como en *g* y *k*, dependiendo de las preferencias de administración del docente. Entonces, las opciones de estas preguntas intentan entender si el docente adopta un estilo de enseñanza más “tradicional”, relacionado con modalidades de trabajo derivadas de la tradición estructuralista, o más “moderno”, abierto a las actividades lúdicas y cooperativas.

6. Quante volte più o meno l'insegnante usa queste attività per insegnare italiano in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai

a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di parti di film in italiano				
c. Esercizi o giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni italiane				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (insegnante dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare).				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro:				

La pregunta 7 funge de “control cruzado” entre preferencias de los aprendices sobre los materiales, expresadas en la pregunta espeular 4, y su uso efectivo en aula. De hecho, pide cuántas veces aproximadamente en un mes el docente usa los materiales listados.

7. Quante volte più o meno l'insegnante usa questi materiali in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Fotocopie e libri				
b. Registrazioni audio-video su lavagna luminosa, computer				
c. Testi originali (scritti o audio-video) prodotti per italiani				
d. Registrazioni audio o video su CD, DVD, televisione				
e. Testi prodotti dall'insegnante				
f. Diapositive su lavagna luminosa, computer				

La pregunta 8 también es un “control cruzado” entre las técnicas didácticas usadas por el docente, indicadas en la pregunta 6, y las preferidas por los aprendices.

8. Quanto ti piacciono queste attività?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di parti di film in italiano				
c. Esercizi/giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni italiane				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (insegnante dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare)				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro:				

5.6.1.3 Terzer bloque: las glototecnologías

La pregunta 9 abre la serie dedicada a las informaciones sobre las glototecnologías (preguntas 9, 10, 11). Este bloque permite obtener datos para contestar a las preguntas de investigación 2 y 3.

Ante todo, se pide a los aprendices si el docente usa en clase los instrumentos tecnológicos indicados en la literatura glotodidáctica para favorecer el aprendizaje lingüístico: entre ellos se incluye aun internet, considerado en función de ambiente de aprendizaje (cfr. Mezzadri, 2001, pág.289). El intento es proveer a los informantes de una lista de glototecnologías, para que tomen confianza con el asunto en vista de las preguntas sucesivas.

9. Quante volte più o meno l'insegnante usa questi strumenti tecnologici in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Audioregistratore con CD				
b. Dvd/video cassetta				
c. Lavagna interattiva (LIM)				
d. Computer				
e. Internet				

f. Video proiettore (con schermo)				
g. Lavagna luminosa				

La pregunta 10 es más específica y obliga los informantes a dedicar algunos momentos de atención sobre el empleo de las glototecnologías en aula. Se les requiere de expresar su grado de acuerdo sobre algunas consideraciones, que retoman tanto los prejuicios (*b, c, d, f, g*) como los lados positivos (*a, e, h*) acerca del uso integrado de los instrumentos tecnológicos en la didáctica.

10. Adesso ti verranno fatte delle domande sulle tecnologie usate in aula per imparare italiano. Quanto sei d'accordo su queste frasi?
 Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.
 1= per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=abbastanza d'accordo
 4=molto d'accordo.

LE TECNOLOGIE IN AULA:	1	2	3	4
a. Presentano materiali più completi delle fotocopie o pagine del libro (perché hanno audio, immagini e testi scritti)				
b. Distraggono dalla spiegazione dell'insegnante				
c. Sono difficili da usare per l'insegnante				
d. Gli strumenti spesso non funzionano o non sono presenti in classe				
e. Sono utili per imparare aspetti sulla cultura italiana				
f. Sono una perdita di tempo				
g. Sono difficili da usare per lo studente				
h. Sono utili per ascoltare o vedere esempi di lingua scritta o parlata da tutti				

La pregunta 11 profundiza aún más el asunto, focalizándose en las actitudes de los informantes cuando el docente usa o les hace usar las glototecnologías en clase. Entonces, se pide a los discentes de expresar su opinión sobre unos adjetivos, algunos de carácter positivo (*a, d, f*) y otros de carácter negativo (*b, c, e*). Esta pregunta, de corte psicológico, se basa en las reacciones de los aprendices al uso de los instrumentos tecnológicos en aula referidas en los estudios glotodidácticos (véase 4.5).

11. Come ti senti quando l'insegnante utilizza o fa utilizzare le tecnologie a lezione?
 Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.
 1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

a. Interessato				
b. Confuso				
c. A disagio				
d. Attivo				
e. Annoiato				
f. Facilitato (mi sembra di capire più facilmente gli argomenti)				

La pregunta 12, aunque no directamente relacionada con las glototecnologías, ha sido incluida en este bloque por ser una especie de resumen sobre las metodologías usadas en clase. De hecho, a través de una pregunta aparentemente simple sobre la disposición usual de la clase durante la didáctica, se pueden entender muchos aspectos relacionados con las metodologías adoptadas por el docente sin pedírselo directamente. Si, por ejemplo, los bancos están siempre posicionados en fila, esta disposición rígida hace más difícil realizar actividades de tipo colaborativo que favorecen la interactividad. En cambio, si se pueden desplazar los bancos para adaptarlos a varios tipos de actividades (como trabajos en pareja o proyección de audiovisuales que requieren espacio suficiente entre pantalla y estudiantes) es más fácil el confronto entre miembros de clase. Además, si el docente se mueve entre los bancos, ofreciendo su disponibilidad a correcciones individuales en diferentes puntos del aula, logra favorecer una clase interactiva y se muestra dispuesto al contacto con sus estudiantes. Esta actitud, que contribuye a crear un clima de aprendizaje más colaborativo y relajado en aula, satisface uno de los principales requisitos de la visión humanista de la glotodidáctica (véase 2.1, 3.4, 4.2). De la misma manera, un docente que suele escribir a la pizarra y usar instrumentos tecnológicos, difícilmente pasará la mayoría de su tiempo sentado en la catedra, modalidad que, en cambio, hace pensar a un tipo de clase más frontal. Aun por lo que concierne a la opción *d*, estudiantes siempre sentados en sus bancos difícilmente pueden participar en dramatizaciones o *roleplay*, ni a otras actividades como las de grupo o de resolución de problemas, donde los estudiantes se mueven por el aula para colaborar.

12. Come è disposta normalmente la classe durante la lezione di italiano?

	Sì	No
a. Banci e sedie sempre in fila		
b. Insegnante si muove fra i banchi		
c. Banci e sedie spostati a seconda delle attività (esercizi di ascolto o visione video)		

5.6.1.4 Cuarto bloque: respuestas libres

La pregunta final del cuestionario aprendices es de tipo cualitativo, porque da la posibilidad a los informantes de escribir libremente otras actividades que les gustaría experimentar para aprender el italiano, con o sin el uso de glototecnologías.

5.6.2 Cuestionario para el docente de italiano L2

El cuestionario para docentes presenta muchas preguntas especulares a las del cuestionario para estudiantes; sin embargo, el primero y el segundo bloque del cuestionario docentes son diferentes y cambia también el orden de disposición de las demás preguntas. En cambio, la subdivisión en los bloques 3, 4 y 5 permanece prácticamente igual a la presentada en el cuestionario estudiantes.

5.6.2.1 Primer bloque: datos personales

El cuestionario para el docente de italiano L2 empieza con unas informaciones personales, entre las cuales la edad. Este dato será importante en la fase de análisis de las respuestas para establecer si hay una posible conexión entre edad media de los docentes y grado de familiaridad con las tecnologías (véase 4.5.1). Aun el nivel lingüístico de los cursillistas es un factor útil para entender las elecciones del docente sobre metodologías y técnicas didácticas, dado que éstas pueden variar mucho según la competencia lingüística de los discentes.

QUESTIONARIO PER L'INSEGNANTE DI ITALIANO L2 AD ADULTI

- Data.....
- Età
- Istituzione.....
- Tipo di corso (livello linguistico).....

5.6.2.2 Segundo bloque: formación docentes

Este bloque (preguntas 1-5) se focaliza en el tipo de formación recibida por los docentes informantes en didáctica de italiano a extranjeros y tiene el objetivo de contestar específicamente a la pregunta de investigación 2.

En particular, la pregunta 1 indaga sobre los años de servicio del docente, mientras que la 2 investiga acerca del área de su formación inicial. Se ha creído importante poner preguntas encenradas sobre la formación de los docentes visto que todavía no existe en Italia un recorrido formativo específico para docentes de italiano a extranjeros, como ya discutido en el capítulo 3.

1. Da quanto tempo insegna italiano a stranieri (incluse anche scuole o istituzioni diverse dai CPIA)?
 - a. 1-4 anni
 - b. 5-10 anni
 - c. 11-15 anni
 - d. oltre 15 anni

2. In quale area di studio si può collocare la sua formazione iniziale?
 - a. umanistica (lettere o lingue classiche)
 - b. linguistica (lingue straniere)
 - c. socio-educativa (scienze della formazione o dell'educazione, diploma magistrale)
 - d. artistica (Accademia di Belle Arti, liceo artistico, ecc.)
 - e. altro (per favore specificare)

Las preguntas sucesivas son aun más detalladas: la 3 pide si el informante ha recibido una formación específica como docente de italiano a extranjeros y de qué tipo.

3. Ha avuto una formazione specifica come docente di italiano a stranieri? Se sì, di che tipo (master, corsi di formazione o altro)?.....
.....

La 4 y la 5 quieren investigar sobre la capacidad del docente de usar las tecnologías y los recursos pensados justo para el ámbito glotodidáctico, pero sin pedírselo directamente. De hecho, si el informante ha participado a un curso de formación o actualización en el que estaba presente por lo menos una parte online, entonces tiene un conocimiento aun básico de dichas tecnologías. Más datos se obtienen de la pregunta 5, donde se pide a los informantes cuáles entre los recursos listados usan para la actualización en su profesión. Se han incluido tanto materiales en papel como sitios especializados, foros de grupo, redes sociales y canales multimedia como *Youtube*, para entender si los informantes tienden hacia recursos más “tradicionales” en papel (*f*), materiales sacados de internet (*a*) o ambientes de formación y discusión virtuales (*b, c, d, e*).

4. Ha mai partecipato a un corso di formazione o perfezionamento in didattica dell'italiano a stranieri in cui era presente almeno *una parte* online? Sì No
5. Quali di queste risorse usa per tenersi aggiornato sulla sua professione?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Siti specialistici (Ministero, associazioni di insegnanti, case editrici, ecc.)				
b. Forum di gruppo (forum di insegnanti, esperti in didattica italiano a stranieri, ecc.)				
c. Chat o blog (di docenti di italiano a stranieri o di formatori del settore)				
d. Youtube				
e. Social network (Facebook, Twitter e altri)				
f. Pubblicazioni cartacee (riviste di settore, articoli, libri sulla didattica)				
g. Altro:				

5.6.2.3 Tercer bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales

Igualmente al cuestionario estudiantes, aun el elaborado para docentes presenta un bloque sobre metodologías y técnicas didácticas, con el intento de proveer de datos para las preguntas de investigación 1 y 3. No se reproducen en esta sección las preguntas docentes especulares a las del cuestionario estudiantes: a este respecto, se invitan los lectores a consultar la apéndice *B* al final del presente elaborado para una ilustración completa del cuestionario.

Las preguntas 6 y 7, entonces, empiezan investigar sobre las metodologías preferidas y los materiales usados en clase por los docentes. Son especulares a las presentadas en el cuestionario estudiantes (3 y 4), con las mismas finalidades, o sea entender si el docente prefiere proponer metodologías que privilegian el trabajo individual u otras que invitan al trabajo de grupo. La pregunta 7 retoma las previas sobre la tendencia del docente a usar materiales en papel o integrar las clases con materiales multimedia, que requieren el uso de tecnologías. Se intenta aun descubrir si el docente se sirve de material auténtico, produce él mismo textos adaptados al nivel de sus aprendices o prefiere material sacado de libros.

Por lo que concierne a los materiales, a lo largo de la investigación he notado que en los cursos de niveles principiantes raramente se usan textos, porque los docentes prefieren trabajar con fotocopias. Según el asunto tratado, entonces, los docentes toman materiales de varios manuales, aconsejando unos títulos sólo a los cursillistas que desean comprar libros de texto. Para los estudiantes de nivel intermedio, el uso de manuales es más difundido, como en las clases del presente estudio, aunque su uso siga siendo alternado con fotocopias y materiales auténticos (artículos y aun textos literarios). En la única clase de nivel avanzado, los manuales se acompañaban a gramáticas de lengua italiana⁸.

⁸ Se listan aquí los textos usados en los tres CTP, casi todos integrables con materiales online. Para los cursillistas principiantes, los niveles A1 y A2 del siguiente manual:

- Cassiani P., Mattioli L., Parini A. *Facile facile. Italiano per studenti stranieri. Livello principianti*, 2008, Pesaro, Nina Edizioni.

Para los cursillistas de nivel intermedio-avanzado:

- Marin T., Magnelli S., 2014, *Nuovo Progetto italiano (volumi 2 y 3)*, Livello intermedio, Roma, Edilingua.
- Marin T., Magnelli S., 2014, *Nuovo Progetto italiano (volumi 2a y 2b)*, livello intermedio (B1 y B2), Roma, Edilingua.
- Bacci P., Zambardino G., 2011, *Un tuffo nell'azzurro 2*, Rimini, Panozzo Editore.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2008, *Affresco italiano (niveles B1 y B2). Con 2 Cd Audio*, Milano, Mondadori Education. Estos manuales son aconsejados para estudiantes con buen nivel de escolarización.

Un ejemplo de gramática es:

- Consonno S., Bailini S., 2004, *I verbi italiani. Grammatica, esercizi, giochi*, livello A1-C1, Firenze, Almaedizioni.

Las tres preguntas sucesivas (8, 9, 10) son casi especulares a las del cuestionario estudiante, porque se centran en las técnicas didácticas y en las metodologías que los docentes usan en clase. La única diferencia se encuentra en la pregunta 9, como se va a ver.

La pregunta 8 (especular a la 6 estudiantes) pide cuántas veces el docente usa las técnicas didácticas listadas en un mes, entonces una cuantificación aproximada de sus actividades en clase. Se ha provisto aun a los docentes de la *Esqueda* con la lista de todas opciones (véase Apéndice D), útil a fin de aclarar los términos técnicos de algunas actividades.

Entre las dos largas preguntas especulares sobre las técnicas didácticas, ha sido puesta una de “intervalo”, que en el cuestionario docentes es la pregunta 9 mientras que en el cuestionario estudiantes corresponde a la 7. La pregunta 9 docentes se diferencia de la 7 estudiantes por ser dedicada a las metodologías preferidas por los docentes (mientras en el cuestionario docentes era dedicada a los materiales preferidos por los estudiantes).

La 9 funge de primer “control cruzado” a la pregunta 6, que pedía las preferencias de los docentes sobre las metodologías utilizables en clase. Se han invertido las opciones con respecto a la 6 para favorecer en los docentes informantes la reflexión sobre el contenido de la pregunta e intentar evitar la simple repetición de las respuestas. Como el objetivo de la pregunta 9 es verificar la efectiva realización de las metodologías declaradas antes, se pide una reflexión cuantitativa, mientras que la 6 estimulaba otra de tipo más cualitativo.

9. Quante volte indicativamente usa queste metodologie per insegnare italiano in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Lavori di gruppo				
b. Lavori in coppia				
c. Lavori da solo				
d. Lavori da soli con l'insegnante				
e. Lavori sia con insegnante che con compagni				

La pregunta 10 es el “control cruzado” de la 8, para verificar si las técnicas didácticas que el docente declara usar en clase encuentran la aprobación de los aprendices adultos. Esta es una pregunta que requiere una reflexión tanto cuantitativa como cualitativa, dado que se pide cuantificar el grado de aceptación (notoriamente subjetivo y difícilmente medible) de los estudiantes adultos sobre las técnicas didácticas. En efecto, se han puesto las preguntas

en este orden y con estas demandas para estimular en el docente informante una respuesta lo más seria y objetiva posible.

La pregunta 10, especular a la 8 estudiantes, pide entonces al docente una opinión sobre el grado de aceptación de los estudiantes de las técnicas didácticas ya listadas en la previa pregunta 8.

5.6.2.4 Cuarto bloque: las glototecnologías

La cuarta parte del cuestionario es dedicada a las informaciones sobre el uso de glototecnologías en clase, con preguntas especulares a las del cuestionario estudiantes. Considerado el asunto, este bloque provee de datos para las preguntas de investigación 2 y 3.

La pregunta 11, especular a la 9 estudiantes, investiga sobre la frecuencia de uso de los instrumentos tecnológicos listados en un mes, para entender una vez más el grado de confianza de los docentes con los recursos tecnológicos.

Dado que la pregunta 11 no pide a los docentes las razones del uso o menos de las glototecnologías, en la 12 se ha provisto de la opción *d* para dar la posibilidad de señalar explícitamente uno de los factores que más impide la realización de didáctica integrada con las tecnologías, o sea la falta de máquinas. De hecho, aun en las sedes del presente estudio, he podido notar la escasez de los instrumentos tecnológicos a disposición de docentes y aprendices de italiano L2, o la imposibilidad de usarlos por incomprendiones burocráticas. Por lo tanto, esta pregunta sirve para coger en general las opiniones de los docentes sobre el uso de glototecnologías en aula, permitiéndoles de cuantificar el grado de acuerdo sobre cada afirmación.

Las otras opciones de la pregunta 12, igualmente a las presentes en la 10 estudiantes, retoman los lados positivos (*a, e, h*) y negativos (*b, c, f, g*) del uso de las glototecnologías con discentes adultos, mezclados para invitar al docente a dar respuestas lo más razonadas posibles. En particular, la opción *c* podría ser un señal de eventual carencia formativa de los docentes, mientras que la *f* podría evidenciar el mismo problema en los estudiantes.

La pregunta 13, igualmente a la 11 estudiantes, lista otros adjetivos relacionados con los estados de ánimo de los discentes adultos en los momentos de actividades didácticas

conducidas con glototecnologías. Aun aquí se pide a los docentes de cuantificar sus opiniones sobre tres adjetivos positivos (*a, d, f*) y tres negativos (*b, c, e*): el objetivo es confrontar después los datos de esta pregunta con las respuestas de la especlar de los estudiantes y tener una visión sobre las reacciones de los cursillistas adultos al enfrentar una clase en modalidad integrada.

La 14, especlar a la 12 estudiantes, se propone indagar las metodologías de enseñanza del docente a través de una serie de preguntas indirectas que ayudan a comprobar las respuestas dadas en las preguntas 6 y 9. Anima también el docente a una breve reflexión sobre la disposición de su clase y sobre su actitud hacia los aprendices, con el fin último de invitarlo a tomar conciencia de estas características. La pregunta funge de resumen conclusivo acerca de las metodologías usadas en aula, intentando coger indirectamente si las clases son de tipo interactivo o frontal (como ya expuesto en 5.6.1.3) gracias a la disposición usual de bancos y sillas en aula.

5.6.2.5 Quinto bloque: respuestas libres

La última pregunta, igualmente a la especlar para estudiantes, permite a los docentes de escribir otras actividades que les gustaría hacer para enseñar italiano a adultos, con o sin tecnologías.

Aun en el cuestionario para docentes, entonces, la pregunta final se propone ir más allá de las tablas y obtener datos cualitativos.

En este capítulo ha sido ilustrado el estudio, con su modalidad de realización y con los instrumentos elegidos para la recogida de datos. En el próximo capítulo se analizarán las respuestas de los cuestionarios para estudiantes y docentes de italiano L2, con el objetivo de contestar a las preguntas de investigación y verificar la validez de las hipótesis avanzadas.

CAPÍTULO 6

Análisis de los datos

Este capítulo es dedicado al análisis de los cuestionarios sobre las metodologías y los instrumentos tecnológicos usados en la enseñanza y aprendizaje de italiano L2 en los tres CTP. Por lo tanto, se empieza con la muestra más numerosa, o sea los estudiantes, para pasar después a los docentes. El análisis comparado de los datos obtenidos de los dos grupos permitirá responder a las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis propuestas en el presente estudio.

Aunque ya listadas en el capítulo previo, se vuelve a mencionar las tres preguntas de investigación:

1. ¿Los docentes de italiano L2 a adultos conocen y usan las metodologías y las técnicas didácticas indicadas como adecuadas según la visión humanista de la glotodidáctica?
2. ¿Los docentes conocen y se sirven de las glototecnologías en clase para favorecer el aprendizaje y la interactividad?
3. ¿Los aprendices adultos de italiano L2 conocen y aprecian las metodologías a mediación social y las glototecnologías?

En particular, para responder a la primera pregunta, se hace referencia sobre todo al tercer bloque del cuestionario docentes (preguntas 6-10) y al segundo bloque del cuestionario estudiantes (preguntas 1-8), que se focalizan sobre materiales, metodologías y técnicas didácticas.

Para responder a la segunda, son útiles sobre todo las preguntas del tercer bloque del cuestionario estudiantes (preguntas 9-12), el segundo y cuarto bloque del cuestionario docentes (1-5, 11-14), sobre los instrumentos tecnológicos empleados en la didáctica de italiano L2 y sus aceptación por parte de los estudiantes.

El control cruzado de los datos provistos por las preguntas especulares de estudiantes y docentes permite contestar a la tercera pregunta de investigación.

A fin de aclarar los resultados, los datos son expuestos tanto en forma gráfica (con gráficos circulares o de barras) como en forma numérica, añadiendo también las tablas con

los datos en números y los porcentajes de las respuestas por columna. Los gráficos de preguntas especulares para docentes y enseñantes son titulados diferentemente según el grupo de pertenencia, para consentir una lectura de datos más eficaz. La última pregunta de ambos los cuestionarios, en cambio, refiere las observaciones más frecuentes y significativas de los informantes, con el intento de valorizar también el aspecto cualitativo del estudio.

Se consideran algunos elementos específicos aun para verificar las tres hipótesis avanzadas:

1. En la didáctica de italiano L2 a adultos la clase frontal es todavía prevalente con respecto a las metodologías *a mediación social*.

En particular, la pregunta 12 del cuestionario estudiantes (o 14 docentes), funge de resumen final y de control, porque trata de la disposición del aula, elemento que puede ayudar a entender que tipología de clase prefiere el docente (véase 5.6.1.3 y 5.6.2.4).

2. El uso de las glototecnologías en aula es limitado, por factores relacionados con la formación de los docentes sobre las TIC, su edad y la falta de instrumentos disponibles en aula.

Por lo que concierne a los dos primeros aspectos, las preguntas 1-5 del cuestionario docente ayudan a trazar un marco de la formación de los informantes. Para investigar sobre la falta de instrumentos tecnológicos, además de las observaciones de campo, se consideran con atención los datos de la opción *d* de la pregunta sobre las glototecnologías (10 estudiantes y 12 docentes), mientras que la opción *c* puede contribuir a aclarar eventuales dificultades del docente con estos instrumentos.

3. Los aprendices adultos aprecian las técnicas didácticas que realizan las metodologías *a mediación social* y el uso de las glototecnologías para variar las clases. Sin embargo, raramente experimentan en aula estas modalidades de aprendizaje.

Los resultados cuantitativos de las preguntas específicas por cada asunto, junto con las consideraciones cualitativas sacadas de las respuestas libres, proveerán de los datos necesarios para verificar esta hipótesis.

Por último, en el párrafo conclusivo se efectúa un análisis comparado de los datos emergidos de las preguntas especulares de ambos grupos, para resumir las respuestas sobre los temas principales de la investigación.

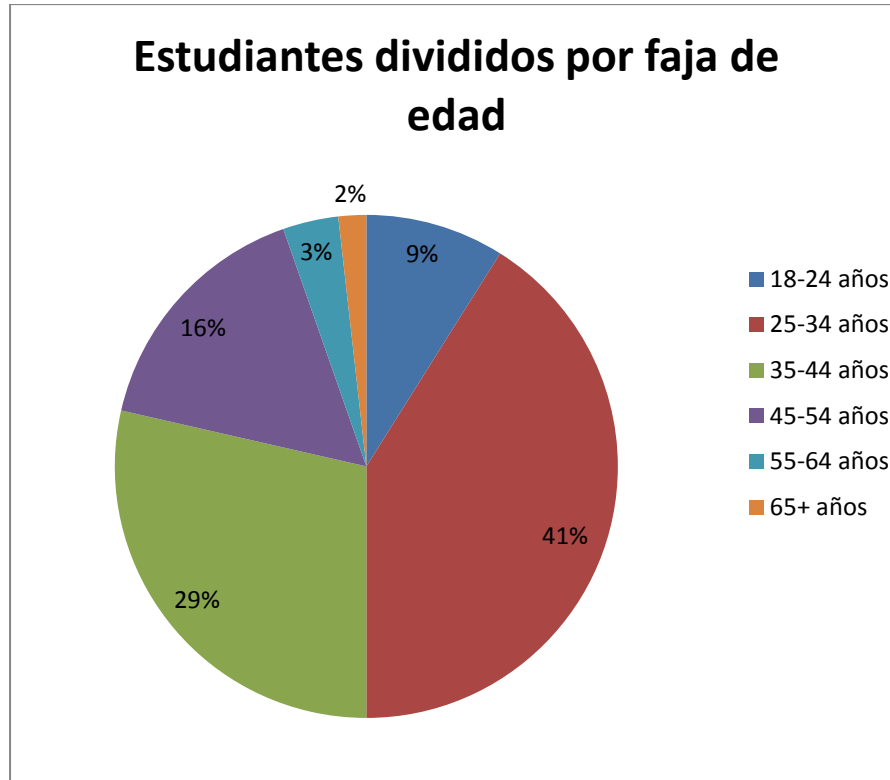
6.1 Datos de los cuestionarios estudiantes

Se refieren los datos de los cuestionario estudiantes con gráficos (circulares o de barras) y en forma numérica también, añadiendo las tablas con las cifras. Desde el segundo bloque de datos se encuentran aun los porcentajes de las respuestas por columna.

6.1.1 Primer bloque: datos personales estudiantes

El cuestionario se abre con una sección dedicada a los datos personales del estudiante. Estos datos ayudan a entender la tipología de estudiantes que compone la muestra y sirven sobre todo a fines estadísticos.

Edad



Estudiantes divididos por faja de edad	
18-24 años	5
25-34 años	23
35-44 años	16
45-54 años	9
55-64 años	2
65+ años	1
	56

Tabla 1- Estudiantes divididos por faja de edad

Gráfico 1-Estudiantes divididos por faja de edad

La faja de edad más representada entre los estudiantes participantes a la investigación es la comprendida entre los 25 y los 34 años (41%). Alrededor de un tercio (29%) tiene entre los 35 y 44 años, mientras que un 16% está incluido en la faja 45-54 años. Los porcentajes más bajos interesan los informantes más jóvenes, entre 18 y 24 años, y los que superan los 55.

Entonces, se puede afirmar que la mitad exacta de los informantes es joven (28 personas), no superando los 34 años, mientras que el 45% se sitúa en la así dicha “edad adulta” o “plena adultez” (entre 35 y 54 años). Por lo tanto, se pueden incluir los informantes en las categorías de estudiantes jóvenes y adultos, con todas las características psicológicas, naturales, biológicas, etc., descritas en el capítulo 2 y que pueden influir en la aceptación o menos de algunas metodologías y técnicas didácticas. Lo mismo se puede decir para los estudiantes de edad más avanzada, aunque representen aquí un porcentaje mínimo. Sin embargo, este estudio no se prefije relacionar la aceptación de las técnicas didácticas con la edad de los informantes, por lo tanto se refieren las fajas de edad sólo a fines estadísticos.

Nacionalidad



Gráfico 2- Nacionalidades estudiantes

Entre las nacionalidades declaradas por los informantes, las dos más representadas son la Brasileña y la Moldava, que juntas recogen un tercio de los informantes. Se registra también un 9% de presencias ucranianas, seguidas de otras nacionalidades tradicionalmente presentes en Italia, como la China, la Ceilanesa, la Polaca (5% cada una). Porcentajes menores interesan otras históricas nacionalidades presentes en Italia, como la Albanesa, la Bielorrusa, la Kosovar, la Rusa, pero se registran también informantes latinoamericanos, africanos, asiáticos y de otros países de la comunidad Europea (Rumanos, Portugueses, Irlandeses, Croatas, Españoles). Insólitamente, no se registran informantes de lengua materna árabe, como marroquí, argelinos, egipcianos y más, no obstante sean éstas comunidades ampliamente presentes en Italia: este fenómeno se puede explicar con el hecho de que muchos de los inmigrantes de dichas nacionalidades concluyen su experiencia de estudiante de italiano L2 una vez llegados al nivel A2.

Dividiendo los informantes por áreas geográficas, los provenientes de países del Este Europa (comunitarios y no), son alrededor del 46%, mientras que los latinoamericanos alcanzan el 28%. Los estudiantes asiáticos no superan el 14%, y porcentajes aun más bajos se registran para africanos (6%) y ciudadanos europeos comunitarios (8%). Por supuesto, estas cifras son sólo indicativas para dar un marco de la muestra que compone el presente estudio, pero no son nada exhaustivas por lo que concierne a las nacionalidades presentes en Italia (para cuya profundización se remite a 1.2).

Profesión

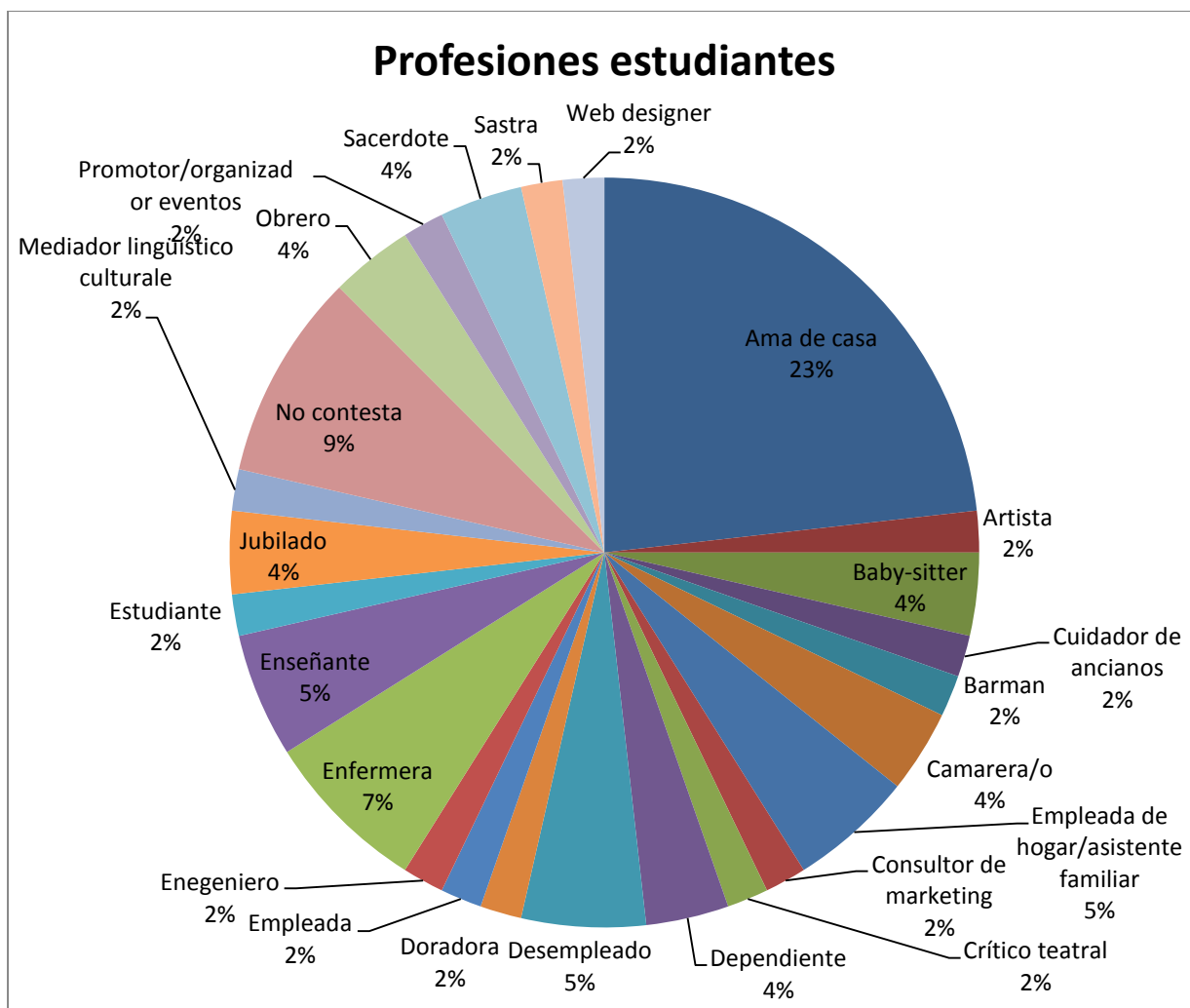


Gráfico 3-Profesiones estudiantes

Los datos refieren un total de 24 diferentes profesiones, más un grupo de informantes que no contesta.

La profesión más declarada, visto aun el alto número de informantes mujeres, es la de ama de casa (23%). Siguen, con porcentajes menores, las profesiones de enfermera (7%), empleada de hogar (5%), baby sitter (4%), trabajos tradicionalmente ejercidos por mujeres. Se registra también un 5% de enseñantes, un 4% de dependientes, camareros y jubilados. Destacan el 5% de informantes sin empleo actual y el 9% que no declara su profesión, mientras que trabajos que generalmente emplean muchos extranjeros como el cuidador/a de ancianos encuentran un solo informante. Las demás profesiones abarcan muchos sectores, pasando de trabajos artísticos a otros de tipo literario-intelectual, a otros del sector económico. Se precisa que las profesiones se refieren tanto a las ejercidas en el país de origen como a las encontradas en Italia, siendo imposible distinguir los dos grupos.

Entonces, la diferencia de profesiones evidencia cuánto varias pueden ser las motivaciones que animan los inmigrantes al estudio del italiano L2; además, la voluntad de profundizar el estudio de la lengua hasta niveles intermedios o avanzados demuestra el deseo de integrarse lo más posible en nuestra sociedad, por razones tanto laborales como familiares.

Título de estudio

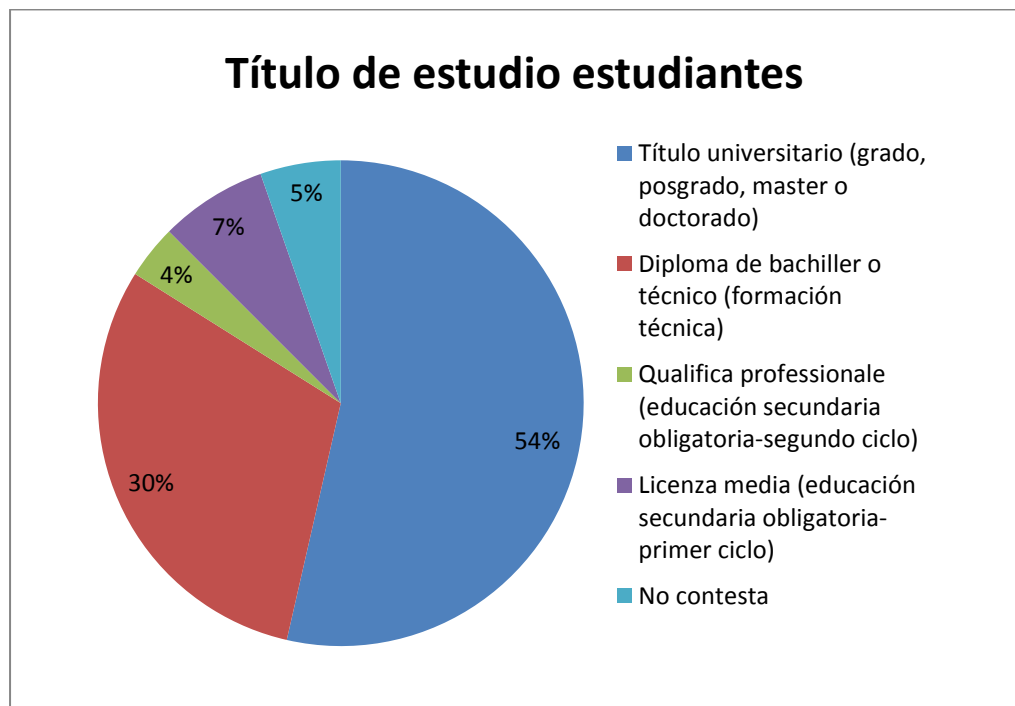


Gráfico 4- Título de estudio estudiantes

Títulos estudio estudiantes	
Título universitario	30
Diploma de bachiller/técnico	17
<i>Qualifica professionale</i>	2
<i>Licenza media</i>	4
No contesta	3
Total	56

2-Título de estudio estudiantes

Pasando al título de estudio, más de la mitad de los informantes posee un título universitario (grado o posgrado), mientras que otro tercio posee un diploma de enseñanza secundaria obligatoria, (títulos de bachiller o formación técnica). Los demás declaran una

qualifica profesional de base o un título de educación *media inferiore*. Se precisa que los títulos de estudio declarados por los informantes fueron obtenidos en sus países de origen, excepto por uno que señala haber tomado la *licenza media* y el atestado de italiano B1 en Italia. Para profundizaciones sobre el sistema escolar italiano, véase la nota a pie de página número 1 en 1.3.

Entonces, se puede afirmar que la mayoría de los informantes (84%) ha recibido una buena y hasta excelente instrucción, que puede traducirse en una demanda de cursos bien estructurados y respondientes a sus exigencias también por lo que concierne al estudio del italiano L2.

Género

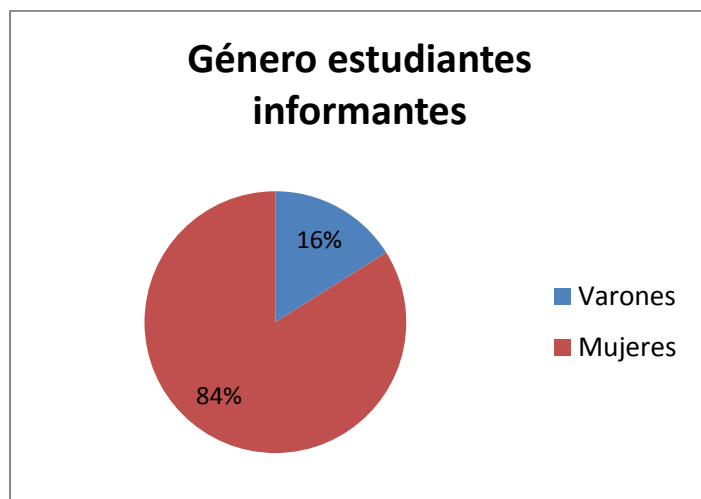


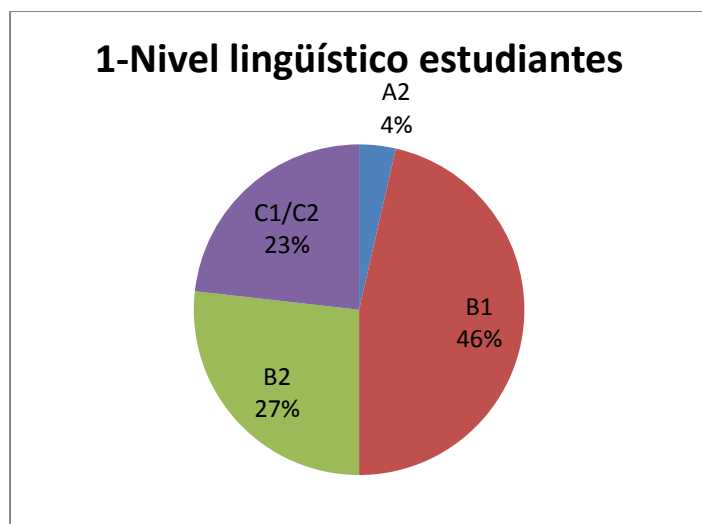
Gráfico 5- Género estudiantes

El 84% de los informantes (47 personas) es de género femenino, mientras que los hombres no alcanzan un sexto de los porcentajes (9 personas). Estos datos no sorprenden, visto que los cursos de italiano L2 son cursados principalmente por mujeres, a veces más favorecidas con respecto a los hombres por ser amas de casa (véase también el 23% de informantes del presente estudio).

6.1.2 Segundo bloque (preguntas 1-8): metodologías, técnicas didácticas, materiales

Las preguntas del segundo bloque del cuestionario estudiantes, encenradas sobre metodologías, técnicas didácticas y materiales para la enseñanza y el aprendizaje del italiano L2, contribuyen a contestar a las preguntas de investigación 1 y 3.

Pregunta 1- ¿Cuál nivel lingüístico has alcanzado?



Nivel lingüístico estudiantes	
b-A2	2
c-B1	26
d-B2	15
e-C1/C2	13
Total:	56

Tabla 3-Nivel lingüístico estudiantes

Gráfico 6-Nivel lingüístico estudiantes

Recordando que la muestra elegida para el presente estudio está compuesta por estudiantes de nivel intermedio-avanzado, no sorprende que casi la mitad de los informantes sea de nivel B1, mientras que el 27% es de nivel B2. Entonces, la suma de los estudiantes de nivel intermedio da un 73%, mientras que los con competencia lingüística avanzada (C1-C2) son el 23%, o sea casi un cuarto. Figuran también dos informantes que, aunque pertenecientes al nivel A2, se han ofrecido para rellenar el cuestionario. En las opciones de la pregunta se ha decidido considerar separadamente los niveles B1 y B2, dado que en los CTP los cursos organizados para estos dos niveles son diversificados, mientras que se consideran juntos los niveles del avanzado (C1 y C2), siendo unificados en los cursos de los CTP por tener generalmente pocos inscritos.

Además, se ha visto que la mayoría de los estudiantes informantes posee un título de estudio medio-alto, entonces son personas ya acostumbradas a la profesión de estudiante. Probablemente por eso consideran el estudio de la lengua, en este caso la del país de llegada, un medio esencial para mejorar su situación laboral y social.

Pregunta 2- ¿Desde cuándo estudias italiano en Italia?

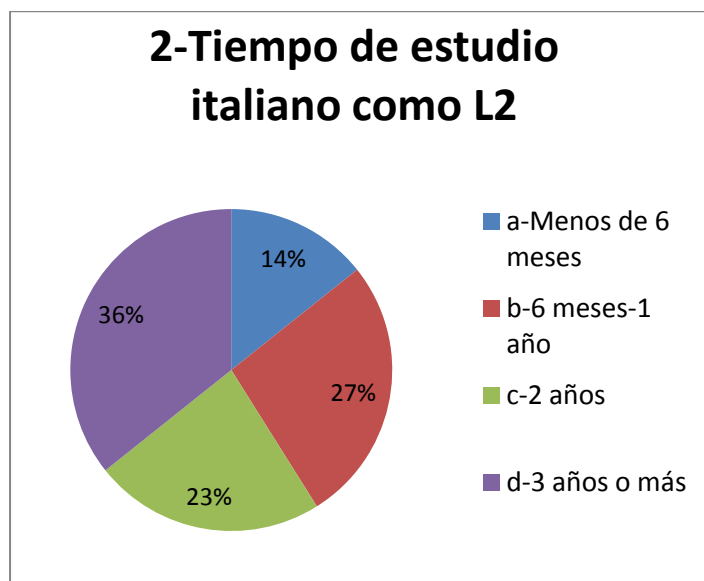


Gráfico 7-Tiempo de estudio lengua italiana en Italia

a	8
b	15
c	13
d	20
Total	56

Tabla 4- Datos numéricos: tiempo de estudio italiano L2

Dado que la muestra seleccionada está compuesta por informantes de nivel lingüístico intermedio-avanzado, era previsible que el porcentaje más alto de respuestas registrara estudiantes comprometidos desde 3 años o más con el estudio del italiano L2, mientras que el 26% declara haber empezado hace dos años: de hecho, estudiantes de dicho nivel probablemente han emprendido el estudio del italiano desde un arco de tiempo más largo que una muestra de estudiantes principiantes.

Además, siendo el B1 el nivel más representado en la muestra, se explica también como mitad de informantes (suma de los porcentajes opciones *b* y *c*) sea comprometida con el estudio del italiano L2 desde uno o dos años máximo. Ni siquiera es extraño que un 14% se haya acercado desde hace pocos meses, es suficiente pensar en los dos informantes de nivel A2 y al buen número de informantes B1, así como la presencia de casi un cuarto de estudiantes de nivel C1-C2 justifica el 36% que declara estudiar italiano desde hace algunos años.

En general, entonces, la muestra del presente estudio está compuesta por personas con una cierta experiencia en el estudio de italiano L2, lo que se prefijaba la investigadora y que permite a los estudiantes informantes dar respuestas más razonadas a las preguntas de los cuestionarios.

Pregunta 3- ¿Cómo prefieres trabajar en clase?

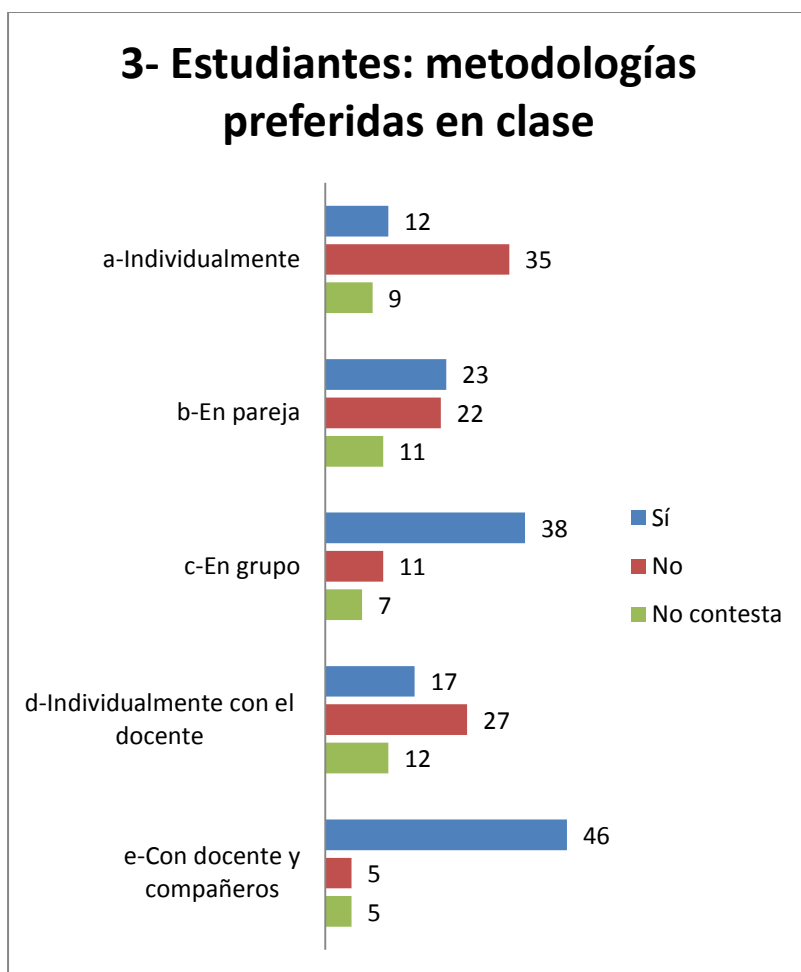


Gráfico 8-Metodologías preferidas en clase por los estudiantes

La opción preferida por un tercio de los estudiantes de la presente muestra es trabajar con docentes y compañeros, seguida por el trabajo en grupo y en pareja. Resultan menos apreciadas las tipologías individual e individual con el docente, aspecto que hace pensar en estudiantes tendientes a modalidades de trabajo cooperativo.

Pregunta 4-¿ Cuáles materiales prefieres usar en clase?

Metodologías preferidas en clase por los estudiantes			
	Sí	No	No contesta
a	8,8%	35,0%	20,5%
b	16,9%	22,0%	25,0%
c	27,9%	11,0%	15,9%
d	12,5%	27,0%	27,3%
e	33,8%	5,0%	11,4%

Tabla 5- Porcentajes pregunta 3 por columna

4-Estudiantes: materiales preferidos en clase

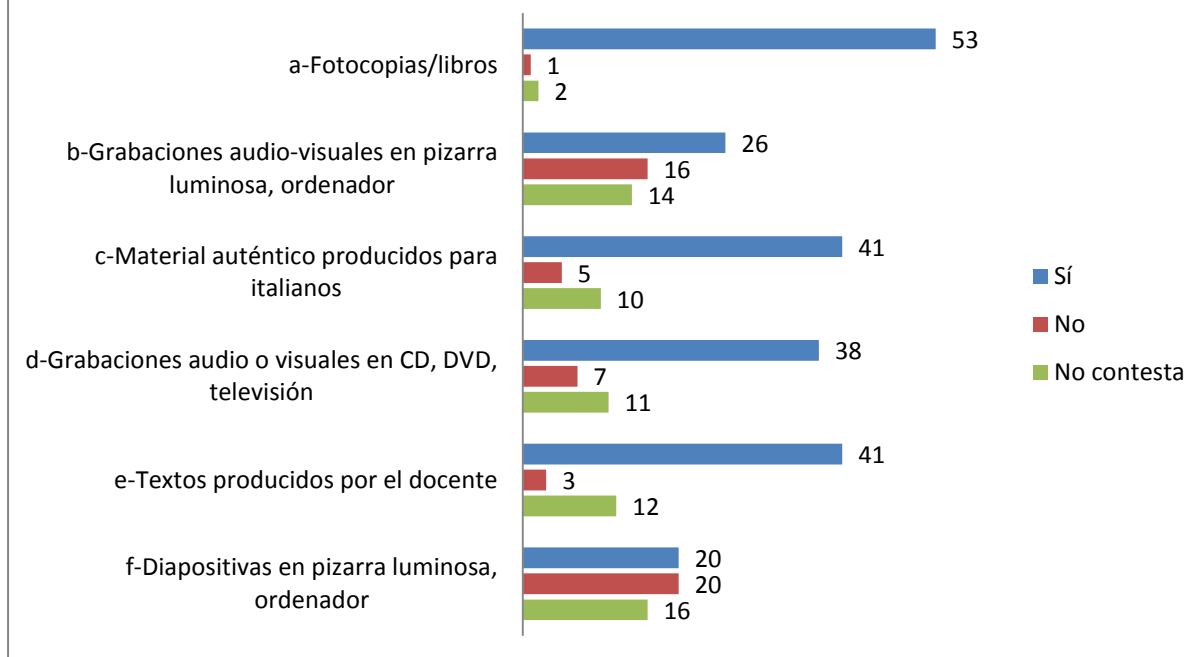


Gráfico 9- Materiales preferidos en clase por los estudiantes

Materiales preferidos en clase por los estudiantes			
	Sí	No	No contesta
a	24,2%	1,9%	3,1%
b	11,9%	30,8%	21,5%
c	18,7%	9,6%	15,4%
d	17,4%	13,5%	16,9%
e	18,7%	5,8%	18,5%
f	9,1%	38,5%	24,6%

Tabla 6- Porcentajes pregunta 4 (por columna).

Los estudiantes prefieren netamente el material en papel, o sea fotocopias y libros, seguido por material auténtico y textos producidos por el docente. Bastante apreciadas son también las grabaciones audio o visuales en CD, DVD, casetes y las transmisiones en televisión, mientras que no resultan muy apreciadas grabaciones o diapositivas reproducidas con ordenador y pizarra luminosa.

De este marco, entonces, resulta que los informantes prefieren materiales “tradicionales” para sus actividades didácticas, como los en papel y las grabaciones propuestas con tecnologías “conocidas” (CD, DVD, televisión). Destaca también la evaluación positiva de los

estudiantes de materiales que proponen ejemplos de lengua y cultura italiana, además de los que el docente adapta para ellos. El hecho de que no estén muy convencidos de materiales reproducidos con instrumentos tecnológicos de reciente introducción (pizarra digital, ordenador, etc.) se puede explicar con el escaso conocimiento o por no ser acostumbrados a sus uso frecuente en aula, lo que explicaría también el porcentaje bastante alto de respuestas no dadas en las opciones *b* y *f*. De todas formas, los datos de la pregunta 7, especular a esta, podrán ayudar a analizar de manera más completa las informaciones hasta aquí comentadas.

Pregunta 5- ¿Qué te gusta hacer en clase?

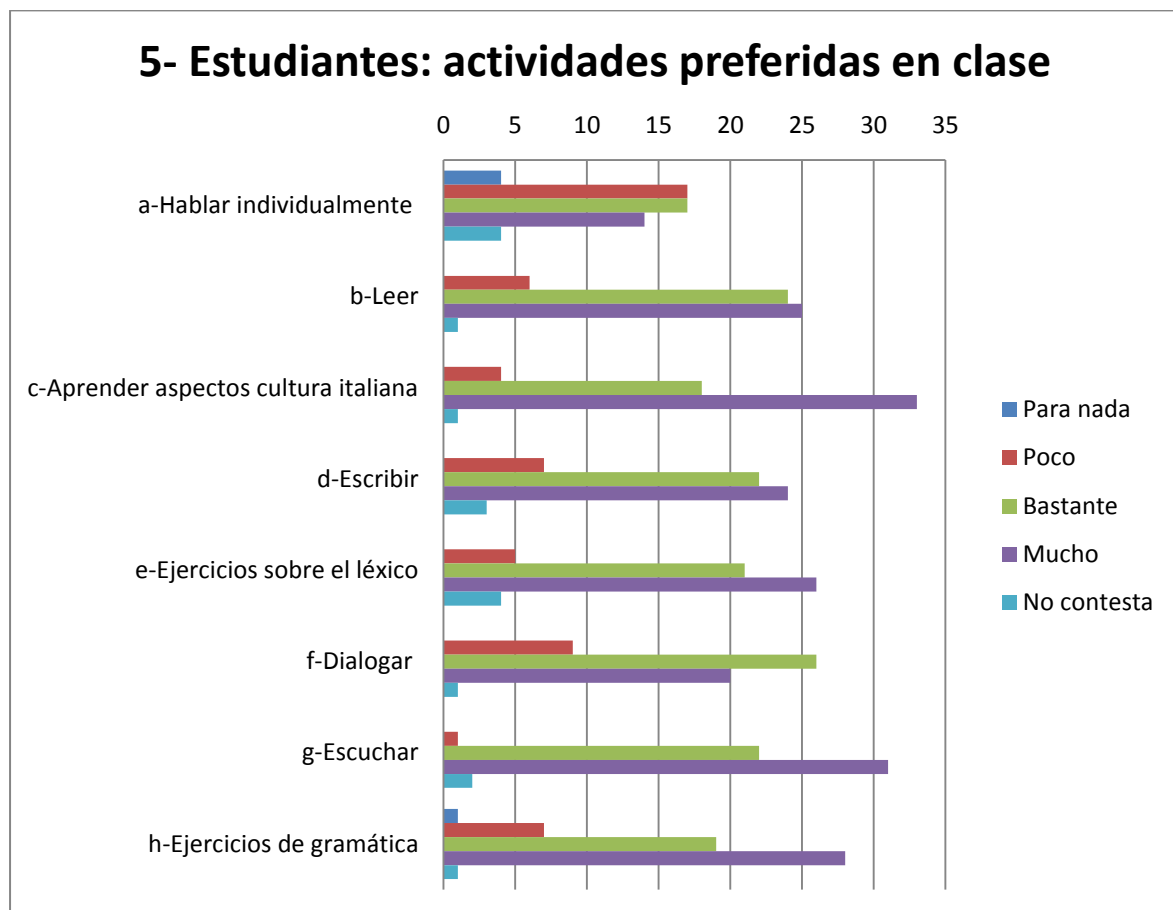


Gráfico 10- Actividades preferidas por los estudiantes

Actividades preferidas por los estudiantes

	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	No contesta	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	No contesta
a	4	17	17	14	4	80,0%	30,4%	10,1%	7,0%	23,5%
b		6	24	25	1	0,0%	10,7%	14,2%	12,4%	5,9%
c		4	18	33	1	0,0%	7,1%	10,7%	16,4%	5,9%
d		7	22	24	3	0,0%	12,5%	13,0%	11,9%	17,6%
e		5	21	26	4	0,0%	8,9%	12,4%	12,9%	23,5%
f		9	26	20	1	0,0%	16,1%	15,4%	10,0%	5,9%
g		1	22	31	2	0,0%	1,8%	13,0%	15,4%	11,8%
h	1	7	19	28	1	20,0%	12,5%	11,2%	13,9%	5,9%

Tabla 7- Datos numéricos y porcentajes por columna de la pregunta 5

Los informantes prefieren sobre todo aprender aspectos de la cultura italiana, practicar actividades de escucha y ejercicios de gramática. Aprecian también ejercicios sobre el léxico y actividades de lectura, mientras que la menos amada parece ser la actividad de monólogo.

Se puede afirmar, entonces, que los estudiantes de la presente investigación demuestran interés por actividades didácticas de carácter cultural, además de las clásicas relacionadas con ejercicios de escucha y gramática, normalmente muy requeridas por estudiantes adultos. Si parecen poco apreciados los ejercicios de léxico y escritura, no sorprende el interés aun más contenido para el diálogo, por las razones de perjuicio de la imagen de sí mismo y otros factores psicológicos que influyen en el aprendizaje lingüístico de los estudiantes adultos (descritos en 2.2). Además, la poca propensión de los adultos a exponerse frente a los compañeros podría explicar por qué la actividad de monólogo es indicada como la menos apreciada, retomando de alguna manera la sensación indicada en la pregunta 3, o sea la preferencia de los informantes por el trabajo en grupo o en pareja.

Pregunta 6- ¿Cuántas veces más o menos el docente usa estas actividades para enseñar italiano en un mes?

6-Estudiantes: técnicas usadas por el docente en clase

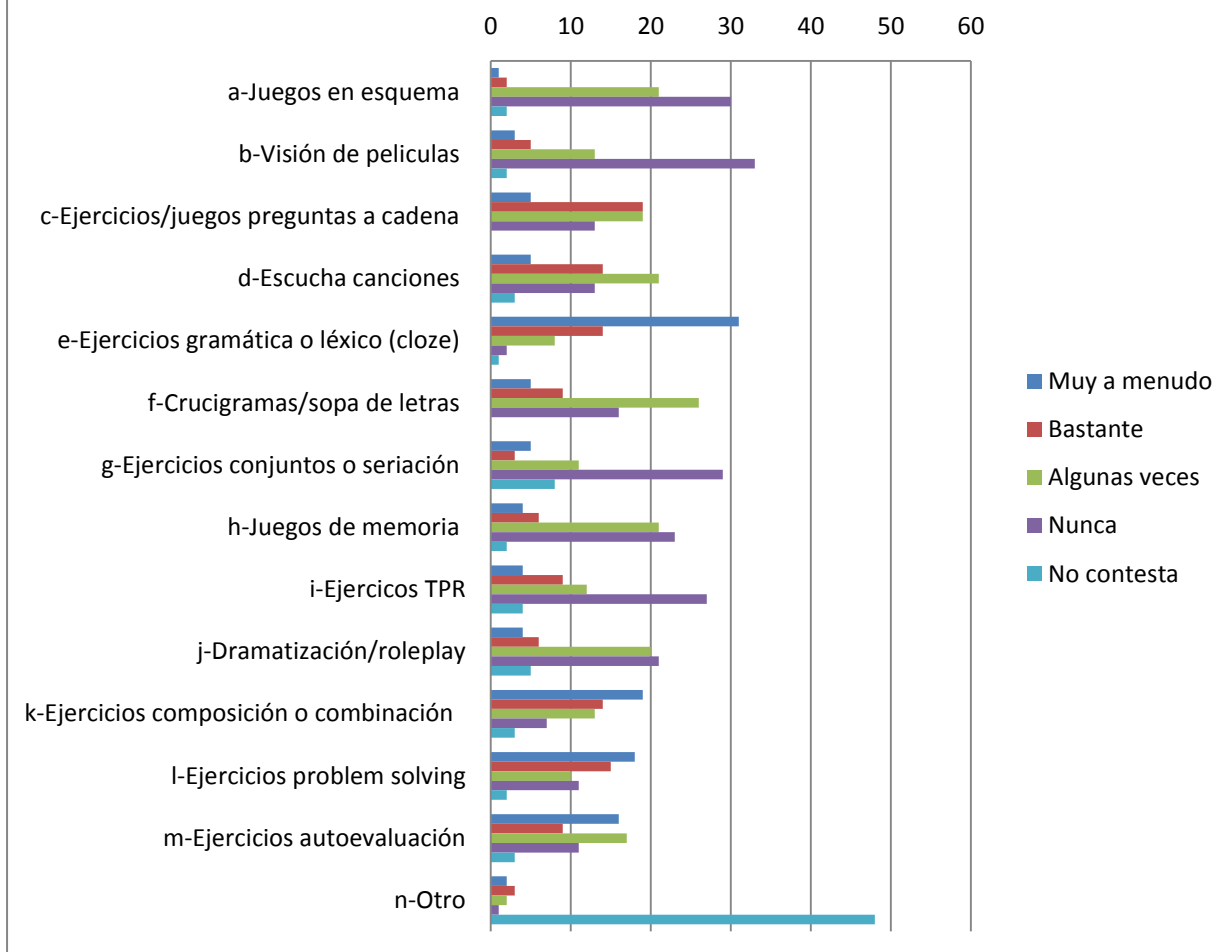


Gráfico 11- Técnicas usadas por el docente en clase según los estudiantes

Técnicas usadas por el docente en clase según los estudiantes									
	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca	No contesta	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca
a	1	2	21	30	2	0,8%	1,6%	9,8%	12,7%
b	3	5	13	33	2	2,5%	3,9%	6,1%	13,9%
c	5	19	19	13		4,1%	14,8%	8,9%	5,5%
d	5	14	21	13	3	4,1%	10,9%	9,8%	5,5%
e	31	14	8	2	1	25,4%	10,9%	3,7%	0,8%
f	5	9	26	16		4,1%	7,0%	12,1%	6,8%

g	5	3	11	29	8	4,1%	2,3%	5,1%	12,2%
h	4	6	21	23	2	3,3%	4,7%	9,8%	9,7%
i	4	9	12	27	4	3,3%	7,0%	5,6%	11,4%
j	4	6	20	21	5	3,3%	4,7%	9,3%	8,9%
k	19	14	13	7	3	15,6%	10,9%	6,1%	3,0%
l	18	15	10	11	2	14,8%	11,7%	4,7%	4,6%
m	16	9	17	11	3	13,1%	7,0%	7,9%	4,6%
n	2	3	2	1	48	1,6%	2,3%	0,9%	0,4%

Gráfico 8 -Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 6

Esta pregunta es crucial para entender el tipo de actividades realizadas efectivamente en clase por el docente. Los informantes declaran que los ejercicios de gramática o léxico de tipo *cloze* son en absoluto los más usados, lo que concretizaría las indicaciones de la pregunta precedente sobre las preferencias de los estudiantes por ejercicios de gramática y léxico. Bastante empleados resultan también los ejercicios de composición, encaje de palabras o frases, ejercicios de problem solving y autoevaluación.

Menos usados son los ejercicios o juegos con preguntas a cadena y la escucha de canciones en italiano. Además, resultan poco o nada usadas aun las actividades lúdicas, como juegos en esquema (del tipo “batalla naval” o “tres en rayas”), los crucigramas y las sopas de letras, los juegos de memoria. Poquísimos usados son también los ejercicios TPR y las dramatizaciones o roleplay, así como los ejercicios de matriz estructuralista (seriación o conjuntos). Eso no sorprende, porque estos tipos de ejercicios y actividades no son considerados adecuados para estudiantes adultos de nivel intermedio-avanzado: de hecho, ya se ha dicho (en los capítulos 2 y 3) como sea aconsejable que el docente proponga con atención actividades de roleplay y dramatizaciones a adultos. De la misma manera, se tiende a no proponer ejercicios de seriaciones porque considerados aburridos.

Por último, destaca la escasa proposición de visión de películas, que en la pregunta precedente, en cambio, había encontrado aprobación por ser actividad de carácter lingüístico y cultural.

Pregunta 7- ¿Cuántas veces más o menos el docente usa estos materiales en un mes?

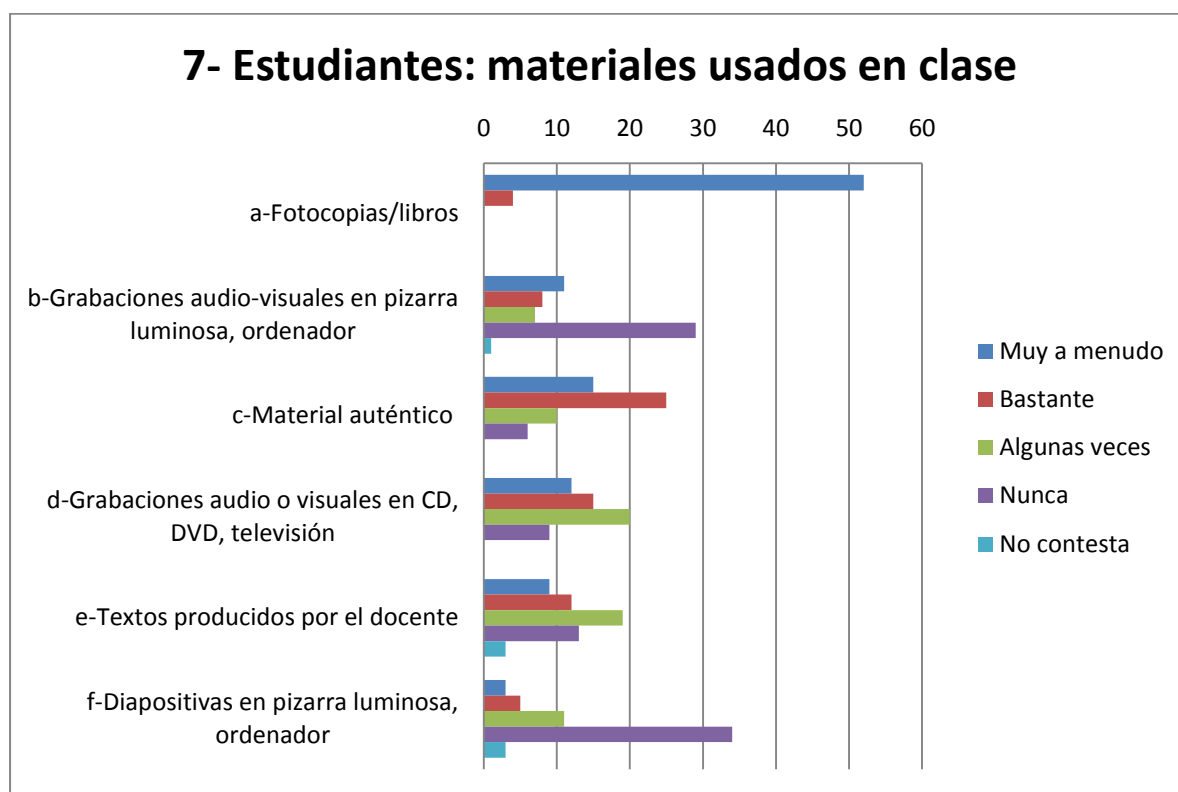


Gráfico 12- Materiales usados en clase según los estudiantes

Materiales usados en clase según los estudiantes									
	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca	No contesta	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca
a	52	4				51,0%	5,8%	0,0%	0,0%
b	11	8	7	29	1	10,8%	11,6%	10,4%	31,9%
c	15	25	10	6		14,7%	36,2%	14,9%	6,6%
d	12	15	20	9		11,8%	21,7%	29,9%	9,9%
e	9	12	19	13	3	8,8%	17,4%	28,4%	14,3%
f	3	5	11	34	3	2,9%	7,2%	16,4%	37,4%

Tabla 9- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 7

Por lo que concierne a los materiales usados en aula (considerado el uso indicativo en un mes), destacan netamente los tradicionales materiales en papel, o sea fotocopias y libros. Siguen, con margen menos amplio, el material auténtico y las grabaciones con soportes como CD, casetes, DVD, televisión. Menos empleadas son las grabaciones propuestas con instrumentos tecnológicos multimedia y los textos producidos por el docente, mientras que parecen poco o nada empleadas las diapositivas.

Haciendo un control cruzado con la preferencias emergidas en la pregunta especular 4, se observa una sustancial confirma, dado que en aula se usan los materiales indicados como preferidos por los estudiantes, o sea los en papel, el material auténtico y las grabaciones reproducidas con tecnologías conocidas. Cambian ligeramente sólo los porcentajes para los textos producidos por el docente, que no parecen muy usados aunque indicados como apreciados, mientras que el escaso empleo de diapositivas y grabaciones reproducidas con tecnologías de reciente introducción no parece ser un problema, dado el poco interés de los estudiantes.

Pregunta 8- ¿Cuánto te gustan estas actividades?

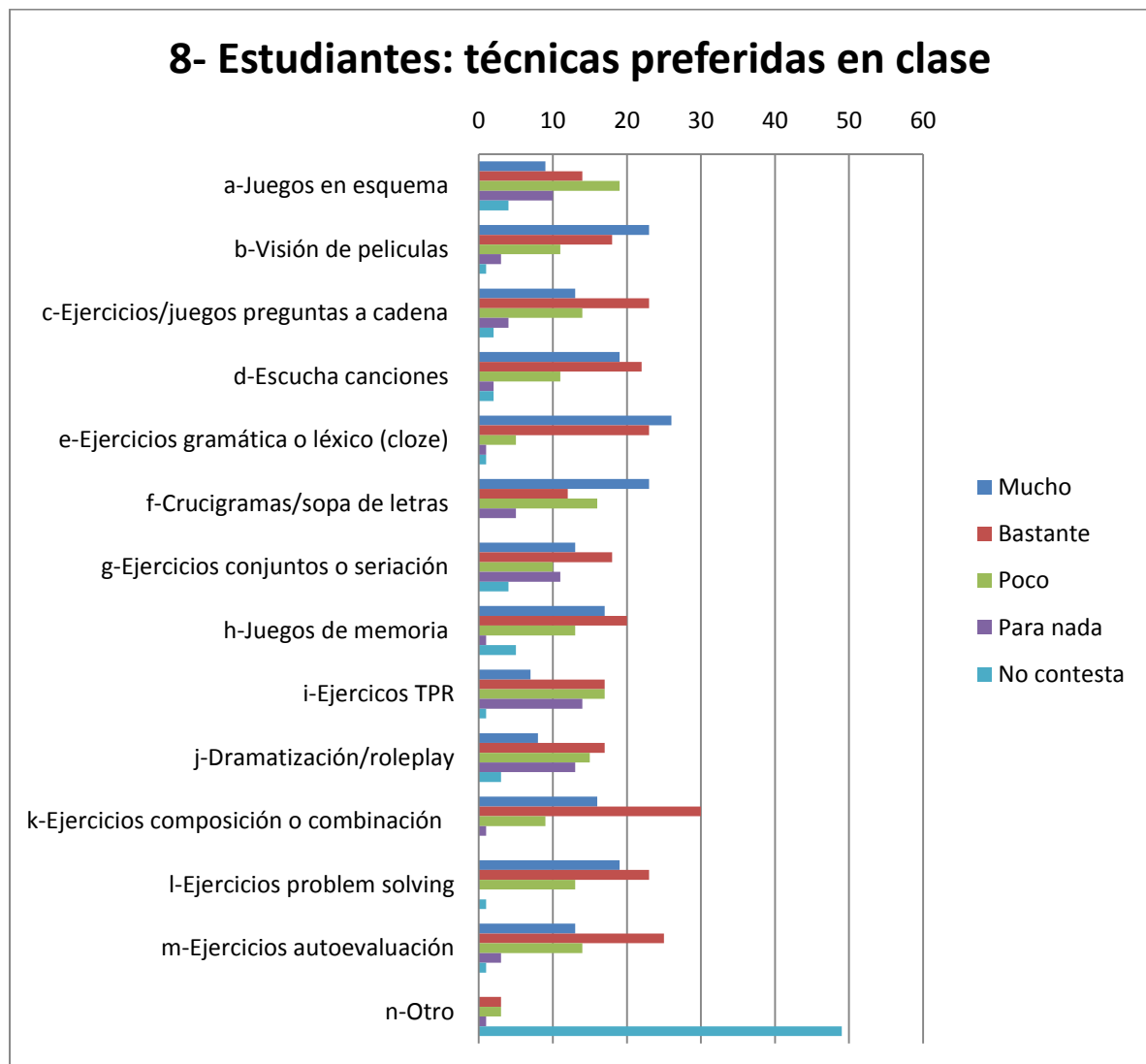


Gráfico 13- Técnicas preferidas en clase por los estudiantes

Técnicas preferidas en clase por los estudiantes									
	Mucho	Bastante	Poco	Para nada	No contesta	Mucho	Bastante	Poco	Para nada
a	9	14	19	10	4	4,4%	5,3%	11,2%	14,5%
b	23	18	11	3	1	11,2%	6,8%	6,5%	4,3%
c	13	23	14	4	2	6,3%	8,7%	8,2%	5,8%
d	19	22	11	2	2	9,2%	8,3%	6,5%	2,9%
e	26	23	5	1	1	12,6%	8,7%	2,9%	1,4%
f	23	12	16	5		11,2%	4,5%	9,4%	7,2%
g	13	18	10	11	4	6,3%	6,8%	5,9%	15,9%
h	17	20	13	1	5	8,3%	7,5%	7,6%	1,4%
i	7	17	17	14	1	3,4%	6,4%	10,0%	20,3%
j	8	17	15	13	3	3,9%	6,4%	8,8%	18,8%
k	16	30	9	1		7,8%	11,3%	5,3%	1,4%
l	19	23	13		1	9,2%	8,7%	7,6%	0,0%
m	13	25	14	3	1	6,3%	9,4%	8,2%	4,3%
n		3	3	1	49		1,1%	1,8%	1,4%

Tabla 10- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 8

Esta pregunta, especular a la 6, es esencial para entender las preferencias de los estudiantes informantes sobre las actividades listadas. Las favoritas resultan ser una vez más los ejercicios de tipo *cloze*, la visión de partes de películas en italiano y los crucigramas o sopas de letras, entonces una interesante mezcla entre ejercicios “tradicionales” y actividades de carácter cultural y lúdico. Parecen muy apreciados los ejercicios de problem solving, la escucha de canciones en italiano y los juegos de memoria también. Son bastante elegidos aun los ejercicios de composición y combinación de palabras, así como los ejercicios de autoevaluación.

En cambio, no son amados los ejercicios TPR, las dramatizaciones o roleplay, los ejercicios de seriación-conjuntos y los juegos en esquema.

En general, confrontando los datos de esta pregunta con los de la 6, se nota una correspondencia total por lo que concierne a los ejercicios *cloze* que, además de ser amados por los estudiantes, son muy usados también en aula. Hay correspondencia también para

los ejercicios de combinación de palabras o frases, ejercicios de problem solving y autoevaluación. Corresponden los juegos en esquema también, poco amados y propuestos, los ejercicios TPR y las dramatizaciones, mientras que los ejercicios de conjuntos y seriación podrían ser usados más. En cambio, las actividades lúdicas como crucigramas, sopa de letras y juegos de memoria resultan amadas pero poco propuestas, probablemente porque los docentes no los consideran adecuados para discentes adultos. Además, los estudiantes declaran apreciar mucho la escucha de canciones y la visión de películas en italiano, actividades de carácter cultural poco propuestas por los docentes.

6.1.3 Tercer bloque (preguntas 9-12)- Las glototecnologías

Este bloque recoge las preguntas sobre el uso de instrumentos tecnológicos en la didáctica de italiano L2 y es esencial para contestar a las preguntas de investigación 2 y 3.

Pregunta 9- ¿Cuántas veces más o menos el docente usa estos instrumentos tecnológicos en un mes?

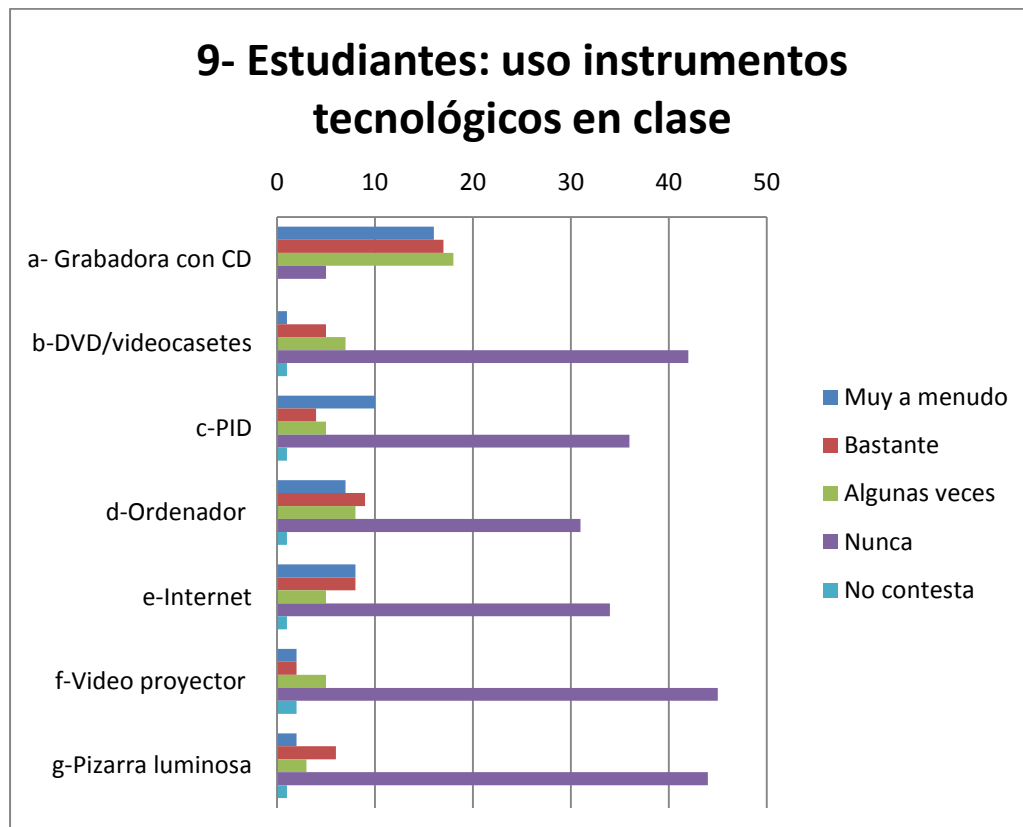


Gráfico 14- Uso instrumentos tecnológicos en clase según los estudiantes

Uso instrumentos tecnológicos en clase según los estudiantes									
	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca	No contesta	Muy a menudo	Bastante	Algunas veces	Nunca
a	16	17	18	5		34,8%	33,3%	35,3%	2,1%
b	1	5	7	42	1	2,2%	9,8%	13,7%	17,7%
c	10	4	5	36	1	21,7%	7,8%	9,8%	15,2%
d	7	9	8	31	1	15,2%	17,6%	15,7%	13,1%
e	8	8	5	34	1	17,4%	15,7%	9,8%	14,3%
f	2	2	5	45	2	4,3%	3,9%	9,8%	19,0%
g	2	6	3	44	1	4,3%	11,8%	5,9%	18,6%

Tabla 11- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 10

Los datos de esta pregunta muestran claramente que la grabadora con CD es el instrumento más empleado en aula, frente a los demás poco o nada usados. Por ejemplo, el reproductor de DVD o videocasetes no encuentra muchos consensos, mientras que el ordenador, conjuntamente con internet, son empleados saltuariamente. La Pizarra Interactiva Digital es usada regularmente sólo por una de las clases informantes, mientras que en las otras no está presente o no se usan casi nunca. Además, resultan prácticamente inutilizados instrumentos como la pizarra luminosa y el video proyector. Entonces, esto sugiere que en las clases examinadas son usadas en su mayoría las tecnologías conocidas mejor por estudiantes y docentes, en particular la grabadora CD, en perjuicio de las tecnologías introducidas más recientemente en la actividad didáctica.

Pregunta 10- Ahora te haremos unas preguntas sobre las tecnologías usadas en aula para aprender el italiano. Cuánto estás de acuerdo sobre las siguientes afirmaciones?

10-Opiniones estudiantes sobre el uso de glototecnologías en aula

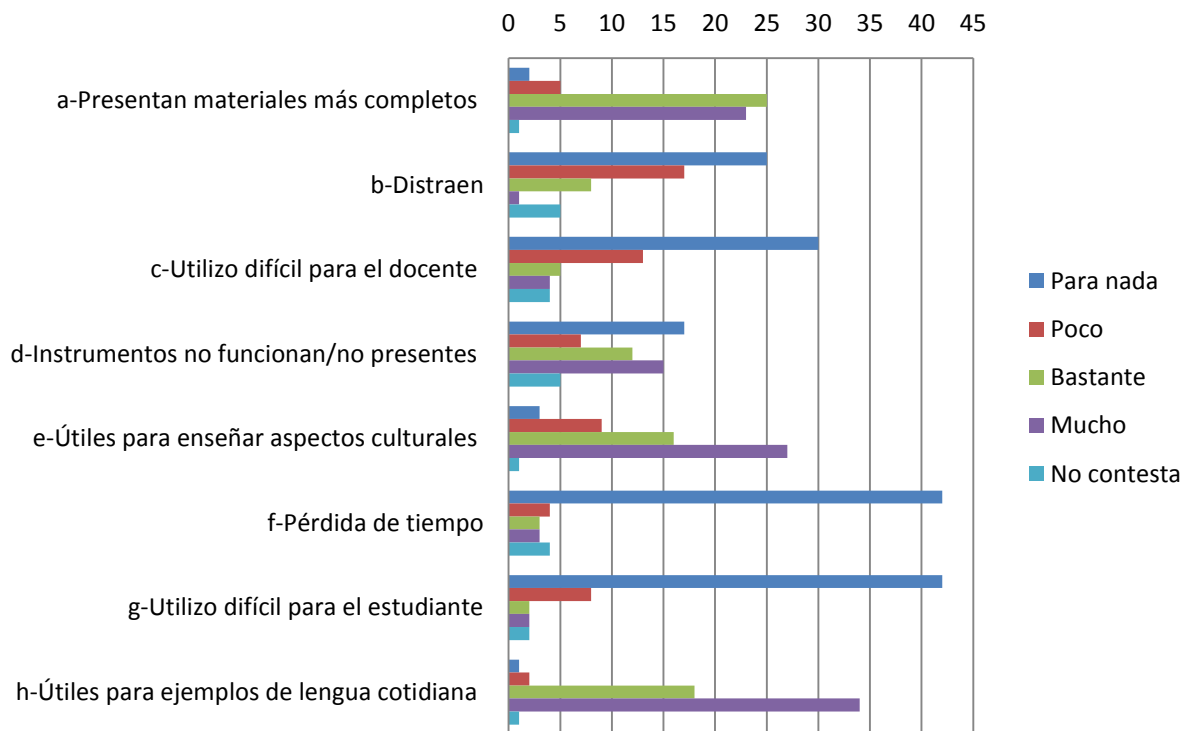


Gráfico 15- Opiniones estudiantes sobre el uso de las glototecnologías en aula

Opiniones estudiantes sobre el uso de las glototecnologías en aula									
	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	No contesta	Para nada	Poco	Bastante	Mucho
a	2	5	25	23	1	1,2%	7,7%	28,1%	21,1%
b	25	17	8	1	5	15,4%	26,2%	9,0%	0,9%
c	30	13	5	4	4	18,5%	20,0%	5,6%	3,7%
d	17	7	12	15	5	10,5%	10,8%	13,5%	13,8%
e	3	9	16	27	1	1,9%	13,8%	18,0%	24,8%
f	42	4	3	3	4	25,9%	6,2%	3,4%	2,8%
g	42	8	2	2	2	25,9%	12,3%	2,2%	1,8%
h	1	2	18	34	1	0,6%	3,1%	20,2%	31,2%

Tabla 12- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 10

Los informantes sostienen que las glototecnologías no son una pérdida de tiempo ni su uso es dificultoso para los estudiantes. Piensan, en cambio, que estos instrumentos son útiles para disfrutar de ejemplos de lengua cotidiana (entonces, material auténtico), presentan materiales multimedia más completos que los tradicionales en papel y son una válida ayuda para aprender aspectos de la cultura italiana. Además, los informantes no creen que el uso de las máquinas sea dificultoso para el docente, ni que los instrumentos multimedia distraigan de la explicación en clase.

Desafortunadamente, los estudiantes se dividen a la opción *d*, que propone la ausencia de instrumentos tecnológicos en aula o su no funcionamiento como posible causa de su escaso uso en la práctica didáctica, no permitiendo obtener un resultado claro.

De todas formas, los datos de la pregunta 10 muestran que los informantes están de acuerdo con todas las opciones de carácter positivo sobre las glototecnologías (*a, e, h*) y desmienten las negativas (*b, c, f, g*), enseñando una actitud abierta a las actividades didácticas conducidas con estos instrumentos.

Pregunta 11- ¿Cómo te sientes cuando el docente usa o te hace usar las tecnologías durante la clase?

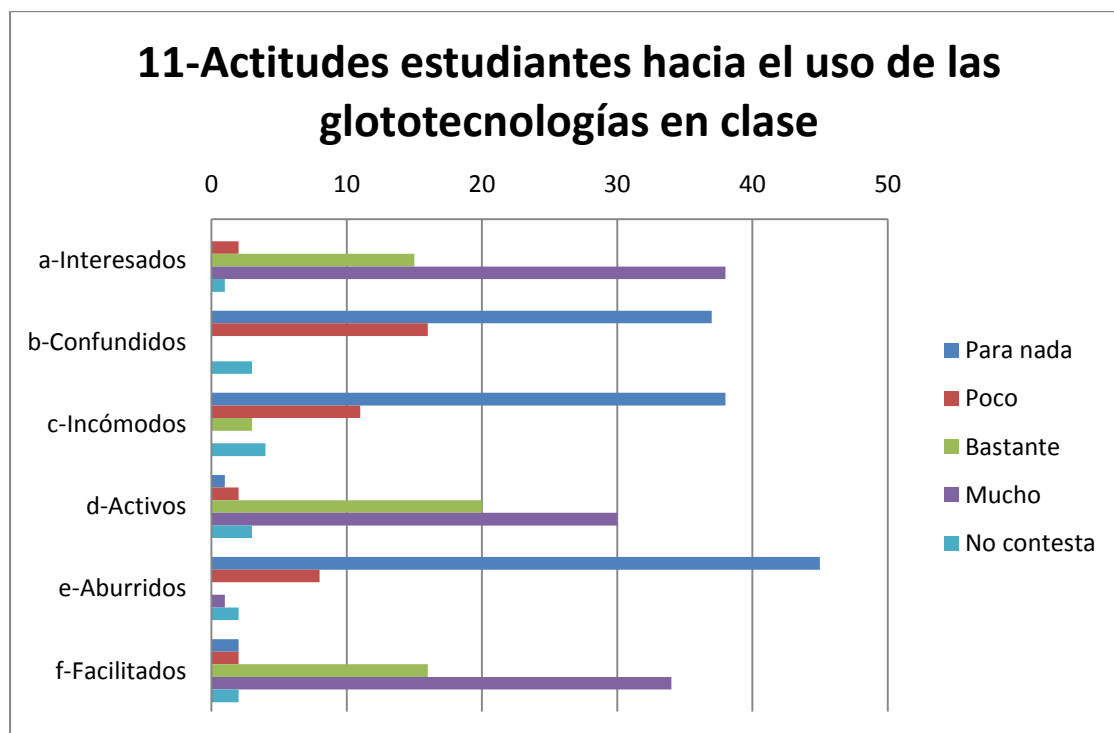


Gráfico 16- Actitudes estudiantes hacia el uso de las glototecnologías en clase

Actitudes estudiantes hacia el uso de las glototecnologías en clase									
	Para nada	Poco	Bastante	Mucho	No contesta	Para nada	Poco	Bastante	Mucho
a		2	15	38	1	0,0%	4,9%	27,8%	36,9%
b	37	16			3	30,1%	39,0%	0,0%	0,0%
c	38	11	3		4	30,9%	26,8%	5,6%	0,0%
d	1	2	20	30	3	0,8%	4,9%	37,0%	29,1%
e	45	8		1	2	36,6%	19,5%	0,0%	1,0%
f	2	2	16	34	2	1,6%	4,9%	29,6%	33,0%

Tabla 13- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 11

Aun para esta pregunta los informantes confirman las actitudes positivas hacia las glototecnologías, declarándose interesados a las actividades conducidas con esta modalidad de enseñanza, facilitados en la comprensión de contenidos y activos a lo largo de la clase. No resultan confundidos, incómodos ni aburridos, desmintiendo una vez más las características negativas atribuidas al uso de los instrumentos tecnológicos en glotodidáctica.

Pregunta 12- ¿Cómo está dispuesta normalmente la clase durante la actividad didáctica?

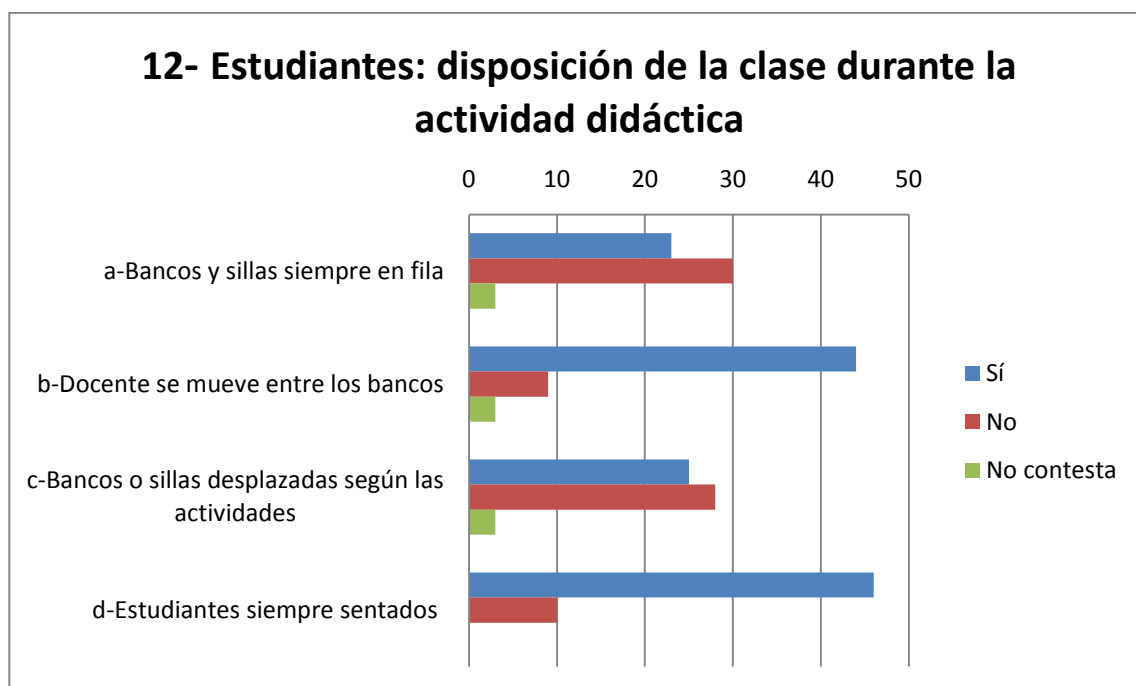


Gráfico 17- Disposición de la clase durante la actividad didáctica

Disposición de la clase durante la actividad didáctica					
	Sí	No	No contesta	Sí	No
a	23	30	3	16,7%	39,0%
b	44	9	3	31,9%	11,7%
c	25	28	3	18,1%	36,4%
d	46	10		33,3%	13,0%

Tabla 14- Respuestas totales (datos numéricos) y porcentajes por columna de la pregunta 12

Por lo que concierne a la disposición de la clase durante la actividad didáctica, destacan los datos de la opción *d*, que muestra la gran mayoría de estudiantes informantes siempre sentados en sus bancos, lo que haría pensar en escasa realización de actividades colaborativas o en grupo. Son relevantes aun los de la opción *b*, que evidencia cómo el docente se mueve entre los bancos, lo que sugeriría una figura en contacto con los estudiantes y tendiente a favorecer el diálogo en clase.

Una observación particular merecen las opciones *a* y *c*, que parecen contradecirse entre ellas. De hecho, si poco más de la mitad declara que los bancos y sillas no están siempre en fila, la opción especular *c* afirma que estos objetos son desplazados según las actividades: entonces, si no están fijos ni son desplazados, como están dispuestos estos objetos? Una posible explicación es que en algunas aulas los bancos nunca están dispuestos en fila, sino de manera semicircular, en forma de herradura. Por lo tanto, los informantes contestaron refiriéndose a esta característica, que contribuyó en aumentar las respuestas negativas en la opción *a*. De la misma manera, en la opción *c* las respuestas negativas son la mayoría porque la disposición semicircular permanece igual para todas las actividades. Además, la falta de instrumentos tecnológicos como PID u ordenador en muchas aulas hace innecesario cambiar la disposición de los muebles de la clase.

Entonces, el hecho que bancos y sillas estén casi siempre parados podría indicar que el tipo de clase sea bastante impostado según metodologías de trabajo frontales, donde el docente explica, escribe a la pizarra y el estudiante escucha, lo que chocaría con la tendencia al diálogo que se acaba de registrar. Además, una disposición del aula fija explicaría el escaso empleo de glototecnologías, que requieren normalmente una disposición de instrumentos, sillas y bancos adecuada a su disfrute proficuo. De todas

formas, se discutirá más detalladamente de estas contradicciones en el párrafo conclusivo 6.3.1.

6.1.4 Cuarto bloque: respuestas libres

Esta pregunta final permite obtener datos cualitativos gracias a las consideraciones de los estudiantes sobre ulteriores actividades realizables en clase.

Pregunta 13- ¿Hay otras actividades (con o sin tecnologías) que no están presentes en la lista y te gustaría usar para aprender el italiano?

La pregunta ha recogido unas quince anotaciones.

Una estudiante de B1 escribe que para ella “viajar por Italia es una manera eficaz para aprender muy bien el italiano. Me gustaría ver más la tele, escuchar la radio, leer, escribir”, probablemente entendiendo la pregunta en sentido general, o sea las actividades que le gustaría hacer para mejorar la comprensión de la lengua más que las actividades en clase. Otros informantes señalan la necesidad de hacer más dictados y de dedicar más tiempo al diálogo en clase.

Alrededor de una decena de informantes de nivel intermedio afirman que querrían usar más el ordenador, la PID y la pizarra luminosa en aula, sin especificar exactamente para qué tipo de actividades.

Algunos informantes de nivel avanzado declaran que les gustaría hacer alguna excursión con la clase de vez en cuando, por ejemplo a museos u otros lugares de interés histórico o cultural, además de ver películas y video en internet sobre aspectos culturales de Italia. De la misma manera, a un informante le gustaría profundizar elementos de la cultura italiana (costumbres, hábitos, las fiestas, los modismos, etc.), mientras que otra más escribe que querría “ir a un bar o a una tienda, hablar y después ser evaluada por el docente”, proponiendo casi una especie de evaluación de campo. Entonces, la consideración general que he podido sacar es que en una clase de estudiantes de nivel avanzado se quiere aplicar la lengua en situaciones de vida concreta, tanto para fines prácticos como para disfrute y goce personal. Es probable que las preguntas del cuestionario hayan llamado la atención

sobre algunas actividades didácticas, que los estudiantes parecen apreciar y que merecerían ser experimentadas más.

En conclusión, de las preguntas libres emerge que los estudiantes informantes querrían practicar más actividades de carácter cultural (que permitan usar concretamente la lengua y al mismo tiempo aprender aspectos socio-culturales de Italia), potenciar la habilidad de diálogo y usar más frecuentemente las glototecnologías durante las clases.

6.2 Datos de los cuestionarios docentes

El cuestionario docentes presenta una estructuración diferente, tanto en la disposición como en el contenido de algunas preguntas. Además, a diferencia del cuestionario estudiantes, ahora en la ilustración de datos no se incluyen las tablas con los porcentajes específicos, dado que la muestra de los docentes está reducida a sólo siete informantes y que los datos numéricos son suficientemente claros para permitir la lectura de los gráficos.

En el análisis se ha elegido considerar todos los informantes prescindiendo del nivel de sus cursillistas, para tener una muestra un poco más amplia, porque los docentes de las clases participantes a la investigación serían sólo cuatro. Sin embargo, para dos preguntas el análisis de los datos docentes ha sido conducido separadamente por niveles de estudiantes, como se verá sucesivamente.

6.2.1 Primer bloque: datos personales

Aun el cuestionario para docentes se abre con una breve sección dedicada a los datos personales.

Edad

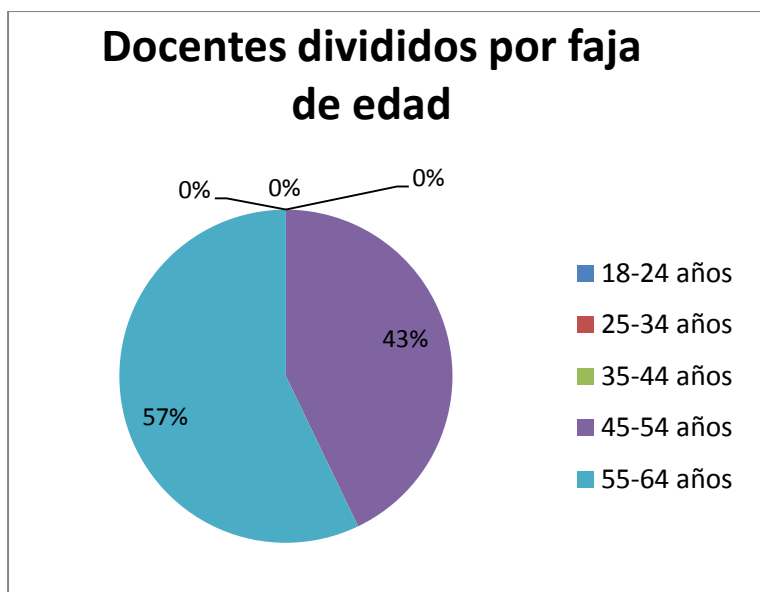


Gráfico 18- Docentes divididos por faja de edad

El primer dato concierne la edad: como se puede ver, los docentes informantes tienen una edad bastante avanzada, siendo todos comprendidos en las dos fajas más altas (3 en la faja 45-54, los demás 4 tienen entre los 55 y los 64 años). Por lo tanto, todos los siete pertenecen a la generación de los “inmigrantes digitales”, no estando presentes “nativos digitales”⁹.

Instituciones

La muestra de los docentes se divide en tres Instituciones: cuatro enseñantes provienen del CTP Treviso 2, dos del CTP Treviso 1 y otro del CTP de Mogliano Veneto.

Tipo de curso (nivel lingüístico)

Por lo que concierne al nivel lingüístico de los cursos, tres docentes enseñan a grupos de nivel principiante, tres tienen clases de nivel intermedio y otro un curso avanzado.

⁹ [https://it.wikipedia.org/wiki/Nativo_digitale.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale_\(Neologismi\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Nativo_digitale.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale_(Neologismi)), donde se explica la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales. Véase también Toscano, 2014, pág. 203.

6.2.2 Segundo bloque: formación docentes (preguntas 1-5)

Las primeras cinco preguntas del cuestionario docente son focalizadas a investigar sobre el tipo de formación recibida por los entrevistados, aspecto necesario para contestar a la pregunta de investigación 2.

Pregunta 1- Desde cuánto tiempo enseña italiano a extranjeros (incluidas escuelas o instituciones diferentes de los CPIA)?

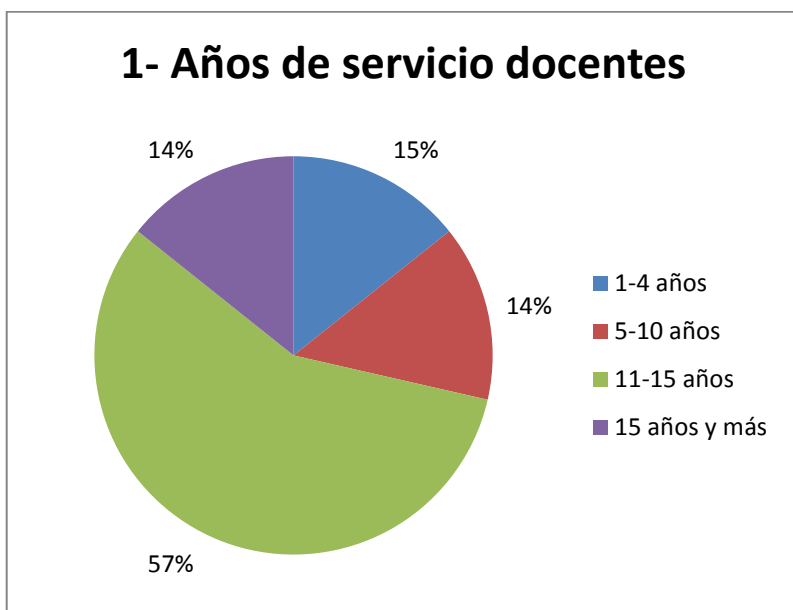


Gráfico 19- Años de servicio docentes

Años de servicio docentes	
a-1/4 años	1
b-5/10 años	1
c-11/15 años	4
d-15 años y más	1
Total	7

Tabla 15- Años de servicio docentes

Los informantes son casi todos enseñantes con años de experiencia, porque más de la mitad declara enseñar italiano L2 desde un periodo de tiempo comprendido entre 11 y 15 años. Los demás también tienen experiencia, sólo uno lleva pocos años enseñando italiano a extranjeros.

Pregunta 2- ¿En qué área de estudio se puede colocar su formación inicial?

2-Áreas de formación inicial de los docentes

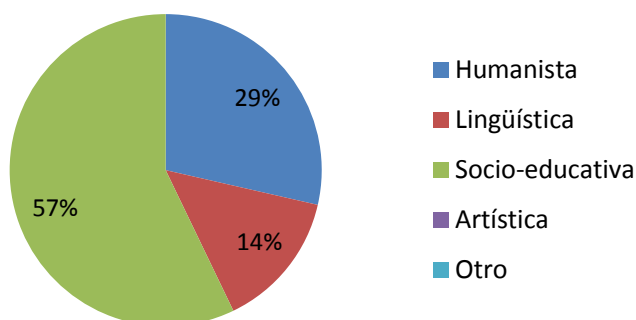


Gráfico 20- Áreas de formación inicial docentes

Las áreas de formación inicial de los informantes son las clásicas de los enseñantes de italiano a extranjeros: de hecho, 4 provienen de la socio-educativa (a nivel de bachillerato o de licenciatura en ciencias de la educación/formación), 2 de la humanista y uno del área lingüística.

Pregunta 3- ¿Ha tenido nunca una formación específica como docente de italiano a extranjeros? En caso de respuesta afirmativa, especifique de qué tipo (máster, cursos de formación u otro).

3-Formación docentes en didáctica italiano a extranjeros

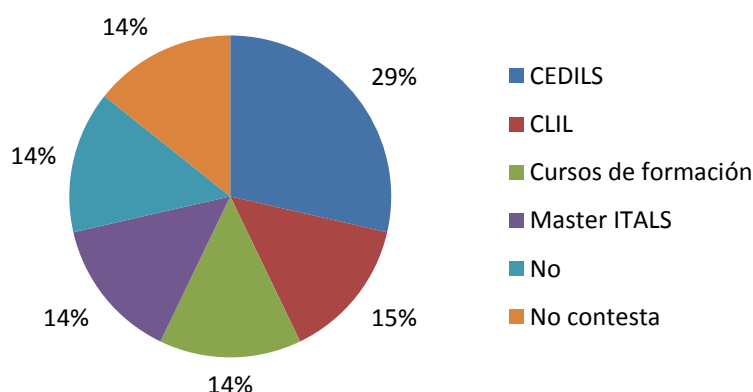


Gráfico 21-Formación docentes en didáctica de italiano L2/LS

Tipo de curso	
CEDILS	2
CLIL	1
Cursos de formación	1
Master ITALS	1
Ninguno	1
No contesta	1
Total	7

Tabla 16- Formación docentes en didáctica de italiano L2/LS

Esta pregunta completa la precedente, porque se prefije indagar el tipo de formación específica en didáctica de italiano a extranjeros de los informantes. Entonces, los datos muestran 4 docentes con formación específica, una de alto nivel como el Master ITALS y otras 3 de base (curso y examen CEDILS, cursos de formación) pero siempre pertinentes al ámbito. Los demás no se pueden relacionar directamente con una formación específica porque el CLIL, en consideración de su finalidad didáctica, no es un enfoque adecuado para estudiantes de L2, un informante no ha recibido ningún tipo de formación y uno no contesta.

Pregunta 4- ¿Ha participado nunca a un curso de formación o actualización en didáctica de italiano a extranjeros en los que estaba presente por lo menos una parte online?

Cuatro informantes declaran que sí, mientras los demás tres no: por lo tanto, tenemos mitad de los docentes con un conocimiento, por básico que sea, de las glototecnologías, mientras que no tenemos datos ciertos para los demás.

Esta pregunta es pensada para responder a la pregunta de investigación 2, entonces para entender si los docentes conocen y saben usar las tecnologías adecuadas para la enseñanza del italiano L2. Si los informantes han cursado cursos de este tipo, gracias a los cuales se desarrollan competencias informáticas transferibles después en la práctica didáctica (véase 4.5.2), los datos indican que mitad entre ellos sería más familiarizado y propenso al uso de glototecnologías en clase. De todas formas, esta consideración será verificada con las respuestas de las preguntas sucesivas y con las de los cuestionarios estudiantes.

Pregunta 5- ¿Cuáles entre estos recursos tecnológicos usa usted para actualizarse en su profesión?

5- Docentes: recursos usados para la actualización profesional

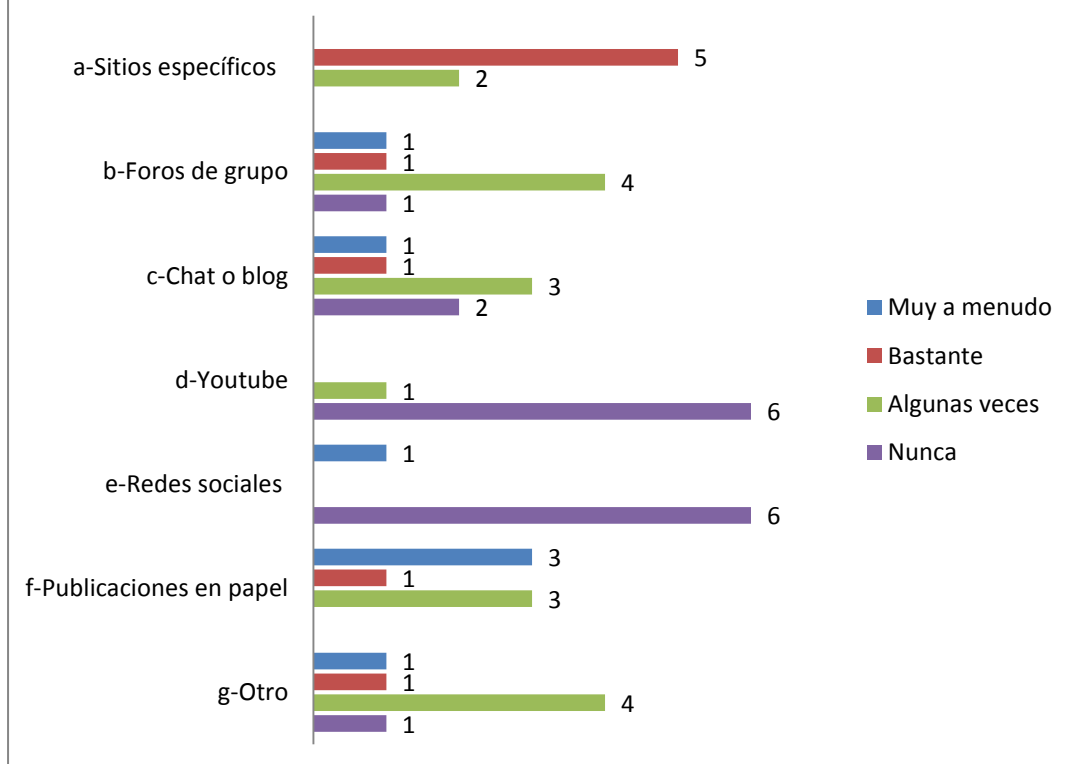


Gráfico 22- Recursos para la actualización profesional usados por los docentes

Las publicaciones en papel siguen siendo los recursos más usados para la actualización de los docentes informantes, que prefieren esta modalidad a las ofrecidas por internet. Sin embargo, si ni las redes sociales ni el canal multimedia *Youtube* parecen ser útiles, en cambio los sitios específicos y algunos foros de grupo resultan usados ocasionalmente por los entrevistados, lo que demuestra un cierto interés hacia las modalidades de actualización y formación virtuales. Además, mitad de los informantes declara usar otros recursos para su actualización (no especificados).

6.2.3 Tercer bloque: metodologías, técnicas didácticas, materiales

Esta sección provee de los datos necesarios para contestar a la pregunta de investigación 1; además, las respuestas sobre las preferencias de los estudiantes son útiles para aclarar aun la pregunta de investigación 3.

Pregunta 6- ¿Cuáles metodologías prefiere usar en clase?

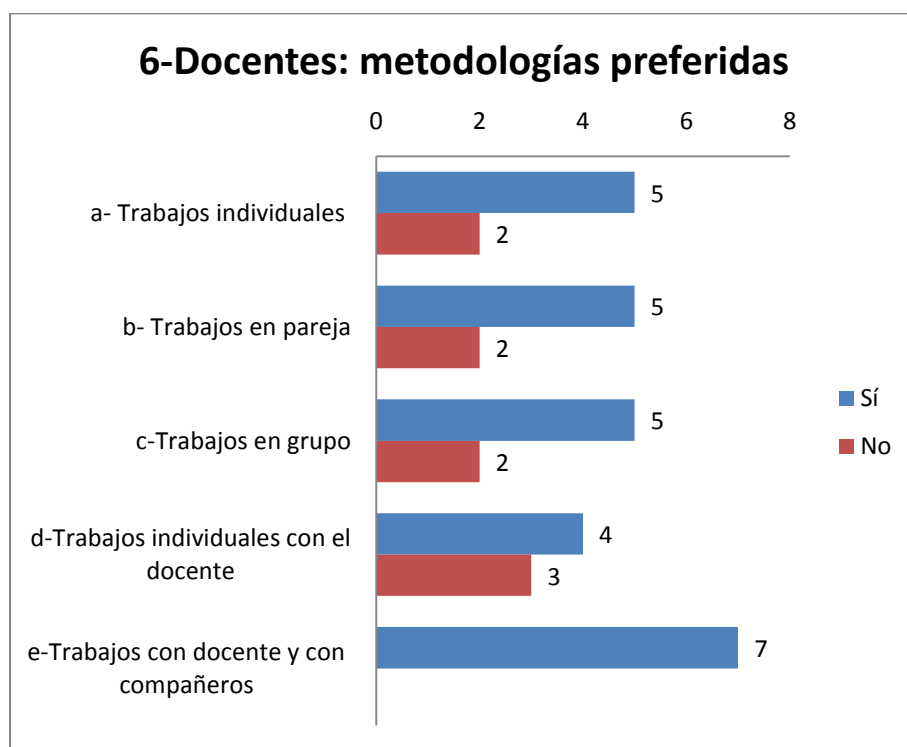


Gráfico 23- Metodologías preferidas en clase por los docentes

Por lo que concierne a las metodologías, los informantes declaran preferir netamente la modalidad de trabajo interactiva. Además, son apreciadas también las modalidades de trabajo individual, en pareja y en grupo, mientras que la menos apreciada (aunque elegida por la mitad de los informantes) parece ser la que pone el aprendiz solo frente al docente.

De este marco emerge una muestra de docentes disponible tanto a proponer actividades de grupo o en pareja como momentos de reflexión individual de los alumnos, mostrando flexibilidad operativa. De todas formas, los docentes concuerdan en preferir metodologías que estimulan la interactividad de los discentes adultos, tanto con los compañeros como con el facilitador.

Pregunta 7- ¿Cuáles materiales prefiere usar en clase?

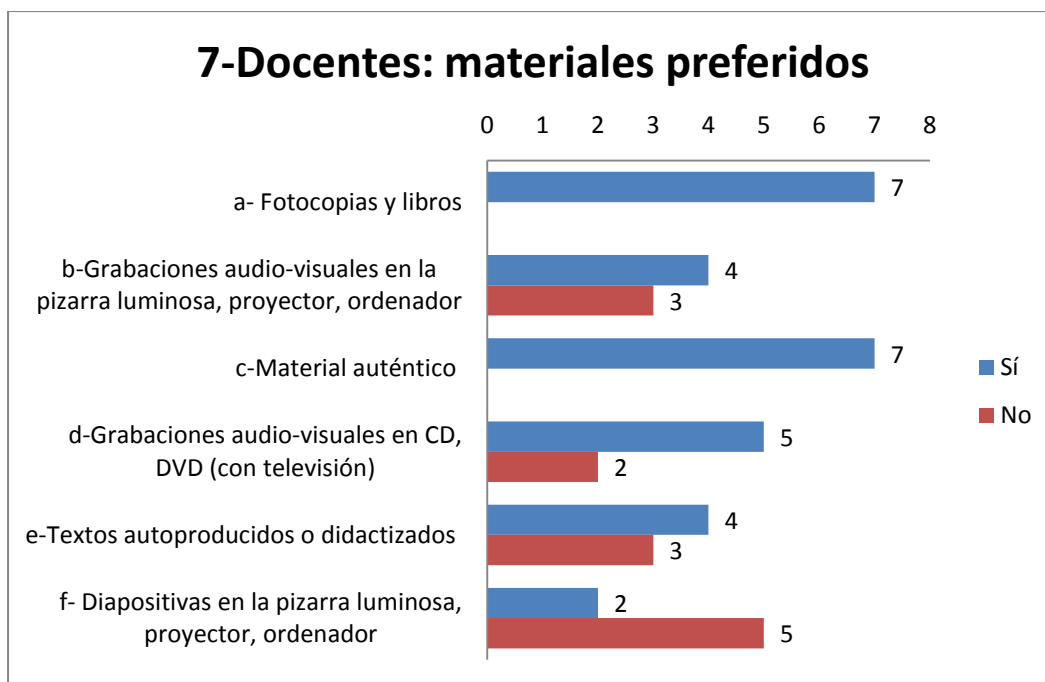


Gráfico 24-Materiales preferidos por los docentes

En las respuestas destacan netamente los clásicos materiales en papel, junto con el uso de material auténtico. Igualmente importante es el escaso interés hacia diapositivas reproducidas con pizarra luminosa, proyector u ordenador, mientras que el interés aumenta para las grabaciones audio-visuales propuestas con los mismos instrumentos. Más de la mitad de los informantes, además, declara preferir textos autoproducidos o didactizados.

Estos datos muestran cómo el uso de materiales didácticos tradicionales (en particular fotocopias y libros) sea todavía predominante en las clases de italiano L2, junto con las grabaciones bien conocidas en CD o DVD. Sin embargo, los docentes siguen también las sugerencias de la glotodidáctica actual empleando materiales auténticos, lo que indica atención al aspecto real de la lengua y cultura italiana; además, la preferencia por materiales autoproducidos o didactizados señala la voluntad de acercarse a las exigencias de los cursillistas.

Pregunta 8- ¿Cuántas veces indicativamente usa estas técnicas para enseñar italiano en un mes?

Para esta pregunta se ha decidido efectuar un análisis separado de los datos de estudiantes de nivel intermedio-avanzado y de los de sus correspondientes docentes. De

hecho, dado que el uso de técnicas didácticas varía según los niveles de discentes, considerar los datos de los docentes con cursillistas principiantes significaría incluir también técnicas no pertenecientes a clases de estudiantes de nivel intermedio-avanzado, con el riesgo de alterar los resultados. Entonces, parece más riguroso un análisis comparado entre datos de los estudiantes y los de los cuatro docentes de nivel intermedio-avanzado, no obstante la muestra docentes sea muy reducida.

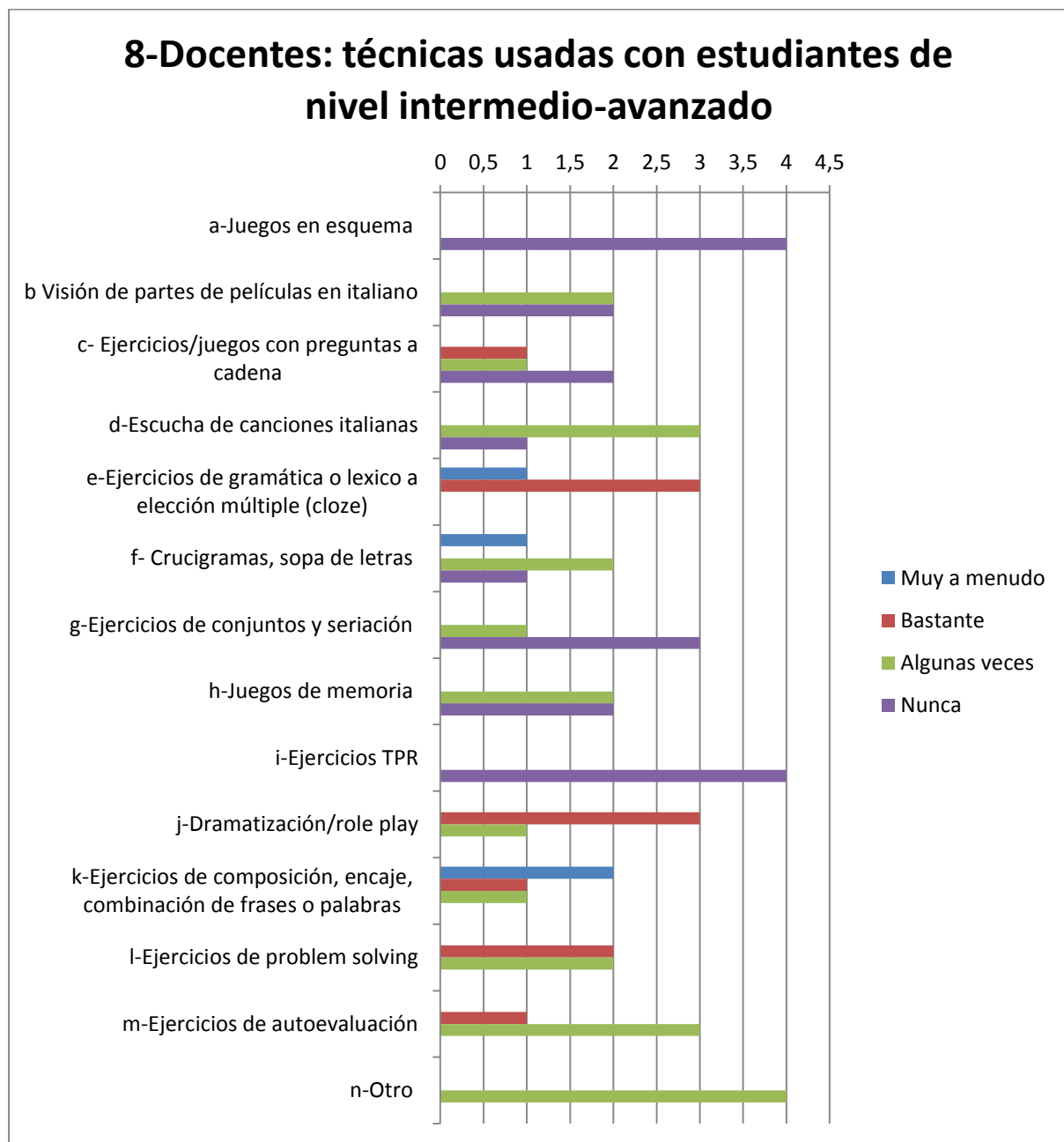


Gráfico 25-Técnicas usadas con estudiantes de nivel intermedio-avanzado

Los docentes informantes con cursillistas de nivel intermedio-avanzado declaran usar más frecuentemente ejercicios de tipo *cloze*, crucigramas y ejercicios de composición, probablemente porque considerados apreciados por los aprendices adultos. Parecen menos usadas las dramatizaciones y los ejercicios de tipo *problem solving*. Además, los informantes afirman usar poco las actividades de carácter cultural de las opciones *b* y *d*, los juegos de memoria y los ejercicios de autoevaluación. No resultan usadas técnicas como juegos en esquema, ejercicios con preguntas a cadena, ejercicios TPR y los de conjuntos y seriación, todas actividades que, efectivamente, son más usadas con cursillistas de nivel principiante.

Pregunta 9- ¿Cuántas veces indicativamente usa estas metodologías para enseñar italiano en un mes?

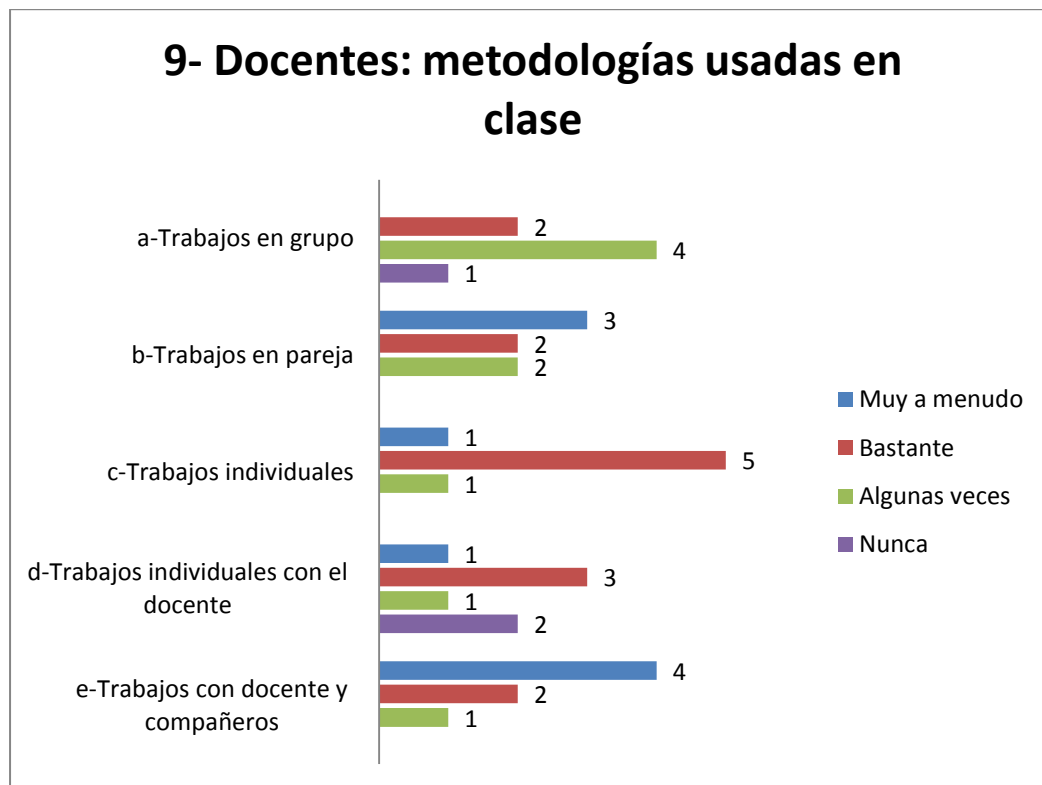


Gráfico 26-Metodologías usadas por los docentes en clase

En esta pregunta se investiga sobre las metodologías usadas en clase por los siete docentes, para confrontar los datos con las preferencias sobre el mismo asunto expresadas en la 6.

Los docentes informantes declaran usar a menudo metodologías que prevén interactividad tanto entre compañeros como entre docente y aprendices, lo que confirma

los resultados de la pregunta 6. La segunda modalidad usada más frecuentemente es la colaborativa, con trabajos en pareja, aunque la metodología de trabajo individual parece ser bastante empleada también. Los trabajos en grupo tienen éxito modesto, mientras que la modalidad de trabajo individual con docente resulta ser la menos usada, como declarado aun en la pregunta 6.

En suma, se puede afirmar que los datos de la pregunta 9 confirman los de la especular, con pocas diferencias.

Pregunta 10- ¿Cuánto aprecian estas técnicas los estudiantes?

Como para la 8, se ha decidido analizar los datos de esta pregunta separando las respuestas de docentes con cursillistas de nivel intermedio-avanzado de las otras dadas por docentes con cursillistas principiantes, por las mismas razones ilustradas en la pregunta especular.

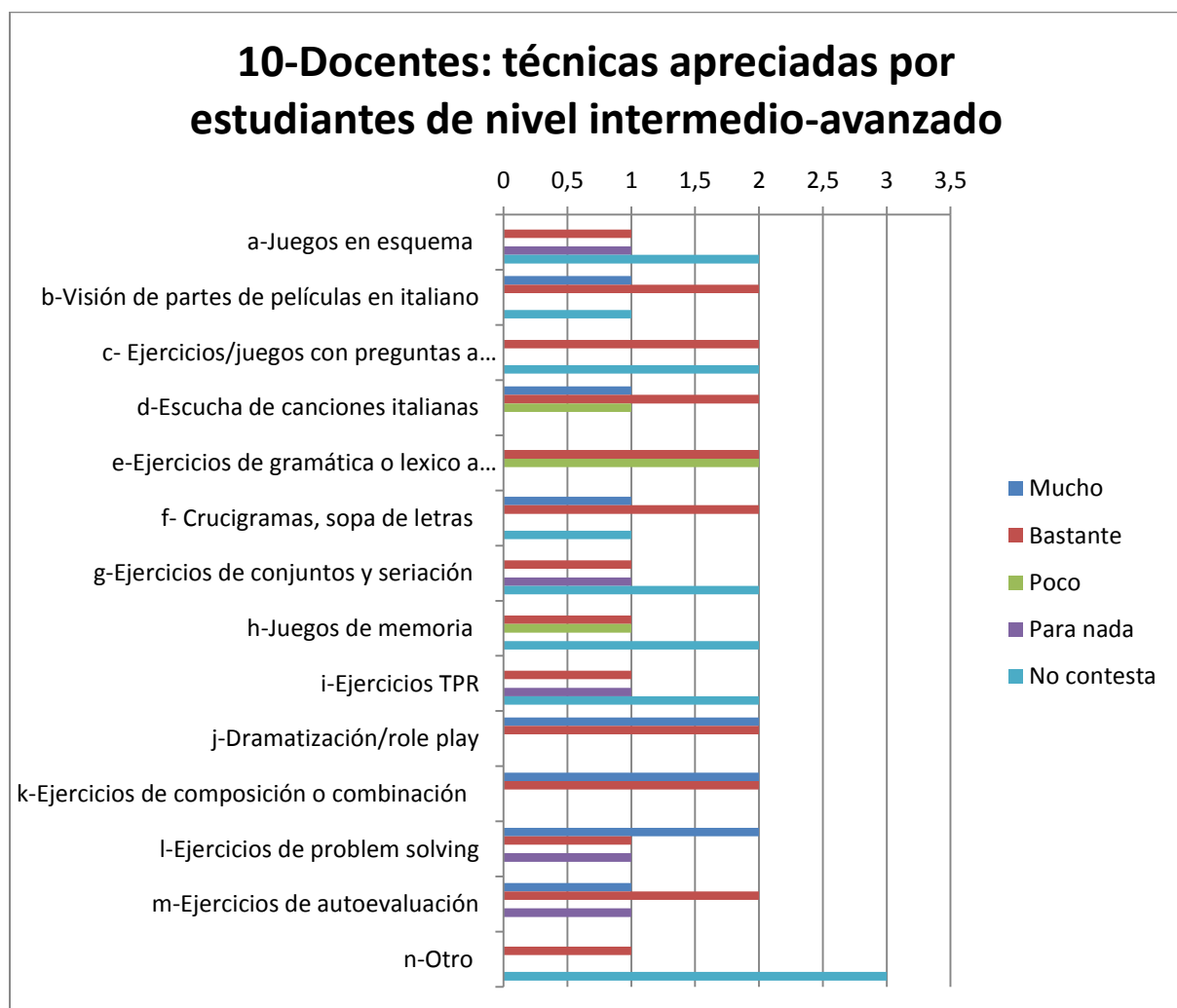


Gráfico 27-Técnicas apreciadas por estudiantes de nivel intermedio-avanzado

Las respuestas de los docentes muestran que las actividades más apreciadas por los estudiantes informantes son las de carácter cultural (opciones *b* y *d*) y las de dramatización, además de ejercicios de composición o combinación, problem solving y autoevaluación.

En cambio, parecen ser menos amados los juegos en esquema, las preguntas a cadena y los juegos de enigmística, probablemente porque no usados a estos niveles. Insólitamente, los docentes declaran que los informantes no apreciarían los ejercicios *cloze*. Tampoco resultan apreciados los ejercicios de conjuntos y seriación, los juegos de memoria y los ejercicios TPR, probablemente porque no percibidos adecuados para cursillistas de nivel intermedio-avanzado. De hecho, es interesante registrar una ausencia de respuestas a las opciones *a, c f, g, h, i, n*, que coinciden con actividades que generalmente no se usan con aprendices de aquellos niveles.

Cruzando los datos de esta pregunta con los de la 8 sobre el uso de las técnicas didácticas, destaca cómo los estudiantes aprecian mucho algunas actividades, en particular las que presentan aspectos de la cultura italiana y los ejercicios de autoevaluación, que en cambio resultan ser poco propuestas por los docentes. Por lo demás, las actividades usadas por los docentes reflejan bastante las aceptadas por los estudiantes; la única diferencia se encuentra en los ejercicios de tipo *cloze*, que son efectivamente usados pero según los docentes son poco amados por los aprendices informantes.

6.2.4 Cuarto bloque (preguntas 11-14): las glototecnologías

Esta sección, dedicada a investigar sobre el uso y la aceptación de las tecnologías en la didáctica de italiano L2 a adultos, se perfije obtener datos útiles para contestar a las preguntas de investigación 2 y 3.

Pregunta 11- ¿Cuántas veces indicativamente en un mes usa estos instrumentos tecnológicos en sus clases?

11- Docentes: uso instrumentos tecnológicos en clase

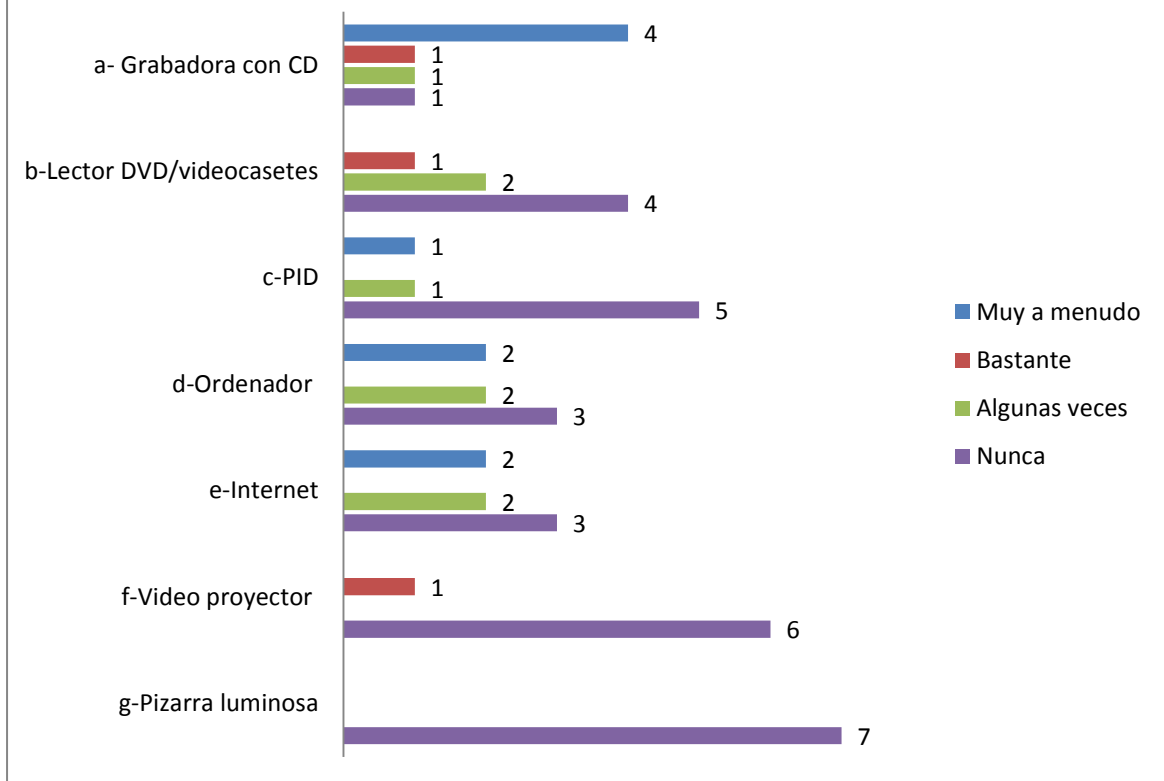


Gráfico 28- Uso instrumentos tecnológicos en aula según los docentes

Los docentes informantes declaran usar frecuentemente la grabadora con CD, que resulta ser en efecto el instrumento más usado. Se ve también el empleo ocasional del reproductor DVD o de videocasetes, mientras que los otros instrumentos tecnológicos resultan poco o nada usados. Por ejemplo, ningún informante emplea la pizarra luminosa, el video proyector tiene un solo usuario, mientras que la PID, el ordenador e internet resultan usados saltuariamente, probablemente sólo en las aulas provistas de dichas instrumentaciones.

Aun de esta pregunta, en suma, emerge una muestra docentes propensa a emplear instrumentos tecnológicos conocidos más que los de reciente introducción. Entonces, se confirman las tendencias ya señaladas en la pregunta 7, o sea una predilección de los docentes para los materiales “tradicionales” en papel y las grabaciones en CD con respecto a diapositivas y grabaciones propuestas con PID, video proyector u ordenador.

Pregunta 12- Ahora encontrará una serie de preguntas sobre el uso de las glototecnologías para la didáctica y el aprendizaje del italiano en clase. ¿Cuánto está de acuerdo usted sobre las siguientes afirmaciones? (Evaluar con una puntuación de 1 a 4).

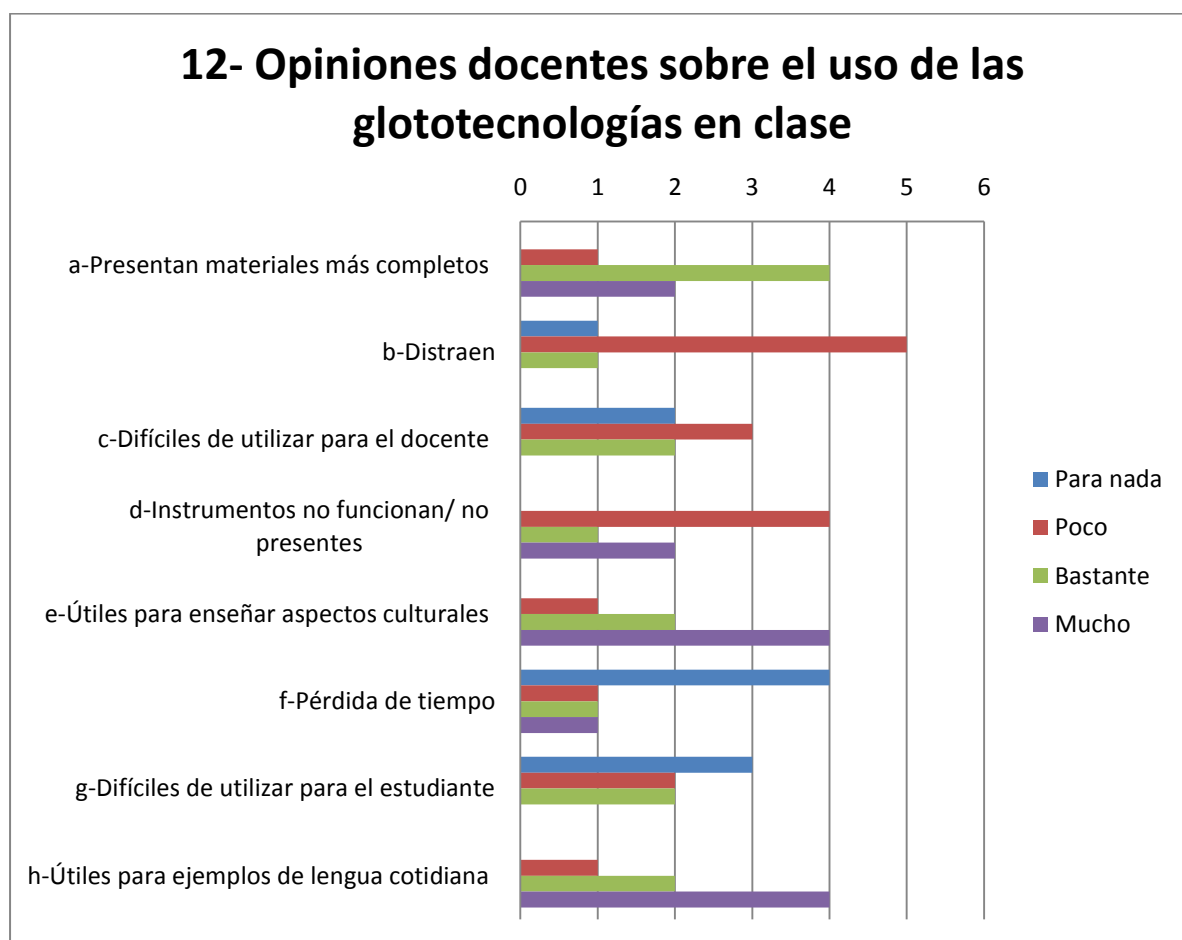


Gráfico 29- Opiniones docentes sobre el uso de las glototecnologías en aula

Los docentes informantes consideran las glototecnologías instrumentos útiles para enseñar aspectos de la cultura italiana y para ofrecer ejemplos de lengua cotidiana. Piensan, además, que las glototecnologías permitan presentar materiales más completos que los de libros y fotocopias en papel. En cambio, los docentes no creen que el uso de las glototecnologías en clase sea una pérdida de tiempo ni consideran los instrumentos tecnológicos difíciles de usar para el estudiante. Aun las afirmaciones de que dichos instrumentos distraigan de la explicación en clase y que su uso sea dificultoso para los docentes no están confirmadas.

En suma, la tendencia general que emerge de las respuestas de los docentes informantes es de apertura y confianza hacia el uso de las glototecnologías en aula, considerándolas un

válido soporte a la didáctica. En particular, son desmentidas las opciones de carácter negativo (*b, c, f, g*) y confirmadas las positivas (*a, e, h*).

Desafortunadamente la opción *d*, que permitiría explicar el escaso uso de las tecnologías en clase señalado en la pregunta previa, divide la muestra: de hecho, más de la mitad de los docentes no considera la falta de instrumentos o su malo funcionamiento un problema, mientras que lo demás sí, por lo tanto no se pueden tener datos claros sobre el asunto.

Pregunta 13: ¿Cómo aparecen los estudiantes cuando usted usa o les hace usar las tecnologías en aula?

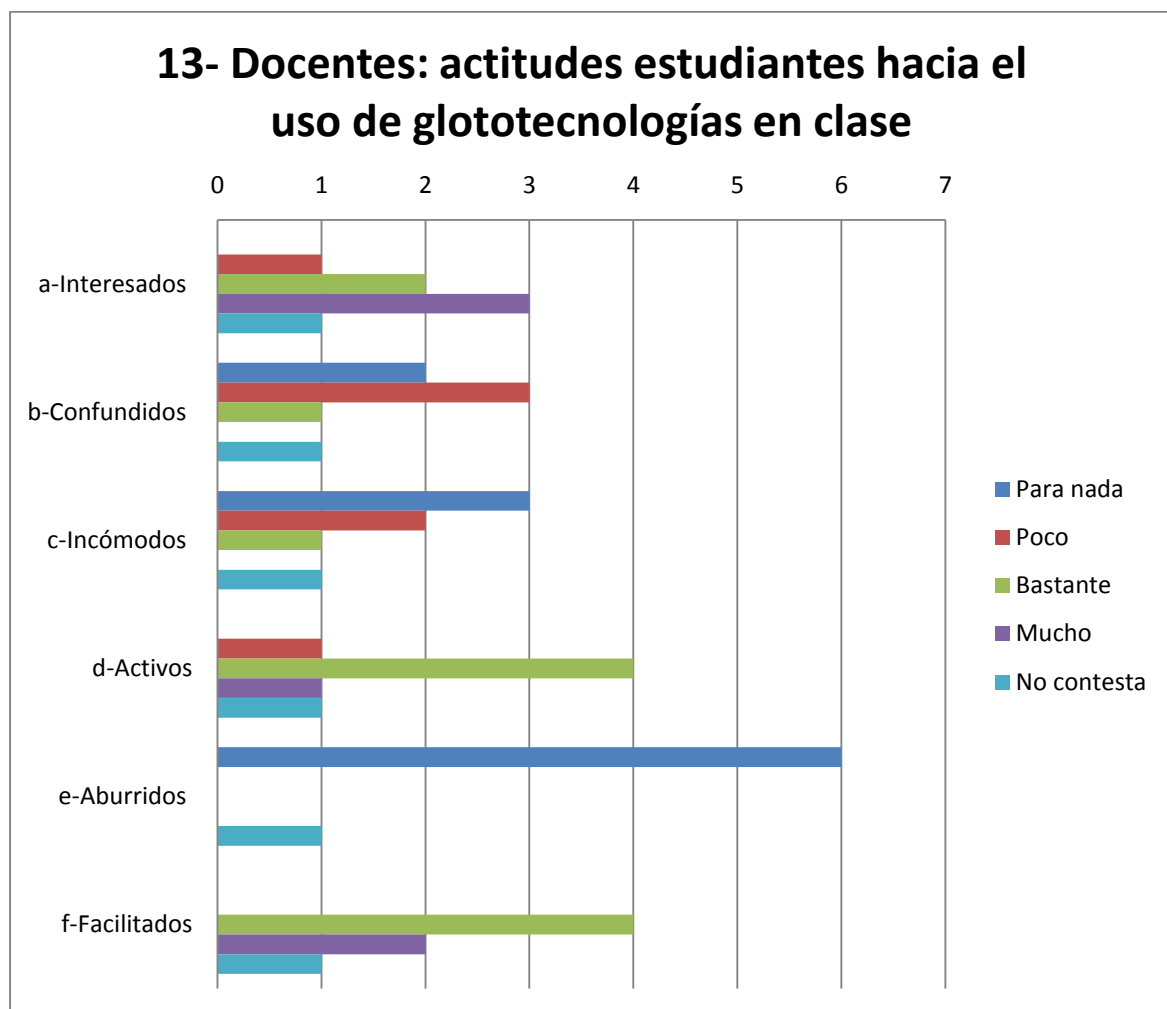


Gráfico 30-Actitudes estudiantes hacia el uso de glototecnologías en clase

Los docentes declaran que los aprendices se muestran interesados y activos durante clases conducidas con instrumentos tecnológicos. De la misma manera, los estudiantes no son

para nada aburridos, ni confundidos o incómodos. Además, el uso de las glototecnologías parece facilitarlos en la comprensión de los contenidos.

Por lo tanto, aun en esta pregunta son desmentidas las opciones de carácter negativo (*b, c, e*) y confirmadas las positivas (*a, d, f*). De alguna manera, la actitud de abertura y confianza en las tecnologías acomuna docentes y aprendices: la única diferencia es que los docentes parecen más reacios a proponer clases con recursos tecnológicos con respecto a los estudiantes que, en cambio, parecen aceptar de buen grado dicha modalidad de enseñanza.

Se refiere que un docente no contestó a la pregunta, lo que impuso insertar en el gráfico la etiqueta “no contesta”; otro informante, en cambio, señaló a margen que “la actitud de los aprendices frente a las tecnologías depende también de su nivel de escolarización”, observación aún más justificada en el caso de cursillistas analfabetas o poco acostumbrados a actividades de estudio. De hecho, estas tipologías de estudiantes encuentran más dificultades a relacionarse con instrumentos que requieren respuestas escritas y tiempos de acción rápidos.

Pregunta 14- ¿Normalmente cómo está dispuesta la clase durante la actividad didáctica?

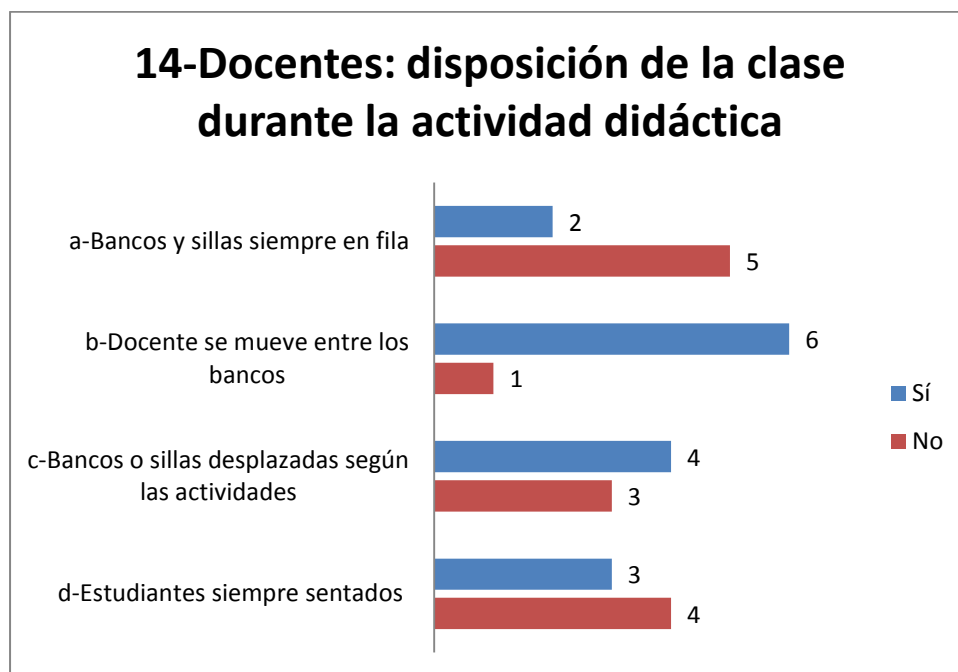


Gráfico 31- Disposición de la clase durante la actividad didáctica según los docentes

Esta pregunta intenta entender más sobre las metodologías de clase a través de la disposición de los muebles en aula, dado que de este aspecto se puede inferir si un docente promueve actividades de tipo colaborativo o prefiere la tradicional clase frontal. Por lo tanto, ayuda también a contestar a la pregunta de investigación 1.

Los datos provistos por todos los siete informantes muestran un docente en movimiento por el aula, como señala la opción *b*, aspecto que hace pensar en la voluntad del enseñante de implementar el diálogo entre los aprendices y con él mismo. Mitad de los informantes declara que los estudiantes no permanecen siempre sentados en sus bancos: esto podría sugerir que, de vez en cuando, ellos realicen actividades que requieren trabajos en colaboración, entonces diferentes de la simple escucha pasiva de la explicación del facilitador.

Más de la mayoría de los informantes sostiene que los bancos y sillas no están siempre en fila, elemento casi confirmado de la opción especular *c*. Entonces, eso indicaría una general disponibilidad de los docentes a modificar la disposición de la clase según las actividades previstas. Además, sugeriría un orden de los bancos diferente del clásico en fila, que es típico de las clases a impostación frontal.

De hecho, un informante señaló a margen de la pregunta que en sus clases los bancos están siempre dispuestos en círculo, independientemente del nivel lingüístico de los cursillistas y de las actividades, para facilitar la interacción entre estudiantes. Otros docentes declararon que adoptan esta disposición de los bancos porque es la única posible y, en efecto, he podido constatar que algunas aulas son realmente pequeñas y poco funcionales para acoger el número de estudiantes presentes.

En suma, estas consideraciones demuestran que los docentes informantes, limitadamente a los recursos disponibles, hacen lo posible para adoptar una disposición del aula que favorezca la interacción.

6.2.5 Quinto bloque: respuestas libres

Aun para los docentes, la última pregunta recoge las observaciones sobre las actividades didácticas experimentables en aula, dejando espacio a datos de tipo cualitativo.

Pregunta 15- Hay algunas técnicas más (con o sin tecnologías) que no están presentes en la lista y que le gustaría usar para enseñar italiano?

Ningún informante ha señalado actividades alternativas, pero dos han descrito algunas realizadas con sus estudiantes.

Un docente de cursillistas de nivel B2 refiere cómo sus aprendices hayan llevado a cabo unos recorridos didácticos proyectados por ellos mismos. El procedimiento prevé que, en una primera fase, el docente discuta con los estudiantes una lista de asuntos basados en sus intereses; una vez decidido un tema, por ejemplo una visita a Venecia, el docente asigna a los discentes, individualmente o en pareja, un aspecto específico sobre el cual deben recoger informaciones. Cuando cada estudiante o pareja termina el trabajo, reúne las informaciones en un elaborado, que expone sucesivamente a la clase. Tras esta fase de documentación colectiva, se realiza la visita a la ciudad y a los monumentos o lugares objeto de las exposiciones de los aprendices. Al final, el docente pide un escrito sobre la excursión, que es corregido y sucesivamente devuelto. Esta experiencia fue propuesta, en forma reducida, aun a los estudiantes principiantes, a los cuales el docente proveyó de unas informaciones históricas sobre las muras de la ciudad de Treviso, meta final de una excursión didáctica de la clase.

El docente añade que esta actividad de aprendizaje cooperativo fue repetida para algunas películas en italiano, cuyas informaciones antes de la visión fueron preparadas por los discentes mismos bajo la guía del enseñante. Aun en este caso, tras la visión de la película, el docente pidió una reseña o comentario escrito.

Otro docente de cursos de nivel intermedio propuso la visión de una película en italiano, con la doble función de presentar algunos acontecimientos históricos de Italia y desarrollar las habilidades de comprensión oral y escrita. De hecho, aun esta actividad fue precedida por una parte introductoria sobre los asuntos tratados en la película, mientras que la visión fue seguida por una discusión en clase.

Por último, el mismo informante refiere usar podcast audio de transmisiones radiofónicas para desarrollar la habilidad de comprensión oral, a los cuales sigue una serie de preguntas de verificación sobre el contenido. Aun este docente propuso una actividad de aprendizaje cooperativo con tema “los alimentos biológicos”, cuya exposición final se realizó con la Pizarra Digital Interactiva.

6.3 Correspondencia entre datos estudiantes y datos docentes

En esta sección se efectúa un análisis comparado de los datos expuestos en los dos párrafos previos, con el objetivo de encontrar elementos útiles para contestar a las tres preguntas de investigación. En particular, se calcula la correspondencia de los datos de ambos grupos considerando sólo las preguntas especulares en los dos cuestionarios, dejando las conclusiones finales al capítulo sucesivo. Además, el análisis está estructurado según los temas principales tratados en el estudio, para reunir las consideraciones propuestas hasta ahora.

6.3.1 Metodologías y materiales

De las tres preguntas específicas (6/9 docentes y 3 estudiantes) sobre preferencias y uso de metodologías en clase, resulta una sustancial correspondencia entre datos estudiantes y docentes. De hecho, del análisis cruzado emerge que ambos grupos concuerdan en preferir y usar la modalidad de trabajo interactiva; además, indican como otras preferidas y usadas las modalidades de trabajo cooperativo, en grupo y en pareja. Sin embargo, a las cifras de los estudiantes no corresponden las de los docentes, porque éstos son menos propensos a realizar actividades de grupo con respecto a las preferencias de los estudiantes. En efecto, los docentes tenderían a proponer más trabajos individuales, que no parecen particularmente amados por los estudiantes. En cambio, ambos tienen poco interés para la modalidad de trabajo que pone el aprendiz solo frente al docente.

La pregunta sobre las preferencias de materiales (7 docentes y 4 estudiantes) encuentra correspondencia entre los dos grupos, porque ambos concuerdan ampliamente en preferir y usar el material "tradicional" en papel, o sea libros, manuales y fotocopias, junto con las grabaciones en CD, DVD o videocasetes. Destaca también el interés mostrado hacia el material auténtico o autoproducido/didactizado. Además, ambos grupos nutren escasa propensión a preferir grabaciones o diapositivas propuestas con instrumentos tecnológicos como PID, pizarra luminosa, proyector u ordenador.

De este marco, entonces, parece emerger una muestra orientada hacia el uso de materiales tradicionales y bien conocidos (en particular, material en papel y grabaciones en CD), mientras que aquellos propuestos con instrumentos tecnológicos de reciente introducción parecen menos usados.

Por lo que concierne a las actividades preferidas en aula, los informantes estudiantes demuestran interés por las de carácter cultural, como visión de películas o escucha de canciones en italiano, además de las clásicas relacionadas con ejercicios de escucha y gramática, normalmente muy requeridas por estudiantes adultos (pregunta 5 estudiantes). Si parecen menos apreciadas las actividades de ejercicios sobre léxico y escritura, no sorprende el interés más contenido para las de diálogo. La poca propensión a exponerse frente a los compañeros, típica de los aprendices adultos, podría explicar por qué la actividad de monólogo es indicada como la menos apreciada, retomando entonces la preferencia por el trabajo en grupo o en pareja más que por actividades individuales, ya indicada en la pregunta 3.

Otra pregunta útil para entender el tipo de didáctica propuesta por los docentes es aquella sobre la disposición de la clase (pregunta 12 estudiantes y 14 docentes), donde los datos coinciden sólo en dos puntos. De hecho, los dos grupos concuerdan en declarar, con buenos porcentajes, que el docente se mueve entre los bancos, y concuerdan en afirmar que bancos y sillas no están siempre dispuestos en fila: en efecto, en algunas clases examinadas en el presente estudio la disposición de los bancos es semicircular. Entonces, esta respuesta indica una disposición de los muebles diferente de la tradicional con bancos y silla en fila, no porque los docentes hagan modificar dicha disposición según las actividades (empleo de la PID o proyector, escucha de grabaciones, actividades colaborativas en grupos, etc.) sino más simplemente porque adoptan una disposición estándar y la mantienen constante. El aspecto positivo es que la disposición semicircular de los bancos favorece más la interactividad con respecto a la clásica en fila, además en algunos casos es la única posible visto el tipo de aulas disponibles. Y por otro lado, sin la presencia de tecnologías como la PID o el proyector, la modificación de la disposición de la clase se hace prácticamente innecesaria.

En cambio, un punto de discordancia es el desplazamiento de bancos y sillas según las actividades: refiriéndonos a los datos de la opción *a*, especular a la *c*, las respuestas afirmativas de los docentes parecen más coherentes, mientras que los estudiantes declaran

que los bancos no están en fila ni son desplazados. Como ya visto en el análisis, las motivaciones de dichas respuestas están en la disposición semicircular de los bancos; otra explicación para los datos de los docentes podría ser el deseo de no desfigurarse en los resultados de la investigación, de ahí la tendencia a modificar ligeramente las respuestas. Por lo tanto, se consideran más atendibles los datos de los estudiantes, por ser la muestra más amplia y las cifras más adecuadas para efectuar un análisis cuantitativo riguroso.

Según mitad de los docentes, además, los estudiantes no están siempre parados en los bancos, dato ampliamente desmentido por las respuestas de los estudiantes y que crea el segundo punto de discordancia. Por la precisión, se recuerda que las respuestas de los docentes incluyen también las de los docentes con cursillistas principiantes, que practican ejercicios (como los TPR) que requieren de levantarse y moverse por el aula, actividades escasamente realizadas en los niveles intermedios y avanzado. Por estas razones, se ha decidido considerar las respuestas de los estudiantes porque más atendibles numéricamente y limitadas a estudiantes de nivel intermedio-avanzado. Entonces, de los datos resultan los estudiantes casi siempre sentados en los bancos, lo que llevaría a pensar en escasa realización de actividades colaborativas típicas de las metodologías *a mediación social*.

Por lo tanto, a la luz de estas consideraciones, se puede decir que la disposición general de las clases de la presente investigación no prevé bancos ordenados exclusivamente en fila, sino más bien en semicírculo, y que dicha disposición permanezca prácticamente inalterada para cualquier actividad didáctica. Además, el docente es una figura que se mueve frecuentemente entre los bancos, entonces parece dispuesto a estar en contacto directo con sus estudiantes, llevar su presencia en los varios puntos del aula y, probablemente, favorecer el diálogo en clase, tanto con él como entre los aprendices. El hecho de que los estudiantes estén casi siempre sentados en sus sillas, aunque haga pensar en escasa proposición de actividades colaborativas o de grupo por parte del docente, está compensado con una tendencia del docente mismo a favorecer clases participadas e interactivas.

Si confrontamos los datos de esta pregunta (12 estudiantes y 14 docentes) con los de las preguntas 6, 8, 9 del cuestionario de los docentes sobre las metodologías, en las que salía la disponibilidad de los informantes a elegir y proponer actividades que favorezcan la interactividad, encontramos un punto en común. Además, en las respuestas de las preguntas espejadas del cuestionario de los estudiantes emerge también la preferencia neta de

metodologías interactivas, aunque no correspondida en la práctica, dadas las tipologías de técnicas didácticas propuestas por los docentes.

6.3.2 Técnicas didácticas

Llegando a las preguntas sobre las técnicas didácticas usadas y apreciadas en clase, aspectos centrales para el presente estudio, se toman en consideración dos preguntas específicas, o sea la 6 y la 8 estudiantes y las especulares para docentes. Por lo que concierne a la frecuencia de uso de las técnicas didácticas listadas (pregunta 6 estudiantes y 8 docentes), emerge que los ejercicios de gramática o léxico de tipo *cloze* son los más usados, junto con ejercicios de composición o combinación de palabras y los ejercicios de problem solving. Hay una discrepancia de respuestas sobre actividades lúdicas (como crucigramas o sopa de letras) y dramatizaciones/roleplay, porque según los estudiantes no son usadas, mientras según los docentes sí. Aun para los ejercicios de autoevaluación, los datos de los estudiantes muestran un buen uso, a diferencia del escaso declarado por los docentes. En cambio, los dos grupos concuerdan en el uso poco frecuente de actividades de carácter cultural, o sea escucha de canciones y visión de parte de películas. Coinciden, además, en afirmar que los ejercicios de preguntas a cadena, los juegos en esquema (del tipo batalla naval o tres en rayas), los juegos de memoria, los ejercicios TPR y los de matriz estructuralista (seriación o conjuntos) son poco o nada usados.

Resumiendo, las actividades más propuestas en clase según estudiantes y docentes de la presente investigación parecen ser sobre todo las de matriz estructuralista (ejercicios *cloze*, composición de palabras o frases), cuya realización y corrección puede ser tanto individual como en grupo, dependiendo de las consignas y de la modalidad de desarrollo propuestas por el docente. Los únicos ejercicios totalmente cooperativos usados son los de problem solving, mientras que otro es la autoevaluación, entonces individual. Además, los datos no coinciden por lo que concierne a las actividades lúdicas enigmáticas y las dramatizaciones, pero, siendo la muestra de docentes muy reducida, se prefiere considerar los datos estudiantes porque más atendibles numéricamente. Desafortunadamente, otras actividades que favorecen la interacción como la visión de películas, la escucha de canciones y los ejercicios cooperativos (preguntas a cadena, ejercicios TPR) no son usadas.

Entonces, de esta pregunta emerge que las técnicas didácticas más usadas son las de tipo estructuralista, que recuerdan las clases frontales, con respecto a otras que favorecen la interactividad entre compañeros o con el docente, típicas de las metodologías *a mediación social*.

Pasando ahora a las técnicas didácticas preferidas, el análisis cruzado de los datos (pregunta 10 docentes y 8 estudiantes), señala una vez más que las actividades de carácter cultural (visión de películas y escucha canciones) son muy apreciadas por los estudiantes, así como los ejercicios de problem solving. Corresponden en positivo los ejercicios de autoevaluación, junto con los ejercicios de composición y encaje de palabras, porque son apreciados por los estudiantes y propuestos por los docentes. Coinciden por no ser amados ni propuestos los juegos en esquema, los ejercicios de conjuntos y seriación, los ejercicios TPR y las preguntas a cadena.

Hay algunas diferencias acerca de los ejercicios de tipo *cloze*, los crucigramas/sopas de letras y los juegos de memoria, que parecen apreciados en las respuestas de los estudiantes pero no en las de los docentes. Al contrario, las dramatizaciones resultan poco amadas en las respuestas estudiantes, mientras que parecen apreciadas en las docentes.

Intentando trazar una comparación entre preferencias de los estudiantes y técnicas propuestas en clase por los docentes, destaca cómo las actividades de carácter cultural sean muy apreciadas por los estudiantes pero poco propuestas por los docentes. Al confrontando las preferencias de los estudiantes sobre las actividades en clase (expresadas en la pregunta 5), se recibe la confirmación que las actividades propuestas reflejan parcialmente los intereses de los estudiantes porque, frente a un buen uso de ejercicios *cloze* de gramática, ejercicios de combinación de palabras, etc., se asiste a un escaso uso de actividades de carácter cultural.

Hay correspondencia, en cambio, sobre ejercicios de problem solving, ejercicios *cloze*, combinación de palabras o frases, amados por estudiantes y propuestos por docentes. Otra correspondencia emerge para ejercicios TPR, preguntas a cadena y juegos en esquema, técnicas poco amadas por los estudiantes y poco propuestas por los docentes, probablemente porque no consideradas adecuadas al nivel de los cursillistas. Por otro lado, se encuentran algunas divergencias sobre los juegos de enigmística (como crucigramas y sopa de letras), los ejercicios de conjuntos y seriación, los juegos de memoria y los ejercicios

de autoevaluación, que podrían ser usados más por los docentes dadas las preferencias expresadas por los estudiantes.

Entonces, de las preferencias de técnicas y metodologías emergidas en los datos expuestos, resulta que los estudiantes requieren metodologías que estimulen la interactividad y el trabajo de grupo, como demuestran las actividades de carácter cultural y las de problem solving, pero aprecian también momentos de autoaprendizaje y trabajo individual como los ejercicios *cloze* y los de autoevaluación. Se puede explicar el hecho de que no le gusten los juegos en esquema, los TPR y las preguntas a cadena, porque éstas son actividades consideradas infantiles y reservadas generalmente a niveles lingüísticos más bajos; además, los discentes adultos aprecian los juegos de enigmística, por lo tanto aceptan con gusto una componente lúdica cuando presentada de manera que resulte un desafío con sí mismo. Las dramatizaciones y los roleplay no son amados, por las razones de perjuicio de la imagen de sí mismo ya descritas en el capítulo 4, mientras que los ejercicios de matriz estructuralista como recomposición y combinación de palabras, aunque aburridos, resultan amados por los estudiantes a condición de que sean propuestos como un reto con sus propias capacidades.

Confrontando esta situación con la evidenciada por la pregunta sobre las metodologías, se presentaría una incongruencia, porque de las preguntas específicas (6/9 docentes y 3 estudiantes) emergía que las metodologías más usadas son las que favorecen la interactividad, mientras que las técnicas didácticas propuestas no son exactamente tendientes a esto. Por lo tanto, es necesario interpretar la pregunta sobre las técnicas didácticas usadas en aula (6 estudiantes y 8 docentes) considerando algunas variables, como la diferente modalidad de realización de ejercicios, que depende de las preferencias de los docentes: por ejemplo, los *cloze* se pueden hacer también en parejas y luego corregirlos discutiendo, entonces produciendo interactividad, mientras que algunos ejercicios gramaticales como la práctica de las preposiciones pueden ser realizados con toque lúdico, a través de un partido en parejas a tres en rayas. Por fin, hay que recordar los límites impuestos por la muestra reducida, que impide sacar consideraciones científicamente atendibles.

6.3.3 *El uso y la aceptación de las glototecnologías*

Pasando a la parte de los cuestionarios dedicada al uso integrado de los instrumentos tecnológicos en la didáctica de italiano L2, estudiantes y docentes concuerdan en declarar que la grabadora CD es el instrumento más empleado (pregunta 11 docentes y 9 estudiantes). Siguen el ordenador e internet, cuyo uso saltuario está conjunto, mientras que los reproductores de videocasetes y DVD son usados menos del previsto. Sólo un docente emplea regularmente la Pizarra Digital Interactiva, mientras que el video proyector y la pizarra luminosa no parecen usados.

La pregunta 11 docentes se puede relacionar con la 7, donde los enseñantes declaran usar mucho material en papel y las grabaciones en CD, lo que explicaría en parte el escaso uso de instrumentos multimedia; pero emerge una contradicción, porque si en la 7 se declara usar grabaciones en videocasetes y DVD, en cambio en la 11 parece que los instrumentos tecnológicos que permiten aprovechar de dichos materiales no son muy empleados. Además, si en la 7 los datos muestran que los docentes prefieren usar bastante material multimedia en ordenador, en la 11 se sostiene que pizarra luminosa y video proyector no son empleados, mientras que la PID, el ordenador e internet no encuentran un uso que justifique los datos de la pregunta 7. Una posible explicación podría ser que algunos docentes hayan declarado un uso superior al efectivo para no figurar demasiado “retrasados” con las indicaciones metodológicas de la didáctica actual, considerado también el asunto de la presente investigación. Sin embargo, los datos de los cuestionarios estudiantes son claros, dado que la grabadora CD destaca por ser el único instrumento empleado regularmente frente a una caída en el uso de reproductores de videocasetes o DVD.

La pregunta que pide a estudiantes y docentes de expresar una opinión sobre el uso de las glototecnologías en clase (10 estudiantes y 12 docentes) pone de acuerdo los dos grupos, sobre todo porque ambos confirman las opciones positivas y desmienten totalmente las negativas. Entonces, los informantes consideran positivamente el uso integrado de las glototecnologías, porque dichos instrumentos permiten presentar material multimedia más completo que las fotocopias o páginas del manual en papel, son una válida ayuda para enseñar aspectos de la cultura italiana y consienten de aprovechar de materiales auténticos. Los últimos dos elementos son importantes porque, como ya se ha visto, los estudiantes

demuestran interés por actividades relacionadas con aspectos de la cultura italiana, en particular la visión de películas y la escucha de canciones, y aprecian el material auténtico o autoproducido.

Además, ambos los grupos desmienten los aspectos negativos asociados con el uso de las glototecnologías, por ejemplo no creen que éstas distraigan de la explicación del docente ni sean una pérdida de tiempo. Sobre todo, no piensan que el empleo de los instrumentos tecnológicos sea dificultoso, ni por parte del docente ni por parte de los estudiantes. Desafortunadamente, la opción *d*, en la que se confiaba para dar una explicación del escaso uso de los instrumentos, divide los informantes, porque una mitad afirma que no funcionan o no están presentes en aula, mientras que la otra mitad no está de acuerdo. Entonces, ni la dificultad de uso ni la falta de aparatos en clase o su malo funcionamiento se pueden considerar motivaciones atendibles para explicar el escaso uso de las glototecnologías.

Por lo tanto, recordando que para glototecnologías se entienden todos los equipos listados en la pregunta sobre los instrumentos tecnológicos (9 estudiantes/11 docentes), se pueden avanzar otras explicaciones alternativas a los factores propuestos en la hipótesis de investigación 2 (véase 5.2).

Por ejemplo, la grabadora CD y la televisión con reproductores de DVD o videocasetes se encuentran fácilmente en las aulas, y lo mismo se puede decir para el ordenador, que en el peor de los casos puede ser provisto por el docente mismo: pero el uso proficuo del ordenador es prácticamente imposible sin una conexión internet, que no está presente en todos los CTP examinados. Entonces, esto explicaría la divergencia de las respuestas, porque en efecto los docentes que pueden usar la PID (presente sólo en un aula), la grabadora CD o la televisión con reproductor DVD o videocasetes las usan, y lo mismo para internet y el ordenador. En cambio, los demás docentes o no pueden aprovechar de las máquinas, o siguen usando modalidades de enseñanza “tradicionales”, basadas en el uso de material en papel y grabaciones en CD y en clases impostadas ordinariamente, con explicación del docente a la pizarra y estudiantes que escuchan sentados en sus bancos. Además, hay muchos otros factores que influyen en el uso efectivo de las glototecnologías en aula, por ejemplo los objetivos didácticos, las demandas de enseñanza funcional de los cursillistas, los tiempos didácticos limitados, la competencia en el uso de los instrumentos y los tiempos de preparación de las actividades (véase capítulos 3 y 4), elementos entre los cuales el docente

debe continuamente mediar. De todas formas, como en esta investigación no se tienen bastante datos para comprobar estas especulaciones, se las deja a un nivel de hipótesis.

Si se efectúa un control cruzado de las preguntas sobre las actitudes de los informantes hacia las glototecnologías (11 estudiantes y 13 docentes), aun en este caso los datos de ambos grupos coinciden. En particular, la actitud de los estudiantes hacia las glototecnologías es decididamente positiva, mostrándose interesados, activos y facilitados en la comprensión de contenidos gracias al aporte de dichos instrumentos. Sobre todo, los adjetivos de carácter negativo están todos desmentidos, dado que los aprendices no se sienten confundidos, ni incómodos o aburridos en las clases integradas con glototecnologías.

Estas respuestas, entonces, demuestran la opinión positiva de docentes y estudiantes sobre el uso de instrumentos tecnológicos en la didáctica de italiano L2. La única diferencia es que los docentes parecen más reacios a proponer clases integradas con recursos tecnológicos con respecto a los estudiantes que, en cambio, aceptan de buen grado dicha modalidad de enseñanza.

6.3.4 Preguntas libres

Por lo que concierne a las preguntas libres (15 docentes y 13 estudiantes), los estudiantes han señalado repetidamente el deseo de realizar actividades de carácter cultural (visión de video, lectura de artículos u otro material auténtico sobre aspectos de la cultura italiana); han evidenciado, además, la voluntad de experimentar en clase actividades con los instrumentos tecnológicos (ordenador, PID y pizarra luminosa). En particular, los discentes de nivel avanzado querrían unir el aspecto didáctico con el deleitoso, o sea usar la lengua en locales, museos y otros contextos comunicativos reales. Otros estudiantes insisten en promover la interactividad en clase a través del diálogo.

En suma, de los datos cualitativos los estudiantes dan a entender que la didáctica puede ser enriquecida gracias al uso de tecnologías y que la lengua es un instrumento útil para aprender elementos socio-culturales de Italia también, yendo más allá de la impostación tradicional de la clase frontal, de los ejercicios gramaticales y lexicales.

En sus respuestas libres, aun en este caso los enseñantes refieren una serie de actividades ricas y estimulantes centradas en el uso de las tecnologías, no obstante los datos emergidos

de los cuestionarios estudiantes revelen otra situación. Como en otras preguntas, se podría pensar que los docentes tiendan a presentar un contexto didáctico más positivo para no desfigurar en los resultados de la investigación: en realidad, los dos informantes que han descrito los recorridos de aprendizaje cooperativo son los únicos que trabajan en aula dotada de PDI, a diferencia de los demás que enseñan en aulas sin aparatos tecnológicos similares.

Unos docentes admitieron no conocer algunas técnicas listadas, pero se demostraron interesados a las presentadas en la *Esqueda* adjunta a los cuestionarios (Apéndice D) y conservaron una copia para poder experimentar una serie de actividades nuevas en clase. Algunas preguntas, en suma, lograron estimular la curiosidad y la reflexión de los docentes.

Aun de las preguntas libres, entonces, se deduce el deseo de los estudiantes de emprender más frecuentemente clases integradas con tecnologías y que presentan aspectos de la cultura italiana, además de actividades que favorecen la interactividad y el trabajo de grupo. Los docentes, por su parte, están conscientes de la importancia de estas actividades, como demuestra el interés de los estudiantes hacia los recorridos de aprendizaje cooperativo realizados en dos clases, sin embargo no las proponen tan frecuentemente como los estudiantes querrían.

Conclusiones

En esta sección conclusiva se contesta a las preguntas de investigación y se comprueban las hipótesis avanzadas, resumiendo los resultados principales del estudio. Además, se proponen algunas sugerencias didácticas y se indican los límites de la investigación, señalando algunos aspectos que no se ha podido profundizar.

Empezando por la primera pregunta de investigación, no se puede decir con exactitud si los docentes conocen todas las metodologías y las técnicas didácticas sugeridas por la visión humanista, porque la muestra de docentes es muy reducida y porque la mitad entre ellos no tiene una formación específica en didáctica de italiano a extranjeros. De hecho, si se puede afirmar que los cursillistas CEDILS e ITALS han sido formados con las metodologías y técnicas adecuadas según dicha visión, esto no excluye que aun los demás informantes las conozcan, a lo mejor porque aprendidas en autoformación (pregunta 5 docentes). Además, al conocimiento de dichas metodologías y técnicas no corresponde automáticamente un uso en aula, por varios factores dependientes de las preferencias del docente, de las demandas de los cursillistas y otros más.

Las preguntas sobre metodologías y técnicas didácticas usadas en clase indican que los docentes podrían emplear más algunas técnicas que favorecen el trabajo cooperativo, por ejemplo el *problem solving*. Además, los docentes podrían realizar más actividades que presentan aspectos socio-culturales de Italia, visto el particular interés mostrado por los estudiantes. En cambio, los enseñantes tienden a concentrarse mucho en los ejercicios *cloze* y a proponer pocas dramatizaciones. Por otro lado, a favor de los docentes, se señala una fuerte voluntad de crear interacción en clase, aspecto que se aleja de los cánones de la clase frontal y representa un elemento fundamental de las metodologías *a mediación social*.

Por lo tanto, la primera hipótesis no está confirmada totalmente, porque no se puede afirmar que la escasa proposición de actividades *a mediación social* coincida necesariamente con una didáctica de tipo frontal. De hecho, aunque los datos presenten estudiantes a menudo sentados y una disposición fija de los bancos, estos elementos no son suficientes para definir “frontal” el tipo de didáctica adoptado por los docentes del presente estudio. Además, otros dos aspectos juegan a favor de un tipo de clase tendiente a la interactividad: la ya citada actitud de los docentes a moverse por el aula para estimular la

participación de los estudiantes y la disposición semicircular de los bancos, que permite una interacción más fácil con respecto a la disposición en fila.

Pasando a la segunda pregunta de investigación, dedicada a la relación entre docentes y glototecnologías, se pueden obtener resultados sobre su formación analizando el segundo bloque del cuestionario. Se precisa que las consideraciones que se proponen ahora son referidas a los siete informantes docentes, por lo tanto incluyen aun los tres cuyos estudiantes no participan a la investigación: esto modifica parcialmente las variables de los datos pero provee de una muestra más amplia. Entonces, los datos muestran que los informantes provienen de áreas clásicas de la formación inicial de los docentes de italiano a extranjeros (socio-educativa, lingüística y humanista), pero, analizando las repuestas más detalladamente, se nota que sólo la mitad entre ellos recibió una formación específica en didáctica de italiano L2/LS; además, sólo la mitad participó a un curso de formación específico en didáctica italiano a extranjeros con una parte online. Por lo tanto, resulta que sólo alrededor de la mitad está realmente formado para la profesión de docente de italiano a extranjeros y el mismo porcentaje sabe usar las glototecnologías. Además, aun en este caso no se puede establecer precisamente hasta qué punto la autoformación contribuya en el conocimiento de dichos instrumentos y de las metodologías de enseñanza.

El hecho de que los informantes elijan las publicaciones en papel como recurso preferido para actualizarse y autoformarse parece confirmar estas consideraciones; en efecto, sólo algunos docentes declaran usar los recursos multimedia o digitales, manifestando una división entre usuarios de recursos “tradicionales” y otros disponibles a probar tipologías más “modernas” de materiales. Unos informantes han declarado usar otros recursos para su autoformación, sin especificarlos, dejando así abierto el asunto.

En general, los docentes informantes parecen abiertos a modalidades de enseñanza integradas con las glototecnologías, hacia las cuales se muestran positivos y confiados. Sin embargo, esta actitud positiva no está correspondida en la práctica, como demuestran los datos de las preguntas sobre el uso de instrumentos tecnológicos en aula y como confirman también otras sobre el tipo de material usado.

A este propósito, los factores avanzados en la segunda hipótesis, que explicarían el escaso uso en aula de las tecnologías, no pueden ser considerados suficientemente atendibles. Por ejemplo, los datos muestran que los informantes, no obstante sean todos “inmigrantes digitales” de edad madura y tengan años de experiencia en servicio, usan los instrumentos

tecnológicos (en aula y en propio) con frecuencia diferente. Además, se ha visto (en 6.3.3) que el uso de los instrumentos tecnológicos en aula por parte de los docentes no es considerado un problema: esto denota que, limitadamente a la muestra examinada, la edad no es un factor discriminante en el conocimiento ni en la facilidad de uso de las glototecnologías. Tampoco la falta de instrumentos o su malo funcionamiento es una justificación totalmente plausible, como demuestran los datos de la pregunta 12 docentes (opciones *c, d, g*).

Lo que se puede suponer, a la luz de los datos emergidos de otras preguntas, es que los docentes usen las glototecnologías cuando pueden, o sea cuando la disponibilidad de instrumentaciones, los límites de tiempo y las demandas de los aprendices lo consienten. Otra suposición se basa en los ya citados datos que muestran el gran uso de materiales en papel y de grabaciones en CD, DVD o videocasetes: esto sugiere que los docentes sigan empleando para sus clases materiales e instrumentos tecnológicos conocidos frente a tecnologías más recientes (PID, pizarra luminosa y video proyector). Sin embargo, proponen también técnicas didácticas que favorecen la interactividad y que se pueden realizar con o sin instrumentaciones tecnológicas (por ejemplo, actividades de problem solving, ejercicios *cloze*, composición de palabras).

Llegando a la tercera pregunta de investigación dedicada a los informantes estudiantes, parece que ellos conocen bastante las técnicas didácticas que realizan las metodologías *a mediación social*, visto el buen porcentaje de respuestas dadas en las preguntas específicas sobre el uso de técnicas didácticas en clase. En particular, los datos muestran que los estudiantes aprecian las actividades que implican interactividad (excepto por las dramatizaciones); lo mismo emerge para las modalidades de trabajo que favorecen la interacción tanto con compañeros como con el docente, mientras que no aman las que ponen el estudiante solo frente al enseñante. Sin embargo, los estudiantes requieren también momentos de reflexión individual y gramatical, como testimonia el interés por ejercicios *cloze* y de autoevaluación, elementos que confirman ampliamente las teorías andragógicas en materia (véase 4.4). Los informantes estudiantes, además, tienen una particular afición por actividades didácticas que presentan aspectos de la cultura italiana, por ejemplo lecturas de artículos de material auténtico, visión de películas o videos, escucha de canciones. Manifiestan también el deseo de practicar más la lengua en su dimensión oral, tanto en aula como en los lugares públicos.

Por lo que concierne a las glototecnologías, los datos evidencian que los informantes estudiantes muestran actitudes muy positivas y ganas de cursar clases integradas con instrumentos tecnológicos. En particular, los aprendices parecen muy interesados en este tipo de modalidad de aprendizaje, sobre todo por lo que concierne a las actividades de carácter cultural e interactivo, efectivamente más aprovechables con los instrumentos tecnológicos. De todas formas, a estas demandas de los estudiantes no corresponde una respuesta suficiente por parte de los docentes porque, como emergido también de las respuestas libres, los aprendices querrían experimentar más frecuentemente clases conducidas con instrumentos tecnológicos. La tercera hipótesis de investigación, en suma, resulta plenamente confirmada.

Entonces, los resultados de la presente investigación, limitadamente a los tres CTP considerados, a los estudiantes y a los docentes entrevistados, muestran que en la didáctica de italiano L2 a adultos las metodologías *a mediación social* no son tan usadas como prevería la literatura glotodidáctica. Sin embargo, se asiste a un fuerte intento de los docentes para crear clases interactivas y participadas, acercándose así a la figura de facilitador propuesta en la glotodidáctica humanista (véase 3.4). Por lo tanto, aunque permanezcan todavía elementos que remontan a clases de impostación frontal, se nota también un interés hacia las nuevas técnicas didácticas que introducen elementos lúdicos, favorecen la sociabilidad y el aprendizaje cooperativo, lo que se traduce en un ambiente más favorable a la adquisición (cfr. Knowles en 2.1.1). Por supuesto, el hecho de que estas técnicas no se usen frecuentemente se justifica también con las demandas de enseñanza funcional típica de cursillistas inmigrantes (véase 2.1), que los docentes conocen bien y que a menudo los lleva a no proponer técnicas consideradas demasiado infantiles o que puedan resultar una pérdida de tiempo para estos aprendices. Además, los factores psicológicos, individuales, socio-ambientales y naturales (véase 2.2) que caracterizan los discentes adultos favorecen o limitan la aceptación de algunas técnicas, como demostrado, por ejemplo, del escaso interés hacia monólogos y dramatizaciones por parte de los estudiantes informantes, típica justo de esta tipología de aprendices.

Aun el uso de las glototecnologías en aula, tan apreciado por estudiantes y docentes, no es aprovechado cuanto merecería, por varios tipos de razones. Además, los datos de la investigación evidencian una confianza de docentes y estudiantes hacia los lados positivos del uso de estos instrumentos, que se pueden usar eficazmente prescindiendo de la edad de

sus usuarios. Por lo tanto, en este estudio los prejuicios negativos relacionados con el empleo de los instrumentos tecnológicos en la didáctica de italiano L2 son ampliamente refutados.

Entonces, a la luz de los resultados expuestos, el presente estudio sugiere que las metodologías *a mediación social* y el uso de las glototecnologías son dos elementos que deberían ser implementados en la didáctica de italiano L2 a adultos. Una posible solución adoptable por los docentes podría ser el uso más frecuente de actividades cooperativas, cuyo aspecto de socialización es muy apreciado, y la proposición de actividades que unen el aprendizaje de la lengua a aspectos de la cultura italiana: de hecho, el éxito de los recorridos de aprendizaje cooperativo conducidos por dos clases de la presente muestra testimonian la validez de esta metodología. En cambio, por lo que concierne al uso integrado de las glototecnologías en didáctica, esto depende sobre todo de las elecciones del docente, de las variables del grupo clase y de la disponibilidad de instrumentaciones tecnológicas en cada instituto. Además, los datos provistos por los docentes informantes (aunque absolutamente no generalizables) sugieren la necesidad de invertir más en la formación específica de los docentes de italiano a extranjeros, tanto en formación glotodidáctica como en la tecnológica, al fin de obtener personal realmente cualificado.

Es importante subrayar que, siendo la muestra de investigación muy reducida, los resultados y las consideraciones derivadas no son y no pueden ser representativos de la entera categoría de estudiantes y docentes de italiano L2, porque limitada a tres CTP del área de Treviso. De consecuencia, no se han podido considerar algunos aspectos, que quedan abiertos a ulteriores contribuciones. Por ejemplo, merecerían ser profundizadas las razones del escaso uso de glototecnologías y metodologías *a mediación social* en aula por parte de los docentes: de hecho, con una muestra más amplia y variada en edad, y con preguntas específicas sobre la formación y las elecciones metodológicas de cada docente, se podrían sacar datos más atendibles, como en las investigaciones conducidas por Balboni y Santipolo en sus estudio sobre la enseñanza del italiano en el mundo (2003). Lo mismo se puede afirmar para los aprendices: en particular, sería interesante efectuar un estudio sobre la relación entre nivel de escolarización, edad y aceptación de las tecnologías en el aprendizaje de italiano L2 de adultos. Además, sería útil entender qué piensan sobre las metodologías *a mediación social* también, visto que las tendencias emergidas en este

estudio (y en otros más ilustres, como Begotti, 2006 b) han señalado un buen interés de los estudiantes adultos hacia estas metodologías.

De hecho, el rol de las glototecnologías en la didáctica italiano L2, aunque sea un tema relativamente reciente, sigue siendo en continua evolución, necesitando siempre estudios actualizados. Aun por lo que concierne al uso de las metodologías *a mediación social* en cursos para adultos, el asunto es amplio y susceptible de modificaciones, como demuestra la abundancia de publicaciones en materia (cfr. Balboni, 2002, Begotti 2006 a, 2010, Caon, 2005, 2010, Serragiotto, 2003).

En conclusión, la presente investigación, no obstante la muestra reducida, ha permitido indagar más profundamente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del italiano L2 gracias a la perspectiva de los aprendices y de los docentes. Con este propósito, se han recogido datos del campo para distanciarse de la simple dimensión teórica y verificar la situación actual de la didáctica de italiano L2 a adultos. Por lo tanto, este trabajo se propone como una modesta contribución para proveer de sugerencias a los estudiosos que quieren programar una didáctica de italiano L2 cada vez más cercana a las exigencias de los discentes adultos.

Apéndice A

QUESTIONARIO PER LO STUDENTE DI ITALIANO L2 AD ADULTI

Gentile studentessa/studente,

questo questionario fa parte di una ricerca di una studentessa universitaria. L'obiettivo dello studio è indagare su come si svolgono le lezioni di italiano nel CPIA di Treviso e se le tecnologie utilizzate in classe possono essere un aiuto concreto all'apprendimento della lingua italiana. Le tue risposte servono come dati per la ricerca e per poter indicare alle scuole come programmare dei corsi di italiano più vicini alle necessità degli studenti adulti.

Questo non è un test, non ci sono risposte giuste o sbagliate. Non serve scrivere il tuo nome; i tuoi dati verranno utilizzati solo per questa indagine e non verranno comunicati ad altre persone. Grazie per l'aiuto.

Come compilare il questionario: leggi attentamente le domande e rispondi mettendo una crocetta sulla casella che indica meglio la tua risposta. Se hai dei dubbi chiedi all'insegnante.

Dati personali

<ul style="list-style-type: none">• Data.....• Etá.....• Nazionalità.....• Professione.....• Titolo di studio• Sesso M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>

1. Quale livello linguistico hai raggiunto?

- a. A1 (principiante assoluto)
- b. A2 (falsi principianti)
- c. B1 (intermedio- livello soglia)
- d. B2 (progredito)
- e. C1/C2 (avanzato)

2. Da quanto tempo studi italiano in Italia?

- a. Meno di 6 mesi
- b. 6 mesi-1 anno

- c. 2 anni
- d. 3 anni o più

3. Come preferisci lavorare in classe?

	Sì	No
a. Da solo		
b. In coppia		
c. In gruppo		
d. Da solo con l'insegnante		
e. Sia con insegnante che con compagni		

4. Quali materiali preferisci usare in classe?

	Sì	No
a. Fotocopie e libri		
b. RegISTRAZIONI audio-video su lavagna luminosa, computer		
c. Testi originali (scritti o audio-video) prodotti per italiani		
d. RegISTRAZIONI audio o video su CD, DVD, televisione		
e. Testi prodotti dall'insegnante		
f. Diapositive su lavagna luminosa, computer		

5. Cosa ti piace fare in classe?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Parlare (da solo, ad esempio nelle presentazioni)				
b. Leggere				
c. Imparare aspetti della cultura italiana				
d. Scrivere				
e. Esercizi sul lessico (parole)				
f. Parlare con compagni o insegnante				
g. Ascoltare				
h. Esercizi di grammatica				

6. Quante volte più o meno l'insegnante usa queste attività per insegnare italiano in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di parti di film in italiano				
c. Esercizi o giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni italiane				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta				

multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (insegnante dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare).				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro:				

7. Quante volte più o meno l'insegnante usa questi materiali in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Fotocopie e libri				
b. RegISTRAZIONI audio-video su lavagna luminosa, computer				
c. Testi originali (scritti o audio-video) prodotti per italiani				
d. RegISTRAZIONI audio o video su CD, DVD, televisione				
e. Testi prodotti dall'insegnante				
f. Diapositive su lavagna luminosa, computer				

8. Quanto ti piacciono queste attività?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di parti di film in italiano				
c. Esercizi/giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni italiane				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (insegnante dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare)				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o				

parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro:				

9. Quante volte più o meno l'insegnante usa questi strumenti tecnologici in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Audioregistratore con CD				
b. Dvd/video cassetta				
c. Lavagna interattiva (LIM)				
d. Computer				
e. Internet				
f. Video proiettore (con schermo)				
g. Lavagna luminosa				

10. Adesso ti verranno fatte delle domande sulle tecnologie usate in aula per imparare italiano. Quanto sei d'accordo su queste frasi?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.

1= per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=abbastanza d'accordo
4=molto d'accordo.

LE TECNOLOGIE IN AULA:	1	2	3	4
a. Presentano materiali più completi delle fotocopie o pagine del libro (perché hanno audio, immagini e testi scritti)				
b. Distraggono dalla spiegazione dell'insegnante				
c. Sono difficili da usare per l'insegnante				
d. Gli strumenti spesso non funzionano o non sono presenti in classe				
e. Sono utili per imparare aspetti sulla cultura italiana				
f. Sono una perdita di tempo				
g. Sono difficili da usare per lo studente				
h. Sono utili per ascoltare o vedere esempi di lingua scritta o parlata da tutti				

11. Come ti senti quando l'insegnante utilizza o fa utilizzare le tecnologie a lezione?

Rispondi mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la tua preferenza.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Interessato				
b. Confuso				
c. A disagio				
d. Attivo				

e. Annoiato				
f. Facilitato (mi sembra di capire più facilmente gli argomenti)				

12. Come è disposta normalmente la classe durante la lezione di italiano?

	Sì	No
a. Banchi e sedie sempre in fila		
b. Insegnante si muove fra i banchi		
c. Banchi e sedie spostati a seconda delle attività (esercizi di ascolto o visione video)		
d. Studenti sempre seduti ai banchi		

13. Ci sono altre attività (con o senza tecnologie) che non sono presenti nella lista e ti piacerebbe usare per imparare l'italiano?

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....

Il questionario è finito. Grazie per l'aiuto!

Elena Grosso

Apéndice B

QUESTIONARIO PER L'INSEGNANTE DI ITALIANO L2 AD ADULTI

• Data.....
• Etá
• Istituzione.....
• Tipo di corso (livello linguistico)

- Da quanto tempo insegna italiano a stranieri (incluse anche scuole o istituzioni diverse dai CPIA)?
 - 1-4 anni
 - 5-10 anni
 - 11-15 anni
 - oltre 15 anni

- In quale area di studio si può collocare la sua formazione iniziale?
 - umanistica (lettere o lingue classiche)
 - linguistica (lingue straniere)
 - socio-educativa (scienze della formazione o dell'educazione, diploma magistrale)
 - artistica (Accademia di Belle Arti, liceo artistico, ecc.)
 - altro (per favore specificare)

- Ha avuto una formazione specifica come docente di italiano a stranieri? Se sì, di che tipo (master, corsi di formazione o altro)?.....
.....

- Ha mai partecipato a un corso di formazione o perfezionamento in didattica dell'italiano a stranieri in cui era presente almeno *una parte* online? Sì No

- Quali di queste risorse usa per tenersi aggiornato sulla sua professione?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Siti specialistici (Ministero, associazioni di insegnanti, case editrici, ecc.)				
b. Forum di gruppo (forum di insegnanti, esperti in didattica italiano a stranieri, ecc.)				
c. Chat o blog (di docenti di italiano a stranieri o di formatori del settore)				
d. Youtube				

e. Social network (Facebook, Twitter e altri)				
f. Pubblicazioni cartacee (riviste di settore, articoli, libri sulla didattica)				
g. Altro				

6. Quali metodologie preferisce utilizzare in classe?

	Sì	No
a. Farli lavorare da soli		
b. Farli lavorare in coppia		
c. Farli lavori in gruppo		
d. Farli lavorare da soli con insegnante		
e. Farli lavorare sia con insegnante che con compagni		

7. Quali materiali preferisce usare a lezione?

	Sì	No
a. Fotocopie e libri		
b. RegISTRAZIONI audio-video su lavagna luminosa, proiettore, computer		
c. Materiale autentico		
d. RegISTRAZIONI audio-video su CD, DVD, televisione		
e. Testi autoprodotti o didattizzati		
f. Diapositive su lavagna luminosa, proiettore, computer		

8. Quante volte indicativamente usa queste tecniche per insegnare l'italiano in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di spezzoni di film in italiano				
c. Esercizi/giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni italiane				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (docente dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare).				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con				

soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro:				

10. Quante volte indicativamente usa queste metodologie per insegnare italiano in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Lavori di gruppo				
b. Lavori in coppia				
c. Lavori da solo				
d. Lavori da soli con l'insegnante				
e. Lavori sia con insegnante che con compagni				

11. Secondo lei, quanto piacciono agli studenti queste tecniche?

Può rispondere mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la sua opinione.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza 4=molto.

	1	2	3	4
a. Giochi su schema (partita a tris, battaglia navale, dadi, ecc.)				
b. Visione di spezzoni di film in italiano				
c. Esercizi/giochi con domande a catena				
d. Ascolto di canzoni in italiano				
e. Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze)				
f. Cruciverba, parole crociate				
g. Esercizi di insiemistica e seriazione				
h. Giochi di memoria lessicale (memory lessicale, trova le differenze)				
i. Esercizi TPR (docente dà un ordine, studente esegue l'azione senza parlare).				
j. Drammatizzazione/role-play				
k. Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate				
l. Esercizi di problem solving (esercizi con soluzioni da trovare insieme)				
m. Esercizi di autovalutazione				
n. Altro				

12. Quante volte indicativamente usa questi strumenti tecnologici a lezione in un mese?

	Molto spesso	Abbastanza	Qualche volta	Mai
a. Audioregistratore con CD				
b. Dvd/video cassetta				

c. Lavagna interattiva (LIM)				
d. Computer				
e. Internet				
f. Video proiettore (con schermo)				
g. Lavagna luminosa				

13. Adesso le verrà fatta una serie di domande sull'uso delle glottotecnologie per la didattica e l'apprendimento dell'italiano in aula. Quanto è d'accordo su queste affermazioni?

Può rispondere mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la sua preferenza.

1= per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=abbastanza d'accordo
4=molto d'accordo.

LE GLOTTOTECNOLOGIE:	1	2	3	4
a. Presentano materiali più completi delle fotocopie o pagine del libro (perché hanno audio, immagini e testi scritti)				
b. Distraggono dalla spiegazione dell'insegnante				
c. Sono difficili da usare per l'insegnante				
d. Gli strumenti spesso non funzionano o non sono presenti in aula				
e. Sono utili per insegnare aspetti sulla cultura italiana				
f. Sono una perdita di tempo				
g. Sono difficili da usare per lo studente				
h. Sono utili per ascoltare e vedere esempi di lingua scritta o parlata quotidianamente (materiale autentico)				

14. Come appaiono gli studenti quando usa o fa usare loro le tecnologie a lezione?

Può rispondere mettendo una crocetta su un numero da 1 a 4, per indicare la sua preferenza.

1= per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto.

	1	2	3	4
a. Interessati				
b. Confusi				
c. A disagio				
d. Attivi				
e. Annoiati				
f. Facilitati nella comprensione				

15. Come è disposta normalmente la classe durante la lezione di italiano?

	Sì	No
a. Banchi e sedie sempre in fila		
b. Insegnante si muove fra i banchi		
c. Banchi e sedie spostati a seconda delle attività (esercizi ascolto o visione video)		
d. Studenti sempre seduti ai banchi		

16. Ci sono altre attività (con o senza tecnologie) che non sono presenti nella lista e che le piacerebbe usare per insegnare italiano?

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....

Grazie!

Apéndice C

ISTRUZIONI PER LA SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO RELATIVO AL PROGETTO DI RICERCA

“Metodologie a mediazione sociale e glottotecnologie: come cambia la didattica dell’italiano L2 a adulti.” (Titolo provvisorio)

Laureanda: Elena Grosso

Obiettivi del progetto di ricerca

Quale progetto di ricerca di laurea specialistica, la sottoscritta si propone di verificare se nei due CTP di Treviso la didattica dell’italiano L2 ad adulti si svolga secondo le metodologie suggerite per questo tipo di utenza e come l’impiego delle tecnologie possa facilitare nell’apprendimento e insegnamento dell’italiano in classe.

È noto come la letteratura scientifica in campo glottodidattico consigli un approccio comunicativo, particolarmente adatto con studenti di lingua seconda, e come la visione umanistico-affettiva di tale approccio sia ben conosciuta anche nella glottodidattica italiana, trovando buone applicazioni con studenti adulti. La visione umanistico-affettiva, mettendo lo studente e i suoi bisogni al centro dell’azione didattica, propone varie metodologie che puntano a superare la tradizionale modalità di lezione *frontale* a favore di una didattica centrata sull’interazione fra studenti stessi e fra studenti e docente. L’utilizzo integrato delle TIC (Tecnologie per l’Informazione e la Comunicazione) nella didattica può aiutare ad applicare ancora più proficuamente questi concetti glottodidattici, viste le potenzialità degli strumenti tecnologici attualmente diffusi nelle scuole.

Le politiche linguistiche a livello europeo, inoltre, chiedono ai sistemi educativi degli stati membri di promuovere delle metodologie di insegnamento che contribuiscano allo sviluppo delle abilità e delle competenze degli studenti, affinché questi possano essere cittadini competitivi nella attuale società della conoscenza. Queste richieste riguardano anche il sistema dell’educazione degli adulti, nei quali rientrano i corsi di lingua e cultura italiana per stranieri.

Durante la mia esperienza di tirocinio presso il CTP di Treviso, ho potuto osservare come, nonostante le idee innovative presenti nella letteratura glottodidattica e le infinite potenzialità degli strumenti tecnologici, la pratica quotidiana con adulti stranieri si attesti su modalità di insegnamento linguistico piuttosto tradizionali. Il presente studio intende dimostrare che:

1. nella didattica di italiano L2 ad adulti la lezione frontale è ancora prevalente rispetto alle auspiccate metodologie a mediazione sociale;
2. l’utilizzo delle tecnologie per l’insegnamento e apprendimento della lingua è ancora limitato in aula.

Somministrazione del questionario

Lo strumento di indagine utilizzato sarà il questionario, che verrà distribuito nella versione per studente e in quella per insegnante. I questionari permetteranno di indagare sulle metodologie di insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nei due CTP di Treviso, si concentreranno in particolare sulle tecniche didattiche e sull'effettivo utilizzo delle tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua (glottotecnologie). I questionari non intendono essere strumenti di giudizio dell'operato degli insegnanti né una forma di test per gli studenti, bensì preziose fonti di dati, sia quantitativi che qualitativi, per comprovare o smentire le ipotesi che guidano la ricerca.

Questionario per studenti: si consiglia di somministrarlo a studenti con un livello di lingua da un B1 in su, soprattutto in riferimento alla terminologia specifica utilizzata in alcune domande, che potrebbe risultare un ostacolo alla compilazione per alunni con padronanza limitata della lingua. Tuttavia, si può provare a proporre il questionario a studenti di un livello A2 avanzato, magari con un ceppo linguistico vicino a quello dell'italiano (ad esempio, studenti ispanofoni), ovviamente sempre sotto la guida dell'insegnante. Gli studenti che lo desiderino, possono scrivere le risposte della domanda 13 nella loro lingua madre, preferibilmente una lingua europea, per esprimere meglio le loro idee.

Questionario per insegnanti: vista la rigidità di alcune domande con terminologia glottodidattica specifica, si è ritenuto necessario allegare una lista di esempi di attività citate nelle domande 6 e 8 (speculari alle domande 8 e 10 per insegnanti), in modo da rendere più chiari possibile i quesiti. Si suggerisce comunque all'insegnante di introdurre la tematica del questionario agli studenti prima della loro distribuzione e chiarire le perplessità lessicali. La ricercatrice sarà presente, previa autorizzazione dell'insegnante, al momento della compilazione, in modo da fornire ulteriori informazioni e provvedere alla raccolta dei questionari al termine della somministrazione.

Si garantisce che i dati raccolti nei questionari saranno utilizzati esclusivamente per la presente ricerca e non verranno divulgati a terzi. Si assicura, inoltre che i dati personali forniti non saranno usati per collegare le risposte alle identità dei compilatori e che verrà mantenuto il più rigoroso anonimato in fase di analisi dei dati e stesura di commenti finali.

Gli insegnanti che accetteranno di collaborare alla presente indagine saranno citati con nome, cognome e nome dell'istituzione scolastica nella tesi di laurea.

Per qualsiasi informazione o dubbio, è possibile contattarmi ai seguenti recapiti:

- cellulare: 333-xxxxxxx.
- e-mail: xxxxxxxxx@virgilio.it.

Ringrazio fin d'ora per la collaborazione.

Elena Grosso

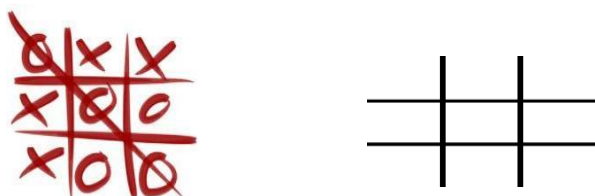
Apéndice D

Esempi di attività elencate (domande 6 e 8) da fornire agli studenti

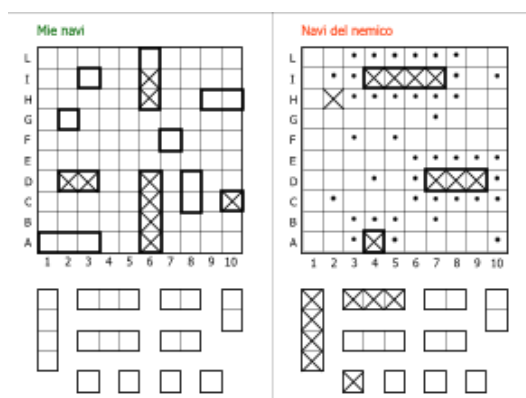
a. Giochi su schema

Partita a dadi: classe divisa a coppie, ogni coppia ha un dado; lo scopo è ottenere più punti possibile. Si sceglie un tema comune (ad esempio, l'uso del passato prossimo), poi ogni studente lancia il dado e ottiene i punti solo se dice correttamente in italiano una frase che contenga l'elemento scelto (in questo caso, il passato prossimo). Vince chi ottiene più punti.

Partita a tris: gioco singolo o a squadre, lo scopo è fare tris, cioè conquistare tre caselle in fila (orizzontali, verticali o diagonali) in uno schema. Si sceglie un tema comune (esempio, l'uso degli articoli determinativi), vince la squadra o lo studente che per primo fa tris dopo aver detto correttamente tre frasi contenenti l'elemento scelto. Si può proseguire per diversi turni fino a un punteggio massimo stabilito dall'insegnante.



Partita a battaglia navale: classe divisa in due squadre; lo scopo è colpire le navi disposte sullo schema. Si scelgono due frasi semplici, ad esempio "dire la data" o "dire l'ora", mettendo alcune date sull'asse orizzontale e alcune ore sull'asse verticale. Gli studenti devono colpire una nave che passa in quel quadrante quel giorno a quell'ora; quando colpiscono una nave, si dice la combinazione corrispondente in italiano. Vince la squadra che abbatte per prima le navi del nemico.



c. Esercizi/giochi con domande a catena.

Studenti disposti con banchi a semicerchio: il primo studente rivolge una domanda con una frase fissa ad un compagno (ad esempio: come ti chiami, quanti anni hai, dove abiti, ecc.), lo studente che risponde formula un'altra domanda ad un altro studente, e così via finché tutti gli studenti non hanno risposto.

e. *Esercizi di grammatica o lessico a scelta multipla (cloze):* domanda con risposte multiple.

Esempio: quale di questi è un articolo determinativo? Metti una crocetta sulla risposta corretta.

1. Uno 2. Il 3. Una

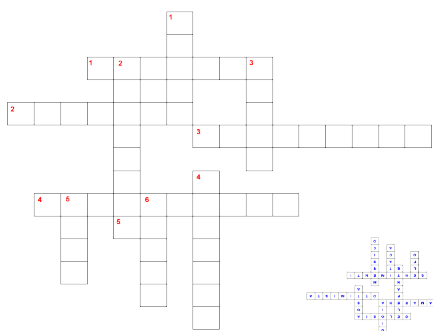
Altro esempio: mi(prestare, tu) la penna? Metti una crocetta sulla risposta corretta.

1. presti 2. prestate 3. presto

Altro esempio: viene dato un testo con alcuni spazi vuoti. Per riempirli bisogna scegliere le risposte fra quelle disponibili.

f.

Cruciverba: dato uno schema con caselle e numeri, scrivere nelle caselle le parole che corrispondono alle definizioni, secondo i numeri indicati.



Parole crociate: dato uno schema con lettere in disordine, trovare le parole nascoste.



g. *Esercizi di insiemistica e seriazione*

Insiemistica per esclusione: dato un insieme di parole, si escludono quelle che non sono in relazione con le altre. Ad esempio:

Buon giorno, ben arrivato, benvenuto, **come stai?**, buona notte.

Insiemistica per inclusione: insieme di parole che si possono dividere in due gruppi, ognuno con tema diverso. Ad esempio: gatto, cappello, cane, gonna, serpente, maglione, cavallo, giubbotto. Date queste parole, trovare due insiemi.

Insieme 1: gatto, cane, serpente, cavallo (animali).

Insieme 2: gonna, maglione, giubbotto, cappello (vestiti).

Seriazione: dato un insieme di parole, si rimettono in ordine secondo il parametro stabilito dall'insegnante. Ad esempio: numeri da 1 a 20 in lettere, bisogna riordinarli e dirli ad alta voce in italiano; oppure, si danno venti parole con lettere iniziali diverse, bisogna riordinarle per lettera iniziale secondo l'alfabeto.

h. *Giochi di memoria*

Memory lessicale: serve un mazzo di carte con immagini doppie. Si distribuiscono le carte a faccia in giù su un tavolo. Lo scopo è trovare coppie di carte con la stessa immagine. Ogni studente, a turno, pesca una carta e poi subito un'altra. Si continua così per ogni turno, ad ogni carta girata lo studente deve descrivere brevemente l'oggetto disegnato e cercare di trovare la carta con l'immagine uguale. Chi conquista una coppia di carte, ha diritto a proseguire ancora. Vince chi trova più coppie uguali.

Trova le differenze: si fanno vedere agli studenti due immagini, quasi uguali. Gli studenti devono trovare le differenze e descriverle ad alta voce. Vince chi trova più differenze.

i. *Esercizi TPR*

L'insegnante dà un ordine, lo studente esegue l'azione senza parlare. Ad esempio: "chiudi la finestra!", "apri la porta!", eccetera.

j. *Drammatizzazione/role-play*

Sono dialoghi a coppie o in gruppo, si realizzano partendo da alcune situazioni date dall'insegnante. Nelle *drammatizzazioni* i ruoli dei personaggi possono essere presi e recitati dal libro o da fotocopie. Nei *role-play* (e nelle loro varianti: *role-making* e *taking*) i ruoli possono anche essere inventati fra studenti o assegnati dall'insegnante, in base alla precisione delle informazioni.

k. *Esercizi di ricomposizione, incastro, abbinamento frasi o parole spezzate*

Ricomposizione: si parte da una serie di parole o pezzi di frase in disordine, che bisogna ricomporre in una frase ordinata.

Incastro/abbinamento: si abbinano parole a immagini, o parole a definizioni; oppure, si rimettono in ordine parti di uno stesso testo mischiate fra loro.

l. *Esercizi di problem solving*

L'insegnante dà un compito da risolvere, gli studenti cercano la soluzione discutendo assieme. Oltre alla classica caccia al tesoro, un altro esempio è il *puzzle lessicale*: si divide la classe in due squadre, ognuna con uno schema con elementi fissi, ad esempio la piantina con le stanze di una casa. Ad una squadra mancano degli elementi, che invece l'altra ha: obiettivo è riempire entrambi gli schemi grazie alle informazioni fornite dall'altra squadra e ottenute dialogando in italiano.

m. *Esercizi di autovalutazione*

Servono agli studenti per valutarsi da soli. Ad esempio, i dettati fatti in classe possono essere corretti a casa dagli stessi studenti, confrontandoli con il testo originale. Anche gli esercizi a scelta multipla si possono fare e correggere da soli. In classe, eventualmente, si discute degli errori con l'insegnante.

Bibliografía

BALBONI P., 2002, "Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano", in Dolci, Celentin, 2003, 2^aed., (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* Roma, Bonacci.

BALBONI P., SANTIPOLO M., 2003, *L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.

BALBONI P., 2006, *La competenza comunicativa intercultural: un model*, Perugia, Guerra.

BALBONI P., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BALBONI P., DOLCI R., SERRAGIOTTO G., 2007, (a cura di), *ITALS: dieci anni di formazione e ricerca*, Roma, Bonacci.

BALBONI P., MARGIOTTA U., 2008, (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università.

BALBONI P., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.

BALBONI P., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

BALBONI P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher.

BEGOTTI P., 2006 a, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra.

BEGOTTI P., 2006 b, *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS e L2 ad adulti stranieri*, Venezia, Università Ca' Foscari (tesi di dottorato).

BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra.

BRUNER J.S., *The Process of Education*, 1961, Cambridge, Harvard University Press.
Traducción italiana: *Il processo educativo: dopo Dewey*, 2000, Roma, Armando.

BRUNER J.S., *Toward a Theory of Instruction*, 1966, Cambridge, Harvard University Press.
Traducción italiana: *Verso una teoria dell'istruzione*, 1971, Roma, Armando.

BROWN D. H., 1980, *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

CAON F., D'ANNUNZIO B., 2002, "Il laboratorio di italiano L2", in LUISE M.C., 2003, (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 3 voll., Perugia Guerra.

CAON F., RUTKA S., 2004, (a cura di), *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.

CAON F., 2008, (a cura di) *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori.

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

CAON F., 2010 b, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale* (edizione con DVD), Perugia, Guerra.

CAON F., SERRAGIOTTO G., 2012, (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.

CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Cafoscarina.

COHEN L., MANION L., MORRISON K., 2000, *Research Methods in Education*, Routledge Falmer, London, New York.

DALOISO M., 2009 a, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

DALOISO M., 2009 b, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università.

DANESI M., 1998, *Il cervello in aula: neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra.

DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.

DEMETRIO D., 2003, *Manuale di educazione degli adulti*, nuova ed. riveduta, Roma, GLF Laterza.

DOLCI C., CELENTIN P., 2003, 2^aed, (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.

DÖRNYEI Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York, London, Routledge.

DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, O.U.P., Oxford.

DÖRNYEI Z., USHIODA E., 2009, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol, Multilingual Matters.

DULAY H., BURT M., KRASHEN S., 1982, *Language Two*, Oxford, University Press. Traducción italiana: *La seconda lingua*, 1985, Bologna, Il Mulino.

FABBRO F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.

FREDDI G., 1987, (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero: aspetti glottodidattici*, Grassano, Bagno a Ripoli, Le Monnier.

FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.

GARDNER H., 2004, *Frames of Minds: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. Traducción italiana: *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, 2013, Milano, Feltrinelli.

INTERLANDI G., 2006, *Il legame culturale degli stranieri e l'apprendimento della lingua italiana. Una complementarietà da non eludere*, Milano, Felix Verlag.

KNOWLES M., 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston, Merrill. Traducción italiana: *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, 1997, Milano, Franco Angeli.

KNOWLES M., 1984, *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.

LEÓN A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Roma, Editori Riuniti.

LUISE M.C., 2003, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, (voll. 1,2,3), Perugia, Guerra.

LUISE M.C., 2006, (a cura di), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.

MADDII L., 2004 (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.

MEZZADRI M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Perugia, Guerra.

MOLLICA A., 2008 (a cura di), *Teaching and Learning Languages: Selected Readings from Mosaic*, Welland, Soleil.

MOLLICA A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra-Soleil.

NUNAN D., 1989, *Understanding Language Classroom*, Prentice-Hall, New York.

PAVAN E., 2005, (a cura di), *Il lettore di italiano all'estero: formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci.

PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici: modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET Libreria.

SANTIPOLO M., 2006, (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.

SCHUMANN J.H., 1976, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.

SCHUMANN J.H., 2004, *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*, Mahwah, Erlbaum.

SERRAGIOTTO G., 2003, "Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda", in LUISE M.C., (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 1 voll., Perugia, Guerra.

SERRAGIOTTO G., 2004 a, (a cura di), *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

SERRAGIOTTO G., 2004 b, (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.

SERRAGIOTTO G., 2009 a (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2.

SERRAGIOTTO G., 2009 b, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.

SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di lingue sulla loro formazione linguistica*, 2012, Venezia, Cà Foscari (disponibile aun en versión online).

TOSCANO A., 2014, *Didattica della lingua attraverso ipermedia, città e letteratura*, Venezia, Università Cà Foscari (tesi di dottorato).

VEDOVELLI M., 2002, *L'italiano degli stranieri: storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci.

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le Lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci.

Sitografía

Últimas consultaciones: 30 de septiembre de 2015.

Capítulo 1

<http://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/3960/SintesiRapportoImmigrazione.pdf>,

RAPPORTO IMMIGRAZIONE 2013 CARITAS E MIGRANTES, consultable en el sitio de la Caritas.

<http://www.cestim.it/>, sitio de documentación sobre los fenómenos migratorios.

<http://www.edaveneto.it/> sitio "Educación adultos" del Véneto, texto de 10 de abril de 2014 sobre la reorganización de los CTP en CPIA; se pueden descargar los adjuntos con las líneas generales del cambio de CTP a CPIA en <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wpcontent/uploads/2013/02/CPIARegolamentoGU.pdf>.

http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en.htm, página de la Comisión Europea, sección políticas educativas para adultos. Se pueden consultar los objetivos en este sector para el año 2020.

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm, página de la Comisión Europea donde se describe su rol en las políticas europeas de formación y educación.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm, texto de 28 de mayo de 2009 sobre el programa de trabajo "Educación y Formación 2020" (ET 2020).

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///sintesi_sistema_educativo_italiano.pdf, para profundizaciones sobre el sistema escolar italiano.

<http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>, Memorándum de la Comisión de las Comunidades Europeas, de 30 de octubre de 2000, sobre el aprendizaje permanente.

Capítulo 2

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 30 de diciembre de 2006, sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente.

Capítulo 3

<http://www.italianlang.org>, sitio de italianística dedicado a la promoción y difusión de la lengua italiana como L2 o LS.

<http://www.italicon.it/it/index.asp>, sitio del consorcio online ICoN.

<http://www.itals.it>, sitio del Laboratorio ITALS de la Universidad de Venecia.

<http://ladante.it/>, sitio de la Sociedad *Dante Alighieri*.

<https://www.unistrapg.it/>, sitio de la Universidad para los Extranjeros de Perugia.

<http://www.unistrasi.it/>, sitio de la Universidad para los Extranjeros de Siena.

<http://www.unistrada.it/>, sitio de la Universidad para los extranjeros “Dante Alighieri” de Reggio Calabria.

<http://venus.unive.it/aliasve/index.php>, página dedicada al proyecto ALIAS dirigido por la Universidad de Venecia.

<http://studiumanistici.unimc.it/it/didattica/post-lauream/corsi-di-perfezionamento>, para los cursos de formación en didáctica del italiano a extranjeros de la Universidad de Macerata.

Lista de diplomas de grados específicos en didáctica del italiano a extranjeros.

Universidad para los extranjeros de Perugia:

- Laurea triennale in Lingua e Cultura italiana, <https://www.unistrapg.it/didattica/corsi-di-laurea/lingua-e-cultura-italiana>.
- Laurea magistrale in lettere, area *Didattica e promozione della lingua italiana Italiano per l'insegnamento a stranieri (ItaS)*, <https://www.unistrapg.it/didattica/laurea-magistrale/ItaS>.

- Laurea magistrale in lingue con recorrido de *Promozione dell'Italia all'estero*, <https://www.unistrapg.it/didattica/laurea-magistrale/PrIE>.

Universidad para los extranjeros de Siena:

- Laurea in Lingua e cultura italiana per l'insegnamento agli stranieri e per la scuola: [http://www.unistrasi.it/1/96/2150/Corso di laurea in Lingua e cultura italiana per l-insegnamento agli stranieri e per la scuola %28classe L-10 - Lettere%29.htm](http://www.unistrasi.it/1/96/2150/Corso%20di%20laurea%20in%20Lingua%20e%20cultura%20italiana%20per%20l-insegnamento%20agli%20stranieri%20e%20per%20la%20scuola%20-%20Lettere%29.htm).
- Laurea magistrale en lenguas extranjeras con recorrido *Didattica italiano a stranieri*: [http://www.unistrasi.it/1/98/2205/Corso di laurea magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale %28LM 39%29.htm](http://www.unistrasi.it/1/98/2205/Corso%20di%20laurea%20magistrale%20in%20Scienze%20Linguistiche%20e%20Comunicazione%20Interculturale%28LM%2039%29.htm).

Lista de diplomas de grados en otros Ateneos con recorridos en didáctica del italiano a extranjeros o con asignaturas del ámbito:

- Universidad de Boloña: laurea magistrale en lenguas extranjeras con currículum específico, <http://corsi.unibo.it/Magistrale/LinguaCulturaleItalianePerStranieri/Pagine/default.aspx>.
- Universidad de Milán: laurea magistrale “Lingue e culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale”, con currículum *Italiano L2 per l'integrazione e la comunicazione interculturale*, http://www.scuolamediazione.unimi.it/CorsiDiLaurea/2015/K02of1/index_ITA_HTML.html.
- Universidad de Messina: laurea triennale in lettere con recorrido *Docente di lingua italiana agli stranieri*, [http://www.unime.it/didattica/offerta didattica/ offerta/2014/10023/2013](http://www.unime.it/didattica/offerta_didattica/offerta/2014/10023/2013).

Lista de másteres en didáctica italiano L2 o LS:

- Universidad para extranjeros de Perugia: máster en *Didattica dell'italiano lingua non materna*, <https://www.unistrapg.it/didattica/master/didattica-dell-italiano-lingua-non-materna-i-livello>.

- Universidad para extranjeros de Siena: para todos los másteres, véanse <http://www.unistrasi.it/1/123/2447/Master.htm>. Hay dos másteres de I nivel, el DITALS y el en *Didattica della Lingua e della Letteratura Italiana*. Otros dos de II nivel, el Máster INTER-IMM e y el Máster online *E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri - ELIAS*".
- Universidad de Macerata: Máster de I nivel en *Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale*, <http://studiumanistici.unimc.it/it/didattica/post-lauream/master>.
- Universidad de Milán: Máster de I nivel en *Promozione e insegnamento della lingua y cultura italiana a stranieri— PROMOITALS*, <http://www.unimi.it/studenti/master/83771.htm>.
- Universidad de Pescara-Chieti: Máster in *Didattica dell'italiano lingua seconda e lingua straniera: intercultura e mediazione*, <http://www.unich.it/didattica/post-laurea/master>.
- Universidad de Roma 3, Máster II nivel *Insegnare Lingua e Cultura Italiana a Stranieri (LCS)*, <http://www.scuolaiad.it/offerta-didattica/master/item/lcs>.
- Universidad de Nápoles-L'orientale: Máster de II nivel en *Didattica dell'italiano L2*, <http://www.unior.it/ateneo/7254/1/master-di-ii-livello-in-didattica-dell-italiano-l2.html>.
- Universidad de Urbino: Máster *Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa*, http://www.uniurb.it/it/portale/?mist_id=430&lang=IT&tipo=DID&page=178&aa=&iid=1455260.
- Universidad Cà Foscari- Venecia: Máster de I nivel en *Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri* y Máster de II nivel en *Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri*, al enlace <http://www.itals.it/>.

Lista de escuelas privadas con oferta formativa para docentes de italiano a extranjeros:

- <http://ladante.it/it/insegnare-l-italiano/corsi-d-aggiornamento>, para informaciones sobre los cursos de actualización organizados por la Sociedad *Dante Alighieri*.

- <http://www.edulingua.it/it/lalinguaitaliana/67>, página web de *Edulingua*, escuela de italiano con campus en la región Marche.
- <http://www.dilit.it/it/>, página web de *DILIT*, escuela de italiano para extranjeros en Roma, con cursos de formación para enseñantes y diploma final.
- <http://www.torredibabele.com/it/>, página web de *Torre di Babele*, escuela de italiano en Roma, centro de formación y actualización para enseñantes de italiano LS/L2.

Ejemplos de publicaciones digitales en el ámbito de la didáctica del italiano a extranjeros:

- <http://www.itals.it/bollettino-itals>, es el suplemento bimestral de la revista *EL.LE-Educazione lingüística*, que se ocupa de lingüística y didáctica del italiano L2/LS.
- <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/ELLE>, revista cuatrimestral del *Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue*, de la Universidad Ca' Foscari de Venecia.
- <http://www.initonline.it/>, revista cuatrimestral de servicio para los docentes de italiano como lengua extranjera.

Ejemplos de sitios para la (auto)formación y actualización de docentes de italiano a extranjeros (fuente <http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/06scuola-l2.htm>):

- <http://www.stranita.it/>, *Stranità*, sitio con materiales y actividades, reseñas de manuales, libros, enlaces útiles, foros.
- <http://www.italianlang.org/home>, *Centro Studi ITA.L.I. Italianistica e Lingua Italiana*. Centro de estudios internacionales de investigación científica y estudios comparados para la promoción y difusión de la lengua italiana L2-LS.
- <http://www.itals.it/raim/statuto>, *RAIM- Rete di Associazioni di Italianisti nel Mondo*, perteneciente al Laboratorio ITALS.

Blog y foros para docentes de italiano L2:

- <http://www.comeitaliani.it/>, *Come italiani. Lingua e cultura italiana*, con materiales didácticos para la enseñanza de italiano L2/LS disponibles gratuitamente;

- <http://www.untuffonellazzurro.com/>, *Un tuffo nell'azzurro*, página web del curso de lengua y blog con informaciones sobre la lengua y cultura italiana para enseñantes y estudiantes.
- http://venus.unive.it/insegnare_italiano/modules.php?op=modload&name=phlink&file=index&id_corrente=14&id_link=55&pid=1&open=277, *Italsweb*, sitio para formadores y enseñantes de italiano a extranjeros, nacido de la colaboración del laboratorio ITALS de la Universidad de Venecia, el Ministerio de la Instrucción y el de Relaciones Exteriores.
- <http://www.associazione-ilsa.it/>, *ILSA Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati*, asociación cultural que reúne enseñantes de italiano L2 activos en escuelas o Universidades públicas y privadas. Está presente también la revista online *ILSA, Italiano L2 in Aula*.

Capítulo 4

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión de 30 de diciembre de 2006, sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11052_es.htm, Resolución del Consejo de la Unión, de 20 de julio de 2001, relativa al e-Learning en el ámbito de la educación y de la formación.

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_es.htm, Acto de la Comisión Europea, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización en el uso de los medios de comunicación digital.

www.italianoinfamiglia.it, sitio de autoaprendizaje de italiano para extranjeros, contiene las entregas de la serie sobre la familia Fappani, con mucho material descargable.

<http://italianoperstranieri.loescher.it>, en el sitio de la editorial *Loescher* se encuentran ejemplos de ejercicios para desarrollar varias habilidades a todos los niveles; al link <http://www.loescher.it/catalogo/emons>, se pueden descargar audiolibros en MP3.

<http://hotpot.uvic.ca/>, software descargable para crear individualmente actividades lúdicas como ejercicios *cloze* o crucigramas.

<http://www.edizionilinea.it/testitaliano/index.html>, test de autoevaluación sobre varios aspectos de la lengua italiana.

http://www.letsave.it/site/Windows/Games/Puzzles/file_210.html, software para crear crucigramas.

Vocaroo (www.vocaroo.com), software para grabar la voz online.

Mailvu (www.mailvu.com), software para grabar mensajes audiovisuales, enviarlos y compartirlos vía mail.

Lista de sitios para la práctica y la autoevaluación en italiano (la fuente es el sitio del laboratorio ITALS de la Universidad de Venecia):

- <http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/corso.htm>, curso de la RAI (televisión pública italiana) para inmigrantes, descargable.
- <http://www.locuta.com/classroom.html>, *The Italian electronic classroom*, sitio con ejercicios de gramática, léxico, fonética, explicaciones gramaticales y más.
- www.italianol2.info/, materiales para cursos de lengua italiana para chicos y adultos.
- www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp, ejercicios de gramática subdivididos en niveles.
- <http://www.impariamoitaliano.com/index.html#close>, *Impariamo l'italiano*, sitio de ejercicios sobre gramática, léxico, modismos, expresiones idiomáticas, etcétera.

Capítulo 6

[https://it.wikipedia.org/wiki/Nativo_digitale.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale_\(Neologismi\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Nativo_digitale.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale_(Neologismi)), artículo con explicaciones de los términos *nativos* e *inmigrantes tecnológicos*.