



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di
Laurea magistrale

in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**Italiano L2 para inmigrantes adultos
de habla española**

Estudio de caso en “Oltre i Confini” y seguimiento del proceso de aprendizaje

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatrice

Ch. Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzales

Laureanda

Giulia Ferro

Matricola 857675

Anno Accademico

2019 / 2020

Tabla de contenido

Abstract	1
Resumen	2
Introducción.....	3
1. Enseñanza del italiano L2	6
1.1 Historia del italiano L2.....	10
1.2 Enfoques, métodos y metodologías	19
1.3 Los elementos de la acción didáctica.....	27
1.3.1 Idioma	28
1.3.2 Docente	33
1.3.3 Estudiante.....	44
2. Enseñar italiano a adultos extranjeros	59
2.1 Adultos y L2	61
2.2 La dimensión cultural.....	71
3. Oltre i Confini	79
3.1 Lugares de aprendizaje.....	84
3.2 Organización de los cursos.....	86
3.3 Motivación y trabajo	89
3.4 Materiales y UD.....	96

4. Aprender el italiano por sujetos hispanohablantes	98
4.1 Cuestionario de perfil personal.....	100
4.2 Cuestionario “Oltre i Confini”.....	105
4.3 Análisis de los errores	112
Conclusión.....	128
Bibliografía.....	133
Apéndice 1.....	142
Apéndice 2.....	153

Abstract

L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda è oggi uno dei bisogni fondamentali dei migranti recentemente arrivati in Italia. Negli ultimi cinquant'anni siamo stati testimoni della nascita di molte correnti di pensiero, elaborate da studiosi e ricercatori, che hanno portato allo sviluppo di più approcci e metodi destinati all'insegnamento. Più recentemente, queste ricerche hanno evidenziato l'importanza dello studente come protagonista del processo di acquisizione/apprendimento e hanno identificato nel docente una figura guida che aiuta l'alunno a relazionarsi con la lingua. Questa tesi tratta l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda rivolto ad un pubblico di adulti immigrati. In particolare, si farà riferimento a un'esperienza di tirocinio svolta presso "Oltre i Confini", durante la quale sono stati osservati i processi di apprendimento di due soggetti ispanofoni. Data l'affinità di lingue come lo spagnolo e l'italiano, l'analisi verterà sulla classificazione degli errori più comuni commessi da soggetti ispanofoni durante la stesura di un testo scritto e, successivamente, si presenteranno alcune possibili soluzioni per migliorare l'apprendimento di tali elementi.

Resumen

Aprender italiano como segunda lengua es hoy una de las necesidades básicas de los inmigrantes recién llegados a Italia. En los últimos cincuenta años hemos visto el nacimiento de muchas corrientes de pensamiento, desarrolladas por académicos e investigadores, que han llevado al desarrollo de más enfoques y métodos de enseñanza. Más recientemente, estas investigaciones han puesto de relieve la importancia del alumno como protagonista del proceso de adquisición/aprendizaje y han identificado al docente como una figura que ayuda al alumno a relacionarse con el idioma. Esta tesis trata sobre la enseñanza del italiano como segunda lengua dirigida a un público de adultos inmigrantes. En particular, se hará referencia a una experiencia de pasantía realizada en “Oltre i Confini”, durante la cual se observaron los procesos de aprendizaje de dos sujetos de habla española. Teniendo en cuenta la afinidad de idiomas como el español y el italiano, el análisis se centrará en la clasificación de los errores más comunes que cometen los sujetos hispanohablantes durante la redacción de un texto escrito y, posteriormente, se presentarán algunas posibles soluciones para mejorar el aprendizaje de tales elementos.

Introducción

El italiano es una lengua romance hablada hoy por unos 250 millones de personas, entre los cuales se encuentran:

- a. más de 60 millones de ciudadanos italianos, de los cuales el 95% son hablantes nativos de italiano, y casi todo el 5% restante habla italiano como segunda lengua;
- b. unos 4,5 millones de ciudadanos italianos que residen en el extranjero (además de los estudiantes Erasmus y los que viven temporalmente en el extranjero);
- c. 80 millones de descendientes de emigrantes italianos (la diáspora italiana sólo es superada por la china);
- d. hablantes nativos de italiano y hablantes de italiano L2 de otros países donde el italiano es oficial o cooficial, o ciudadanos de países donde el italiano no goza de reconocimiento oficial;
- e. italophiles de todo el mundo.

El italiano es el cuarto idioma más estudiado del mundo: más de dos millones de personas en el extranjero deciden aprenderlo cada año por las más variadas razones. A menudo se trata de opciones de estudio o guiadas por la búsqueda de un trabajo específico. Pero entre las razones también encontramos el placer de familiarizar con una lengua que permite acceder a un patrimonio incomparable de ingenio y pensamiento: desde la literatura, a la historia, a todas las expresiones artísticas. Además, después del inglés, el italiano sigue siendo el idioma más utilizado en los carteles comerciales asociados a productos de excelencia y sabor, por la que una referencia a la italianidad se convierte, en cualquier mercado, en un peculiar índice de valor. La red de instituciones educativas en el extranjero es un recurso para la promoción de la lengua y la cultura italianas, así como para el mantenimiento de la identidad cultural de los hijos de compatriotas y ciudadanos de origen italiano. Presentes en todo el mundo, las escuelas italianas representan un instrumento para la difusión de ideas, proyectos, iniciativas, en conjunto con embajadas y consulados y con las prioridades de la política exterior italiana.

Según los datos recogidos este año por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Internacional (MAECI), más de dos millones cien mil personas han

decidido asistir a un curso de italiano (un 4% más que la encuesta anterior, una señal de creciente interés y de la mayor capacidad de atracción que nuestra lengua y nuestra cultura ejercen en el mundo) proporcionada por uno de los muchos proveedores que contribuyen en el extranjero a la difusión de nuestra lengua, como escuelas italianas, escuelas y universidades extranjeras, institutos de cultura, la Sociedad Dante Alighieri y centros privados. Además, según las estadísticas, Australia es el país extranjero que alberga el mayor número de estudiantes de italiano, seguido inmediatamente por Francia y Alemania, que en el último año han experimentado un aumento considerable (+ 14,29%, equivalente a 39.292 estudiantes; + 8.22%, equivalente a 19.559 estudiantes). Las siguen Estados Unidos (+ 8,73%, lo que equivale a 17.813 estudiantes), Egipto y Austria, cuyas cifras están creciendo gracias al traslado de muchos italianos. Otro país que se ha distinguido en el último año en cuanto a la enseñanza del italiano es Uruguay, que ha registrado un aumento de estudiantes italianos de casi el 200% (+ 197%, equivalente a 13.213 estudiantes).

Por tanto, hemos visto que la lengua italiana se está extendiendo muy rápidamente por todo el mundo, gracias también a la emigración de muchos hablantes nativos; pero al mismo tiempo, la enseñanza del italiano en Italia también se está convirtiendo en una realidad cada vez más extendida, especialmente para los inmigrantes que por una razón u otra deciden instalarse en nuestro país. En la Italia de hoy hablamos de la coexistencia de un antiguo y un nuevo plurilingüismo: en el territorio coexisten el italiano estándar hablada por toda la población italiana, sus variedades, los dialectos, las lenguas de los grupos minoritarios de los asentamientos antiguos, las lenguas extranjeras presentes como lenguas de comunicación internacional o lenguas aprendidas. Pero no podemos ignorar la presencia de nuevas lenguas que forman parte del repertorio lingüístico de los inmigrantes que hay que considerar como un nuevo grupo lingüístico minoritario y que, tras su entrada en Italia, han pasado a formar parte en cierta medida del panorama lingüístico italiano (Barni 2006). A esto se suma el italiano aprendido de los inmigrantes, que es el eje central de esta tesis. En el primer capítulo veremos cómo ha evolucionado la enseñanza del italiano como segunda lengua para inmigrantes, prestando especial atención a los componentes de la acción didáctica, es decir, lengua, docente y alumno. Con los capítulos 2 y 3 presentamos la categoría del estudiante inmigrante adulto que aprende italiano en una asociación voluntaria que ofrece ayuda a inmigrantes recién llegados a

Italia. Finalmente, en el último capítulo examinaremos dos sujetos hispanohablantes que asisten a clases de italiano en la asociación mencionada y analizaremos los resultados de su experiencia mediante la administración de dos cuestionarios y una producción escrita.

1. Enseñanza del italiano L2

En situaciones de contacto multicultural, la lengua italiana se presenta hoy con diferentes caras y aspectos (Favaro 2016):

- a. idioma de supervivencia para los adultos recién llegados a Italia;
- b. idioma de trabajo e intercambios para quienes han vivido aquí más tiempo;
- c. idioma de certificación y objeto de exámenes para aquellos que solicitan la emisión de un permiso de residencia de larga duración y para cumplir con el “contrato de integración”;
- d. idioma “filial” para familias extranjeras, cuyos hijos traen nuevos términos y, por tanto, nuevos significados e historias al hogar todos los días;
- e. idioma de comunicación diaria y escolarización para menores que crecen y aprenden junto con sus compañeros italianos a través de las palabras formales e informales, típicas de los contenidos curriculares;
- f. idioma adoptivo, casi una segunda lengua materna, que estructura la historia y acompaña el camino de la ciudadanía y de la pertenencia de los ciudadanos nuevos y futuros;
- g. idioma de narración mestiza para quienes escriben en italiano y han vivido una historia de exilio y migración.

Además, en el caso del italiano L2, se ha producido un cambio en el estado de la lengua de destino, desde el lenguaje de la cultura y lengua étnica (estudiados por los descendientes de los emigrantes italianos en el extranjero), a la lengua vehicular en el lugar de trabajo (por ejemplo en las oficinas de empresas italianas en el extranjero), y sobre todo, ahora es el idioma necesario para que los inmigrantes entren en el nuevo contexto sociocultural (Bonsi 2015). El término “idioma de contacto” también se ha extendido recientemente entre los especialistas, y es principalmente utilizado para describir la condición de los hijos de inmigrantes extranjeros en Italia para quienes el italiano no puede definirse como L1 o L2. La competencia comunicativa de estos alumnos es, por lo tanto, el lugar de contacto entre múltiples códigos lingüísticos y culturales que crean nuevas identidades, pero juntos contribuyen a crear una identidad en el medio entre la lengua materna y la L2 (Micheli 2008). De hecho, no se trata solo de enseñar las palabras y las estructuras básicas del idioma para comunicar, sino de enriquecer el vocabulario, cuidar la gramática y la forma, fortalecer la capacidad de

expresión, escritura y comprensión de los textos. En otras palabras, ir más allá de la “fachada lingüística”, promover la efectividad y fluidez del mensaje, pero también prestar atención a la precisión, a la forma y a la calidad.

Antes de tratar específicamente con el italiano como segunda lengua, recordamos el concepto básico de aprendizaje y sus características principales (Dolci 2004):

- a. el aprendizaje es un proceso activo: es el alumno mismo quien lo construye gracias a sus experiencias;
- b. solo aprendiendo las personas pueden aprender a aprender, parece un juego de palabras, en realidad el concepto detrás de esto es la necesidad de ganar experiencia;
- c. obviamente el alumno ya debe tener estructuras de conocimiento en las que confiar y, por lo tanto, cuanto más sepa, más podrá aprender;
- d. el aprendizaje es una actividad social, no es individual y, por lo tanto, el idioma se convierte en un aspecto fundamental para comunicar, dialogar, interactuar, colaborar, etc.;
- e. el aprendizaje se ubica en un contexto: el alumno aprende en función de lo que ya sabe y que puede ser identificado en un contexto y esto ayuda a fomentar la motivación, que es un componente necesario.

Aún en relación con el concepto de aprendizaje, Jarvis (2010) argumenta que es un proceso existencial y coincide con la vida misma: comienza en el útero y termina cuando nos acercamos a la muerte. Comienza con la experiencia de los sentidos y es tanto individual como social (imitación). Existe una condición esencial para el aprendizaje en la vida cotidiana: la interacción social, o sea, la base de la vida social: casi todos vivimos en familias, somos miembros de organizaciones, etc. Es el encuentro con otras personas lo que nos hace conscientes de su utilidad. La interacción social supone explorar la diferencia y adaptar nuestro comportamiento para permitir que la interacción se desarrolle sin problemas. Las personas son diferentes y durante la interacción aprenden a responder a estas diferencias, a recibirlas e incluso a aprender de ellas.

El estudio de un segundo idioma representa un poderoso factor de socialización para los alumnos: el idioma es una ventana abierta a la cultura y a la civilización de un

pueblo y los hablantes lo utilizan como una herramienta para comprender, expresarse y entrar en la sociedad (Nitti 2015). Enseñar una L2 significa, por lo tanto, desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, proponer actividades estimulantes relacionadas con el uso real y concreto del lenguaje, basado en la dimensión extracurricular, en las prácticas comunicativas difundidas en sus contextos de vida (Nitti 2018).

Uno de los factores que más han contribuido a la reciente difusión de nuestro idioma en el mundo son los movimientos migratorios que llevaron a millones de italianos a emigrar, especialmente en las décadas posteriores a la unidad nacional y después de la Segunda Guerra Mundial (Vedovelli 2001). Casi cuatro millones de inmigrantes viven permanentemente en Italia y en estos años como mínimo dos millones de extranjeros han vivido en Italia y luego regresaron a su país de origen, ya sea por elección o por la crisis económica, para esos seis millones de personas el italiano no solo era un idioma útil, sino indispensable (Balboni 2014). La adquisición/aprendizaje del italiano representa un componente esencial del proceso de integración: es la condición básica para comprender y ser entendido, para participar y sentirse parte de la comunidad escolar y no escolar. Además, a la identidad cultural tradicional de la lengua italiana como objeto de aprendizaje de los extranjeros, se ha agregado una identidad instrumental que hace de la lengua italiana idioma de intercambio comercial, actividad profesional e instrumento de los procesos de integración social. Los movimientos de población que han transformado Italia de un país de emigración a un destino de inmigración han contribuido y contribuyen significativamente a esta identidad adicional.

Según los datos que publica el Ministerio de Asuntos Exteriores cada año, la presencia de descendientes de italianos que desean recuperar sus raíces también a través del estudio del idioma de origen de su familia está disminuyendo, ya que es natural como parecen las terceras, cuartas, quintas generaciones; por el contrario, aumenta el número de personas sin orígenes italianas que se acercan a nuestro idioma, y se dividen en al menos dos categorías: estudiosos del arte, la música, etc. y adolescentes que tienen que elegir una segunda lengua extranjera además del inglés y que eligen el italiano porque “Italian is cool”, como dice el eslogan utilizado en los Estados Unidos (Balboni 2008), y porque el francés es esnob, el alemán es difícil, el

español es por los inmigrantes, y así sucesivamente en la feria de estereotipos. En cambio, estudiar italiano es original, exótico, poco común: y estos adolescentes quieren un idioma aproximado en el que la corrección formal sea una preocupación secundaria, como sucede con el aprendizaje del inglés: se usa para chatear en chat o skype, para escuchar canciones, “ligar” en las playas.

Además, los años noventa y principios de la década de 2000 vieron una gran cantidad de investigación en la dimensión neuro-psicolingüística, vinculada al alumno: los temas de inteligencias múltiples, de diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, de la aptitud para el aprendizaje de idiomas (Diadori 2015; Cook 2008; Krashen 1981) que caracterizaría a algunos más que a otros, de la oposición entre personas holísticas y analíticas, concretas y abstractas, que se basan en caminos de “top down” o “bottom up”, etc.; son temas que tuvieron un fuerte impacto en la reflexión glotodidáctica llamada “humanista”, que trata de estudiar cómo las singularidades y el potencial de cada persona pueden apoyarse y ponerse al servicio de compañeros que, en algunas tareas están en desventaja.

En el párrafo siguiente veremos como la llegada de los inmigrantes a Italia ha transformado el sistema de la educación en materia de italiano L2.

1.1 Historia del italiano L2

La historia de la enseñanza del italiano como segunda lengua en Italia comienza solo en el siglo pasado, quedando a la zaga de muchos otros países del mundo con respecto a la cuestión de enseñar su lengua nacional como L2. Después de la unidad, quizás por primera vez se organizaron cursos de verano de italiano para extranjeros en Siena en 1917 por un grupo de ciudadanos privados y pronto los cursos pasaron bajo la guía de la universidad local. A principios de la década de 1920, se estableció la Universidad para Extranjeros de Perugia. Luego, la obra del fascismo se inspiró en criterios centralizadores, condujo a un control meticuloso de las acciones educativas promovidas por las instituciones estatales y vinculó la difusión del idioma al de la cultura italiana en una clave imperial-colonial.

A principios de los años setenta, el cuarto congreso de la Sociedad Italiana de Lingüística dedicado a la enseñanza del italiano en Italia y en el extranjero destacó un hecho inesperado para algunos: en muchos países, el estudio del italiano se estaba expandiendo más de lo esperado. En la conferencia “L’italiano come lingua seconda in Italia e all’estero” celebrada en Roma en 1982, se presentaron los resultados de la gran investigación sobre las motivaciones para aprender italiano en el mundo, lo que dio forma y fundamento a la sorpresa de ver un idioma cada vez más objeto de atención e interés de diferentes públicos¹. Los resultados concretos más notables de la conferencia fueron principalmente dos: el nuevo ímpetu para la difusión del italiano tomó la forma de una Comisión nacional para la difusión de la lengua y la cultura italiana, por un lado, y por el otro, en la tarea, encomendada en el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad “La Sapienza” de Roma, para llevar a cabo una certificación nacional oficial en italiano L2.

La principal motivación para estudiar la lengua italiana como lengua extranjera estaba vinculada a su identidad como lengua de cultura, que se refería a la gran tradición literaria y artística que ha encontrado forma en nuestro idioma. Justo en los años en que se realizó la investigación antes mencionada, en Italia se produjo la primera gran ola de inmigración extranjera: los inmigrantes extranjeros entraron en

¹ Esta conferencia tenía la intención de divulgar los resultados de una investigación sobre el público italiano como lengua extranjera en el mundo, que fue encargada por el Ministerio de Relaciones Exteriores al Instituto de la Enciclopedia Italiana.

contacto con nuestro idioma, lo aprendieron y comenzaron a estudiarlo no por su identidad cultural, sino con motivaciones instrumentales para la interacción comunicativa, la integración social y la inserción profesional. A finales de los años 70, las mujeres en el mundo preferían el italiano en una proporción de 2 a 1 sobre los hombres; más de 7 de cada 10 entre los que requerían cursos de lengua italiana eran estudiantes, mientras que la mayoría de los demás pertenecían a la clase obrera. Dos tercios de los entrevistados indicaron la necesidad de “cultura personal” como la motivación principal que los llevó a emprender el estudio del italiano (Vedovelli 2001).

A mediados de los años ochenta, la presencia de inmigrantes en la escuela se configuraba cada vez más como una realidad que tenía consecuencias perturbadoras en la vida cotidiana de las clases (después de la llegada masiva de inmigrantes del norte de África y China y, más tarde, de los Balcanes y de Europa del Este). El período comprendido entre finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo pasado es decisivo con respecto a las primeras formas de respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes extranjeros para la enseñanza del italiano como segunda lengua (Nitti 2015).

En 1990, cuando el tema de la presencia de estudiantes italianos no nativos comenzó a cobrar cierta importancia, la respuesta del sistema educativo italiano fue individual. Los primeros inmigrantes con los que trabajaron los docentes italianos fueron adultos de entre veinte y cuarenta años, en su mayoría hombres. Los materiales y las instalaciones de enseñanza disponibles fueron desde el primer momento insuficientes y la preparación de los docentes fue completamente inadecuada: en ese momento no había tradición de enseñanza para este tipo de audiencia² (Micheli 2008), solo había trabajos de grupos pequeños con el apoyo de autoridades locales o asociaciones (algunos acrónimos o iniciativas gloriosas son el Centro COME en Milán, el DARI en Padua, el COSPE en Florencia y otros). Hacia finales de los noventa, el territorio aparece salpicado de numerosas organizaciones, asociaciones y corporaciones sin fines de lucro que colaboran activamente con organismos

² Hoy en día, la formación lingüística de los inmigrantes adultos está gestionada principalmente por los Centros Territoriales Permanentes para la Educación de Adultos (CTP), estructuras territoriales establecidas por el Ministerio de Educación en 1997 y por las Cámaras de Comercio italianas en el extranjero. Además, varias universidades extranjeras (desde Austria hasta México) organizan cursos de italiano centrados en los temas de economía, comercio, industria y finanzas.

institucionales locales, desarrollando algunos puntos de interés innovadores, como el análisis de las peculiaridades de la enseñanza de la segunda lengua, la preparación y organización de materiales didácticos, investigación glotodidáctica y formación del personal docente en un contexto intercultural.

En el período 1999-2001, hay una primera respuesta institucional a través de un proyecto del entonces MIUR: 14 universidades se comprometieron a realizar cursos de formación para docentes. La Universidad de Venecia se encargó de la creación de una plataforma para el aprendizaje a distancia, que sigue siendo funcional y ofrece los materiales desarrollados en esa ocasión de forma gratuita. Luego se renovó el proyecto, expandiéndolo a 21 universidades: se crearon nuevos materiales y se organizaron cursos presenciales y en línea en 18 regiones (siempre en la plataforma de la Universidad de Venecia), dirigidos a docentes de todas las materias (nivel básico) y para la educación lingüística (nivel avanzado), con el fin de crear figuras profesionales que puedan servir de referencia para escuelas individuales o para redes escolares, que mientras tanto se estaban formando en las principales áreas con alta densidad migratoria (Balboni 2010).

Además, se publicó un curso de italiano de once semanas en septiembre de 2006 “Per muoversi nella vita di tutti i giorni, ma anche per acquistare quella piena padronanza dei costumi e delle leggi che è necessaria a ogni cittadino italiano. Il corso non è un testo di grammatica. Insegna le parole e il loro uso, ma anche il modo di muoversi in un paese diverso da quello di origine” (Micheli 2008). Se dividió en una parte general y una parte más específica dedicada a la formación lingüística en las áreas de asistencia familiar (como comunicar con los ancianos) o ir de compras (ir de compras, elegir comida). La parte general estaba dirigida a inmigrantes que acabaron de llegar o que estaban recientemente en Italia, podían ser útiles tanto para adultos como para niños y se utilizaban en una escuela o en familia, solos o en grupo. Cada lección estaba dividida en dos partes: la primera, “Impariamo l’italiano”, proporcionaba los elementos básicos del idioma y la segunda, “Testi e Usi”, presenta las situaciones más frecuentes de la vida diaria. A final del mismo año, se estableció el Observatorio Nacional para la integración de estudiantes extranjeros y la educación intercultural. La dimensión lingüística ocupa dos de las acciones que realiza:

Acción 2: italiano segunda lengua

La adquisición y el aprendizaje del italiano representan un componente esencial del proceso de integración: constituyen la condición básica para comprender y ser entendido, para participar y sentirse parte de la comunidad. La acción general se divide en dos tipos de actividades: organización y glotodidáctica (Balboni 2010). La fase organizacional, destinada a tratar con urgencia inmediata, tiene como objetivo:

- a. identificar modelos organizativos (establecimiento de laboratorios Ital2; tiempos y duración del laboratorio; personalización del plan de estudios y adaptación del programa, etc.);
- b. definir los roles de los facilitadores lingüísticos externos (en colaboración con las autoridades locales, asociaciones, centros, universidades y sus alumnos en formación, iniciativas con fondos del FSE, etc.) e internos, a través de profesores con función instrumental y profesores formados en la enseñanza del italiano como segunda lengua;
- c. proporcionar herramientas para estimular la creación y financiación de redes escolares;
- d. desarrollar materiales y herramientas (programas de televisión, modelos de pruebas para determinar los niveles de acceso, etc.) y proporcionar recursos para ser utilizados tanto para la publicación y difusión de materiales de referencia para docentes, como para la compra de materiales Ital2 para escuelas y estudiantes extranjeros.

La fase “glotodidáctica” comienza al mismo tiempo que la primera, pero produce resultados en un momento posterior; se trata de:

- a. la definición de un modelo de competencia comunicativa del italiano básico (ItalBase) y la identificación de problemas de italiano del estudio (ItalStudio), para ofrecer a los docentes un marco de referencia común;
- b. la difusión de herramientas para definir los diferentes niveles de competencia ItalBase que tienen en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas y el nivel ItalStudio para planificar intervenciones específicas;
- c. el desarrollo y la difusión de modelos operativos para las actividades de aula y laboratorio de Ital2;

- d. la formación de docentes de referencia para las escuelas y la sensibilización de todos los docentes sobre los problemas de la facilitación para comprender el italiano.

Acción 3: valorización del plurilingüismo

La situación plurilingüe que se está extendiendo cada vez más en las escuelas representa una oportunidad para todos los alumnos, así como para los alumnos extranjeros. La acción se refiere a:

- a. plurilingüismo en las escuelas, es decir, basado en el sistema: hoy se enseñan dos lenguas comunitarias, que los datos reducen a inglés, francés, alemán y español, más ruso; la oferta general (no limitada a inmigrantes) de idiomas extranjeros debe ser repensada, incluyendo los idiomas hablados por las comunidades más consistentes según las áreas del país y teniendo en cuenta las calificaciones relativas: los cursos se pueden organizar en función de las redes de escuelas, para permitir la creación de numerosos grupos-clase. En todos los casos, incluso en las escuelas primarias, los docentes pueden valorizar el plurilingüismo a través de dar visibilidad a otros idiomas y varios alfabetos, descubriendo los “préstamos lingüísticos” entre idiomas, etc.;
- b. plurilingüismo individual: el mantenimiento del idioma original es un derecho humano y es una herramienta fundamental para el crecimiento cognitivo, con implicaciones positivas también en Ital2 y LS estudiados en la escuela. La enseñanza de las lenguas de origen, en su versión estándar, se puede organizar junto con grupos y asociaciones italianos y extranjeros, mientras que las familias y las comunidades expondrán a sus hijos a las variedades no estándar que hablan.

Aunque el área de aquellos que tienen una motivación cultural en contacto con nuestro idioma sigue siendo consistente, hay un cambio profundo en el perfil motivacional de los estudiantes que se matriculan en universidades italianas. De hecho, hemos pasado de una era caracterizada sobre todo desde la libre elección individual hasta la racionalización para grupos en el marco de los principales proyectos europeos de movilidad estudiantil, que conectaron las necesidades culturales de un idioma a

procesos de formación especializados y a las necesidades de interacción diaria. La legislación existente en muchos países sobre la inscripción en facultades como la medicina ha empujado a muchos estudiantes en el pasado a preferir la inscripción en universidades italianas. En comparación con este público tradicional, los recientes proyectos de cooperación europea Erasmus y Sócrates han inducido cambios con respecto a los cuales las instituciones italianas están tratando de responder de una manera apropiada y ciertamente más precisa en comparación con lo que sucedió anteriormente. De hecho, a la audiencia tradicional de estudiantes no se le ofreció, si no raramente, ninguna oferta de formación, lo que llevó la universidad de llegada a llevar a cabo por obligación ministerial una selección cultural y lingüística que, de hecho, corría el riesgo de no ser técnicamente correcta en términos de métodos y funciones. Cuando existía la oferta de formación en idiomas, era genérica, y rara vez y de manera no sistemática, estaba orientada al área disciplinaria de interés del estudiante. Sin embargo, las cosas están cambiando en los últimos años. Si es cierto que los estudiantes extranjeros que se trasladan a las universidades italianas que participan en los proyectos Erasmus y Sócrates no tienen la obligación de un cierto nivel preliminar de competencia en italiano, también es cierto que la mayoría de las universidades han tenido la sensibilidad necesaria para resolver esta deficiencia que corre el riesgo de que falle el proyecto de formación en movilidad. Las universidades han respondido a este problema sobre todo activando cursos de italiano para extranjeros en los Centros de Idiomas, a los cuales, sin embargo, la legislación reciente ha dado un papel central en la gestión de la formación en idiomas en universidades individuales. Otra ruta, elegida por varias universidades, era encargar las universidades para extranjeros de Siena y Perugia de llevar a cabo la formación lingüística de los estudiantes en movilidad. En particular, la formación se orientó a las especificidades lingüísticas de los idiomas sectoriales de las disciplinas, en las cuales los estudiantes están interesados, y a las características particulares de la interacción verbal (Vedovelli 2001).

Al mismo tiempo, se inicia una reflexión sobre los modelos operativos, que representan la urgencia inmediata en la escuela. La reflexión sobre los modelos operativos faltaba en la década de 1980 porque cada escuela, cada docente inventó una metodología y solo con la segunda mitad de la década de 1990, a través de la acción de los centros, las primeras inserciones en revistas pedagógicas o glotodidácticas, de

la circulación de materiales especialmente en el circuito IRRSAE (instituto regional de investigación educativa), en conferencias de asociaciones como ANILS, LEND, GISCEL comienzan a esbozar lo que varios estudios han definido “la via italiana all’insegnamento della L2”. El principal de los modelos operativos necesarios para traducir la enseñanza del idioma en organización, planificación y acción didáctica es el plan de estudios, que en una situación magmática y anarquista como la del italiano L2 a fines del siglo pasado representaba la necesidad principal. En 1995, la Universidad para Extranjeros de Siena había propuesto un plan de estudios, pero su target estaba formado por estudiantes extranjeros que asistían a cursos intensivos en Italia durante un cierto número de semanas o meses, por lo tanto, un plan de estudios L2 para estudiantes inmigrantes en las escuelas de varios grados tuvieron que ser pensadas específicamente. Para la segunda lengua, el plan de estudios es un esquema de referencia general para el profesor, pero no se traduce de ninguna manera, excepto en cursos didácticos, ya que el estudiante adquiere el italiano tanto en la escuela como, sobre todo, de manera fragmentada durante su vida diaria: en lugar de seguir un plan de estudios, por lo tanto, el docente debe comprender qué aspectos del plan de estudios se adquirieron espontáneamente, cuáles necesitan una intervención para llenar algunos vacíos, cuáles requieren intervenciones dirigidas a restaurar el orden natural de adquisición. Un punto de referencia para el procesamiento curricular sigue siendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Balboni 2010). El Marco forma la base para los modelos operativos, para las acciones concretas de formación implementadas por entidades públicas y privadas que operan en el sector. Quiere proponer respuestas adecuadas a los problemas lingüísticos de los países europeos o al menos quiere tratar de elaborar planes alternativos a los anteriores que parecían inadecuados para manejar las nuevas emergencias y que habían entrado en crisis desde la segunda mitad de los años ochenta. Las nuevas características del Marco son muchas: el intento de delinear un esquema uniforme de perfiles de dominio lingüístico a nivel europeo, válido para todos los idiomas de la unión; el peso central asignado a los sistemas de certificación de habilidades; el intento de hacer explícito y formalizado cada elemento del proceso de planificación y gestión de las intervenciones de formación. La novedad más relevante es la centralidad asignada a la noción de "texto" y a la competencia textual, que da nueva vida al concepto de competencia comunicativa. El Marco ve en el cuidado de las necesidades y motivaciones un elemento determinante de la acción de formación. Las necesidades y motivaciones

deben identificarse, resaltarse, crearse y fortalecerse donde sean débiles o donde puedan poner en peligro el éxito del proceso de aprendizaje/enseñanza. En cuanto al italiano segunda lengua, es importante reconocer que la amplia variedad de perfiles de audiencia que se ha creado debe corresponder al esfuerzo por identificar y tratar una pluralidad de necesidades que van más allá de la naturaleza genérica, del deseo genérico de aprender un idioma. Inmigrantes adultos y niños; estudiantes y trabajadores; descendientes de nuestros emigrantes en el extranjero: todos deben ser capaces de encontrar una ruta de formación adecuada a su condición y capaces de fortalecer continuamente la motivación gracias al reconocimiento de que el aprendizaje responde a sus necesidades de desarrollo lingüístico, cultural y social. Hoy, el Marco tiene como objetivo proporcionar una taxonomía que ilustre en detalle categorías y subcategorías descriptivas del uso del lenguaje (habilidades generales, competencia lingüístico-comunicativa, actividades de comunicación, dominios y contextos de uso, tareas, estrategias y textos) y además, permite indicar los contenidos y objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, los resultados obtenidos y los niveles de adquisición lingüística alcanzados (Balboni 2014). Todas las expresiones de comunicación son, por lo tanto, formas de formar y expresar entidades culturales, valores en los que los individuos y los grupos reconocen su identidad, sea cual sea la posición que la sociedad asigne a las diversas manifestaciones de la cultura intelectual o las formas de vida. El lenguaje es cultura como un sistema de formación de identidad compartida. Desarrollar un enfoque intercultural significa respetar todas las culturas colocándolas en el mismo nivel y respetar todos los idiomas que dan forma a las culturas correspondientes.

Los flujos de inmigración extranjera que han tenido lugar en Italia desde la segunda mitad de la década de 1970 también han permitido desarrollar para Italia, desde 1981, una cadena de estudios que ya ha estado activa en otros países durante algún tiempo. El estudio de los procesos espontáneos de adquisición de L2 permite tener ese modelo teórico necesario que puede justificar el grado de conexión entre los procesos de aprendizaje interno y las propuestas de enseñanza externas de L2. Así como el contexto social natural en el que se inserta un inmigrante, por ejemplo, lo condicionará a desarrollar su competencia lingüística en italiano L2, un contexto formal adecuadamente establecido, rico en estímulos sociales, culturales y lingüísticos, puede influir positivamente sobre los alumnos.

En el campo de la enseñanza de idiomas, creemos que hay tres elementos nuevos importantes que han aparecido en los últimos diez años: las experiencias de formación para inmigrantes extranjeros, adultos y niños; la renovación de los materiales didácticos para la enseñanza del italiano y la difusión de las nuevas tecnologías educativas. Sin embargo, la gran noticia que caracteriza los años noventa es la elaboración y difusión de las certificaciones, o documentos oficiales que dan fe del nivel de competencia lingüística verificado durante una prueba de examen y responden con una estructura flexible y modular a las necesidades diversificadas del público de italiano L2 (Serragiotto 2016). Con el impulso de la Comisión Nacional de Lengua y Cultura Italiana que, como primera iniciativa, propuso el desarrollo de una certificación del idioma italiano, las Universidades para extranjeros de Siena y Perugia, el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Universidad “La Sapienza” de Roma (primero, después la Universidad Roma Tre) están involucrados en el diseño y prueba de los sistemas de certificación. En 1994, las tres universidades fueron reconocidas por el Ministerio de Relaciones Exteriores como organismos oficiales de certificación, a los que, desde 2001, también se ha agregado la Sociedad Dante Alighieri de Roma. Actualmente, en Italia hay cuatro certificaciones oficiales de italiano como lengua extranjera:

- a. CILS, emitido por la Universidad para extranjeros de Siena;
- b. CELI, emitido por la Universidad para extranjeros de Perugia;
- c. PLIDA, emitido por la Sociedad Dante Alighieri de Roma;
- d. IT, emitido por la Universidad Roma Tre de Roma.

Estas certificaciones son reconocidas por el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación Científica. Los destinatarios de las certificaciones son todos los ciudadanos extranjeros (incluidos los italianos que residen en el extranjero y los inmigrantes en Italia) interesados en un documento oficial que acredite su competencia en el idioma italiano (Novello 2009).

1.2 Enfoques, métodos y metodologías

Como hemos visto en el párrafo anterior, durante muchos años la enseñanza del italiano L2 no siguió ningún modelo, y cada profesor seguía su propio método. En este capítulo vamos a ver como se ha desarrollado la enseñanza del italiano L2.

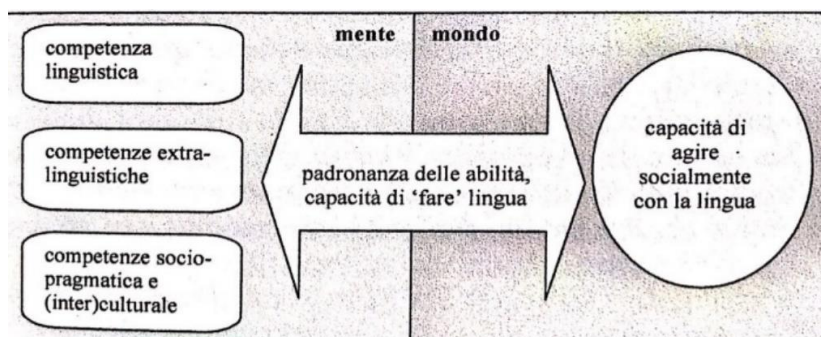
La evolución de la enseñanza de idiomas se ha desarrollado a través de tres dicotomías constantes: la centralidad del docente o el alumno, la diferencia entre inductivismo y deductivismo y la prioridad sobre la reflexión lingüística o la enseñanza de la gramática.

Durante el siglo XVIII surgieron las primeras teorías traductológicas que se referían a la adherencia de la forma, descuidando las referencias culturales de referencia (objeto de interés para la traductología contemporánea). El enfoque formalista del siglo XVIII es la base de las teorías posteriores del siglo XIX centradas en la gramática, con la fonología concebida como reglas de pronunciación y el léxico aprendido con listas. Las huellas de este enfoque, aunque estén camufladas o veladas, a menudo todavía están presentes hoy en día en muchas prácticas didácticas. Antes del siglo XVIII, los estudiantes derivaban las reglas de un texto literario o al menos tomaban su ejemplo. Luego, a lo largo del siglo, se crearon manuales que consistían en esquemas gramaticales listos para ser memorizados. Las reglas se consideraban estables e inmutables de acuerdo con un principio de purismo que condenaba cada variante regional: la única variedad de registro es la formal. Los textos clásicos servían de modelo, por lo que el italiano enseñado a los extranjeros era el de Dante, Petrarca, Boccaccio, los grandes poemas caballerescos y Galileo. El estudiante era una *tabula rasa* sobre la cual influir paradigmas, reglas y excepciones; estudiar era un deber y, por lo tanto, el estudiante no podía discutir el contenido, el método o el propósito del estudio. El docente era un sacerdote indiscutible que posee la verdad basada en textos clásicos y manuales de gramática y manejaba la lección sobre el modelo de la *lectio* de monasterios y misas. El efecto paradójico surgía del cruce de esquemas gramaticales cerrados, de la traducción pensada como la herramienta por excelencia y de la idea de un estudiante que debe estudiar sin hacer preguntas ociosas sobre el significado de lo que hace. Si conocer un idioma significa dominar sus reglas, las clases presenciales del método gramatical-traductivo abordaban aspectos

morfosintácticos y textuales, concibiendo al docente como una figura clave del proceso de aprendizaje. Es posible que el profesor de idiomas del método gramatical-traductivo no pudiera hablar el idioma, pero debía conocer su funcionamiento y sus implicaciones en la traducción. El enfoque gramatical-traductivo todavía está muy extendido en el mundo contemporáneo en lo que respecta a algunos cursos de idiomas destinados al aprendizaje de la lírica y la literatura y para los idiomas clásicos. La descripción del enfoque formalista y su implementación en el método gramatical-traductivo puede dar al joven de hoy la sensación de algo totalmente extraño, pero no lo es. Hasta principios de la década de 1980, la base de la enseñanza de idiomas era, por lo tanto, la traducción y la gramática y, sobre todo, la idea de gramática y corrección era formalista. Muchos de los docentes en servicio hoy han crecido en la escuela intermedia y secundaria donde la gramática, la traducción y los dictados eran fundamentales y se sienten perdidos ante la idea de caminos inductivos de descubrimiento gramatical (Balboni 2015). El enfoque formalista es, por lo tanto, el enfoque que dominó la escuela italiana al menos hasta la década de 1980 y que aún domina muchas escuelas y universidades. Los profesores de idiomas han crecido en la mayoría de los casos con este enfoque y, por lo tanto, es este enfoque el que tienden a aplicar sin saberlo (mientras lo integran con enfoques más comunicativos).

Hacia finales del siglo XIX, las primeras reacciones al enfoque formalista comenzaron a fermentar en los Estados Unidos. Se presumía que los idiomas extranjeros se podían aprender de la misma manera que el idioma nativo y que la exposición a estímulos consistentes facilitaba la adquisición directa del idioma. En esta concepción del idioma, el profesor es estrictamente hablante nativo y tiende a desarrollar la oralidad, mediante el uso de materiales auténticos adaptados a las necesidades de los estudiantes, con el fin de aumentar la motivación. Entre finales de la década de 1930 y mediados de la década de 1960, se desarrolló una gama de métodos en países occidentales que tienen en común el uso del inductivismo y el enfoque en el lenguaje oral. Según Skinner, el alumno es una *tabula rasa* y está expuesto a estímulos a los que dará una respuesta, si esta es correcta, el refuerzo será positivo, de lo contrario se enfrentará a una sanción, por lo tanto, un refuerzo negativo. A partir de los años sesenta como reacción, hasta los ochenta, el enfoque comunicativo representa el

rechazo claro con respecto a la rigidez del enfoque estructuralista³. La contribución más significativa de este marco metodológico es la articulación del concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa se entiende como la capacidad de transmitir un mensaje de manera eficaz basado en algunas habilidades que operan al mismo tiempo: la competencia lingüística se refiere a la capacidad de producir oraciones correctas de acuerdo con el perfil de la forma; la competencia pragmática se refiere a la eficacia de los propósitos comunicativos y se traduce en actos comunicativos con respecto a las funciones lingüísticas; la competencia sociolingüística está relacionada con la capacidad de comprender y usar el lenguaje de acuerdo con la variedad diastrática (grupo social de referencia), diatópica (lugar), diamesica (medio de comunicación lingüística), diafásica (registro). Otra subcompetencia importante es la competencia cultural, vinculada a los elementos culturales transmitidos por la lengua, mientras que la competencia interactiva se define como el respeto a las reglas y rituales de comunicación, por ejemplo, la atención hacia cambios dialógicos o hacia el papel del silencio.



El concepto de competencia comunicativa proviene de la sociolingüística estadounidense, precisamente por Dell Hymes. Se debe agregar a este concepto la competencia paralingüística (capacidad para observar fenómenos prosódicos), la competencia extralingüística (uso de códigos comunicativos externos al lenguaje como

³ El enfoque estructuralista es el resultado de la interacción entre la lingüística taxonómica, que reduce el lenguaje a microestructuras de psico-didáctica conductual que ve el aprendizaje como el resultado de una serie intensiva de ejercicios de pattern drills, y la disponibilidad de nuevas tecnologías de grabación disponibles en el 1950/1960. El enfoque se basa en el concepto de que un estudiante no aprende un idioma si no automatiza algunos procesos, y la automatización requiere repetición, que a su vez es fundamental en la memorización.

la kinestesia, la mímica, la proxémica) y la competencia textual (capacidad para producir y comprender textos). Otra definición de competencia comunicativa se aplica a la capacidad de usar todos los códigos verbales y no verbales, para lograr los propósitos en el contexto de un evento comunicativo. El objetivo final de esta competencia es la capacidad de hacer con el idioma, es decir, la capacidad de comunicar con la intención de intercambiar mensajes efectivos dentro de eventos comunicativos en los que el idioma se usa correctamente en términos de eficiencia pragmática y adecuación con respecto al contexto sociocultural de referencia. El enfoque comunicativo ha contribuido a la formulación de dos conceptos significativos en la enseñanza de idiomas: funciones de comunicación y dominios lingüísticos. Las funciones comunicativas se refieren a lo que se conoce con el lenguaje y se traducen en actos comunicativos, por ejemplo, quejarse o pedir información; mientras que los dominios lingüísticos se refieren a las esferas comunicativas. Hacia principios de la década de 2000, Vedovelli distinguió cuatro dominios en nombre del Marco Común Europeo de las Lenguas: dominio personal que incluye la comunicación de sí mismo, la familia y las amistades; el dominio público que concierne a las interacciones sociales; el dominio educativo que concierne al contexto de aprendizaje y el dominio profesional que concierne a las actividades laborales.

Paralelamente a la difusión del enfoque comunicativo, a partir de los años sesenta en los Estados Unidos y unos quince años después en Italia, surgieron una serie de métodos didácticos que se refieren al enfoque humanista-afectivo, desarrollado bajo el impulso de la psicología humanista y considerado el desarrollo natural y conceptual del comunicativismo. La contribución de la psicología humanista y la psico-didáctica a la enseñanza de idiomas radica en recordar que:

- a. el cerebro humano está funcionalmente dividido en dos hemisferios que, en interacción completa y continua, se ocupan de diferentes funciones;
- b. la dimensión emocional es un componente esencial y a menudo prevalece, especialmente en niños y adolescentes;
- c. la mente humana funciona de acuerdo con procedimientos que deben respetarse: para obtener el mejor resultado, existe un orden natural de adquisición ;
- d. para ser internalizado, el aprendizaje debe ser significativo;

- e. el estudiante debe desarrollar el conocimiento a través del trabajo conjunto con los compañeros de clase y bajo la guía de un docente, no a través de la enseñanza de transmisión.

En Italia, la didáctica humanista encuentra un suelo bastante fértil en los idiomas extranjeros, especialmente para los componentes neuro-psico-lingüísticos y cognitivistas vinculados a tres ideas principales:

- a. los seres humanos son diferentes en características cognitivas, en personalidad, historia personal y motivaciones;
- b. los seres humanos se enfrentan a los input provenientes del mundo externo de acuerdo con la direccionalidad neurológica globalidad-análisis-síntesis;
- c. los humanos son bidimensionales, emocionales y racionales, y la primera característica a menudo prevalece sobre la segunda.

El sistema de didáctica humanista-afectivo se basa, por lo tanto, en la centralidad del alumno, no solo de acuerdo con el perfil cognitivo, sino considerando su complejidad, y se distingue en el contexto de la formación por la centralidad que asumen los aspectos afectivos y relacionales y la atención hacia la autorrealización del alumno: las motivaciones, las necesidades y los perfiles de aprendizaje representan los núcleos del análisis de este enfoque (Begotti 2007). La premisa del enfoque humanista-afectivo es que la necesidad de auto-realización (en inglés, self-efficacy), crecimiento y auto-promoción es el impulso principal del proceso de formación. El lenguaje se aprende siguiendo un andamiaje inductivista, reemplazando la enseñanza tradicional de la gramática con la reflexión lingüística y privilegiando la efectividad de la pragmática comunicativa y la fluidez (en inglés, fluency), en un contexto libre de elementos que causan estrés y ansiedad. Esta reflexión enciende la curiosidad del alumno por actuar, investigar y conquistar los mecanismos de funcionamiento del lenguaje, llevándolo a una condición de aprendizaje activo (Serragiotto 2010). Los métodos humanista-afectivos se centran principalmente en el hemisferio cerebral derecho, y entre los más

importantes están el TPR⁴, el Silent Way⁵, la Suggestopedia⁶, el Community Language Learning⁷ y el Natural Approach⁸ (Nitti 2015).

Uno de los temas clave de la gramática pedagógica se refiere a la forma en que conocemos las reglas. Durante treinta años, se acordó que la enseñanza del idioma y, por lo tanto, de sus reglas debe conducir al conocimiento lingüístico implícito, a la adquisición, es decir, a una competencia lingüística capaz de generar comprensión y producción lingüística. Pero el hecho no puede pasarse por alto: ese conocimiento explícito desempeña una función importante como controlador formal, como monitor y actúa como punto de apoyo para analizar e internalizar el nuevo input (Balboni 2015). De ahí la necesidad de hacer explícitos los dos tipos de enfoques: deductivo e inductivo, y la distinción consiguiente entre enseñanza de gramática y reflexión lingüística. El enfoque deductivo parte de lo general, obteniendo lo particular: al anunciar la regla, procedemos a su realización práctica. El inductivismo permite a los estudiantes derivar las reglas basadas en ejemplos, desde la práctica hasta la teoría. Las ventajas y desventajas corresponden a los dos enfoques: el método deductivo es

⁴ El método Total Physical Response (TPR) se atribuye al profesor de psicología de la Universidad de California James J. Asher (1929-). Desarrollado desde la década de 1960, TPR involucra totalmente al alumno en el proceso de aprendizaje, solicitando respuestas físicas de este último a las solicitudes del profesor. El método se articula a través de dos fases, la primera de naturaleza receptiva se calibra en función del respeto del período de silencio y se basa exclusivamente en las respuestas físicas; el segundo de naturaleza productiva se basa en la asociación entre lenguaje y desempeño.

⁵ Elaborado en los años sesenta por Caleb Gattegno (1911-1988), pedagogo colaborador de Jean Piaget. El profesor, concebido como una guía para la ruta de exploración, debe permanecer en silencio durante aproximadamente el 90% de la actividad docente, limitándose a proporcionar entradas correctas, haciendo uso principalmente de paratextos y lenguajes no verbales. Según Gattegno, el aprendizaje solo puede ser autoaprendizaje y el método utiliza el uso de tiras de madera (reglas de Cuisénaire) para presentar las reglas y tablas para introducir el léxico. Gattegno prevé el uso de textos cortos divididos principalmente por temas situacionales y materiales para la descripción del "vocabulario de lujo", lejos del léxico fundamental.

⁶ Teorizado por el médico búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012), se basa en el aprendizaje permanente sin compromiso, en función de las habilidades mnemotécnicas del cerebro asistidas por los sentidos, la creatividad y la globalidad. La suposición básica es que la lección de idioma debe provocar placer. El método implica largos diálogos con texto opuesto en L1 leído por el profesor en voz alta. Los alumnos tienen que identificarse con los protagonistas hasta el punto de forzar inconscientemente las estructuras a la memoria. Las lecciones pueden ir acompañadas de música y momentos de juego y baile.

⁷ A mediados de la década de 1950, el profesor de psicología Charles A. Curran (1934-) desarrolló el método Community Language Learning o Community Counseling. La lección de idioma está vinculada a una sesión psicoterapéutica en la que el docente es concebido como un consejero, mientras los alumnos interpretan a los clientes. La técnica utilizada es la resolución de problemas, ya que los clientes no conocen el idioma y el consejero deberá guiarlos con atención al descubrimiento, lo que predispone a una atmósfera de confianza mutua. El eje de las lecciones se refiere a actividades comunicativas, dirigidas a reducir el filtro afectivo. Los materiales consisten principalmente en textos para traducir, se prefiere el input relacionado con la escucha y la conversación improvisada gratuita.

⁸ Se remonta a la década de 1970 y fue implementado por Tracy Terrell (1943-1991) basado en una investigación de Stephen D. Krashen (1941-). Aprender un idioma está vinculado a la adquisición de la lengua materna y avanza hacia la asimilación gradual en un entorno libre de estrés. Esto se deriva del hecho de que la mayoría de los capacitadores, docentes y materiales didácticos no tienen en cuenta el hecho de que las estructuras de un idioma no se adquieren en la secuencia en la que aparecen en el input, sino de acuerdo con secuencias específicas de cada idioma en el que cada enlace en la cadena implica la adquisición de los precedentes, de lo contrario no hay adquisición (Balboni 2008).

rápido e inmediato, pero a menudo no permite un dominio completo de las reglas de aplicación. El método inductivo implica más habilidades reflexivas, pero, por definición, es lento: necesita tener tiempo suficiente para encontrar y formular las teorías. La enseñanza contemporánea tiende a favorecer un sistema híbrido que involucra los méritos de ambos enfoques. La prioridad para la reflexión lingüística se despliega en la identificación de los mecanismos subyacentes a la lengua y en el análisis de la gramática descriptiva, mientras que, si nos centramos en el uso de la lengua, el objetivo emergente será el desarrollo de habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer, escuchar. El parámetro de centralidad está conectado a la dicotomía anterior: si la prioridad es el análisis de la lengua, el docente será el custodio de un papel importante, mientras que, con la reflexión lingüística, los alumnos y sus necesidades de capacitación serán el verdadero centro de la enseñanza. La centralidad también puede liberarse de la dualidad de análisis/uso y, en cualquier caso, proporcionar una función importante para profesores o alumnos.

Para concluir, la metodología lúdica⁹ representa una respuesta a los objetivos y principios teóricos de la didáctica humanista-afectiva, ya que un ambiente lúdico es, por definición, un ambiente sereno, divertido, de descubrimiento y, por supuesto, lúdico. Su objetivo es estimular el aprendizaje al hacer que el estudiante experimente situaciones y experiencias agradables y motivadoras, capaces de apoyar y fomentar una motivación basada sobre todo en el placer y no en el deber o las necesidades (Begotti 2007). La incapacidad de mantener la atención de los niños durante mucho tiempo, a diferencia de una audiencia adulta, hace que sea necesario encontrar diferentes formas para lograr el mismo objetivo. Por lo tanto, es necesario proponer actividades y juegos que generen interés, motivación, participación y elegir materiales que brinden una variedad de oportunidades para experimentar con los idiomas en contextos que favorecen y mejoran la creatividad. En la guardería y el jardín de infantes, la diversión, más que un método didáctico, constituye la forma de conocer al niño que, a través del juego, experimenta el medio ambiente, explora y comprende el mundo en una actitud caracterizada por la libertad, la gratuidad, el placer, creatividad,

⁹ La metodología lúdica es una metodología didáctica que surge del enfoque humanista-afectivo y se origina en la psicología humanista desarrollada en los Estados Unidos en los años 60 del siglo pasado, en cuyo centro existe una concepción optimista de la naturaleza humana y la atención al crecimiento personal del individuo. La metodología tiene como objetivo crear técnicas educativas y glotodidácticas basadas en el juego. Le da al juego un valor estratégico para lograr objetivos tanto lingüísticos (desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades léxicas y gramaticales) como de entrenamiento (desarrollo cognitivo, cultural, social e interaccional) (Nepi 2014).

manipulación y experimentación. El juego, que es el trasfondo de cualquier actividad educativa, permite al niño extranjero enfrentar el aprendizaje del italiano L2 de una manera natural y familiar e involucrar todas sus habilidades en el proceso (Nepi 2014). La metodología lúdica se basa en los siguientes principios:

- a. la centralidad del alumno;
- b. la atención a los componentes psicoafectivos y motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje y mitigación de situaciones que pueden generar ansiedad o estrés negativo en los estudiantes (hipótesis del filtro afectivo de Krashen);
- c. la atención a las necesidades de comunicación del alumno;
- d. el interés en el componente social de la comunicación y el uso del lenguaje como herramienta de interacción.

La psicología humanista y, por lo tanto, la metodología lúdica, ponen en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, no el docente sino el alumno que aprende principalmente haciendo y cuyo aprendizaje se facilita cuando participa plenamente en este proceso y controla su naturaleza y desarrollo a través de formas de autoevaluación. En particular, todos esos componentes psicoafectivos y motivadores de la persona que de alguna manera pueden influir en su proceso de aprendizaje son tomados en consideración.

Los objetivos de la glotodidáctica lúdica son:

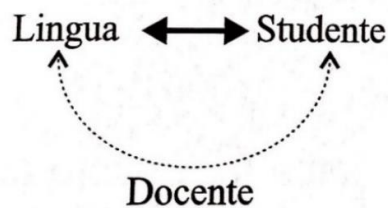
- a. eliminar factores como el estrés, la ansiedad y la inseguridad;
- b. afectar la memoria a largo plazo;
- c. involucrar al alumno en el proceso educativo como un sujeto consciente y responsable de su aprendizaje.

De hecho, el juego es capaz de mejorar la función comunicativa de un idioma y el enfoque tiene como principio el de centrar la atención en las necesidades comunicativas del alumno, involucrarlo activamente e interesarse por el componente social y cultural de la comunicación (Sudati 2013). Por lo tanto, la metodología lúdica no es la propuesta extemporánea de los juegos destinados a ser un pasatiempo, un relleno entre los momentos “serios” de la lección, sino la creación de un entorno de aprendizaje significativo caracterizado por el juego generalizado, en el que se integran

fuertes impulsos motivacionales con aspectos emocionales, cognitivos y sociales del alumno (Caon 2009).

1.3 Los elementos de la acción didáctica

La actividad docente, que en las ciencias de la educación se llama acción didáctica, se analiza sobre la base de un modelo milenario según el cual el análisis de un acto didáctico se lleva a cabo centrando la atención en la naturaleza y el papel de los tres elementos constitutivos, así como las relaciones entre ellos: la persona que aprende, la persona que enseña, el objeto que se debe aprender.



Este diagrama pone el papel del alumno y el idioma en el mismo equilibrio. La interacción principal tiene lugar entre estos dos polos y debe conducir a que el alumno adquiera el idioma. El docente en el fondo ayuda a los otros dos polos a conectarse, pero lo hace mediante una función de director, un administrador de información de un polo a otro (Balboni 2015).

En las siguientes secciones analizaremos el papel de estos tres elementos constitutivos con respecto a la enseñanza del italiano L2.

1.3.1 Idioma

“Il nuovo spazio linguistico è un’architettura, una casa che non si finisce di costruire e che può prendere le forme del castello, della capanna, della reggia o della tenda del nomade. Dunque, c’è chi usa l’italiano come una tenda, un rifugio da montare e ripiegare in fretta utile solo a garantire un riparo essenziale; chi ne fa una capanna meno precaria ma pur sempre spoglia e disadorna; chi invece ne fa la propria vita, stabile, confortevole e arredata; e infine che riesce a fare della nuova lingua un castello e una reggia. Imparare una lingua in situazione migratoria infatti significa molto di più e di diverso rispetto al saper parlare e usare correttamente alcune regole della sintassi, significa imparare ad abitarla entrare a far parte di un gruppo linguistico” (Celli 2018).

Aprender un segundo idioma tiene características muy diferentes que aprender un idioma extranjero, en gran parte debido al entorno en el que una persona se rodea. Aquellos que aprenden un segundo idioma están totalmente expuestos al idioma, ya que es el idioma normalmente utilizado por la comunidad en la que viven y esto significa que el alumno recibe input y estímulos incluso fuera del horario de clase, lo que hace que el ritmo de aprendizaje sea más rápido. Igualmente, “in the second language context, the L2 is not only the content of instruction but the medium of instruction, because of either programmatic decisions or linguistic necessity” (Chaudron 1988).

Para una enseñanza efectiva del segundo idioma dirigido a alumnos de inmigración, es importante conocer algunos procesos que rigen el aprendizaje de L2 (también llamado “idioma de destino”). Primero, es importante definir el concepto: la expresión “segunda lengua” significa la lengua aprendida después de la primera, es decir, después de la lengua materna o de origen. En particular, en el contexto de la enseñanza del idioma a estudiantes extranjeros o hijos de inmigrantes, es el idioma aprendido en un país donde constituye el idioma que generalmente se habla y, en este caso, se opone al “idioma extranjero” (por ejemplo: un alumno hijo de inmigrantes chinos nativos aprende italiano como L2 en la escuela italiana, mientras que siempre en la escuela aprende inglés como lengua extranjera). La investigación sobre cómo aprender un segundo idioma es relativamente reciente. La primera y más importante línea de investigación se ubica dentro del paradigma conductual (que otorga una

importancia central en el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos) y es el “análisis de contraste”, en el cual el sistema lingüístico inicial (lengua materna o primer idioma) y el idioma de destino (segundo idioma) de los alumnos se comparan y, a partir de esta comparación, se avanzan los pronósticos sobre las áreas en las que los alumnos pueden encontrar mayores dificultades (Pallotti 1998). El objetivo de estas investigaciones es reconocer qué aspectos de una variedad particular de un segundo idioma en un alumno deben remontarse a estrategias universales y cuáles a su lengua materna. En el contexto de la investigación que acabamos de mencionar, la noción de “interlengua” se ha introducido como esa noción capaz de explicar la dinámica de aprender un idioma como segundo idioma o idioma de destino. Interlengua es un sistema lingüístico real y no un conjunto caótico de errores; es decir, es un sistema regido por reglas, incluso si estas últimas no corresponden, si no en parte, a las del idioma de destino. Con este concepto, por lo tanto, se supera el concepto tradicional, que interpreta las diversas etapas del aprendizaje de la segunda lengua como producciones desviadas vistas solo en términos de errores. Estas etapas se convierten así en fases muy específicas de una estrategia de aprendizaje, cuyo estudio es útil para programar la enseñanza del segundo idioma (Pallotti 1999). La investigación se centró en particular en las primeras etapas del aprendizaje del segundo idioma, señalando que al principio la interlengua de los alumnos aparece como un “lenguaje sin gramática”, ya que las primeras estructuras que se aprenden son palabras aisladas o fórmulas no analizadas. Solo más tarde se aprende, por etapas, ese conjunto de reglas y morfemas que componen la gramática de un lenguaje. Las primeras palabras que se aprenden están relacionadas principalmente con las necesidades de interacción y comunicación primaria.

Hemos visto que el aprendizaje de L2 es gradual y tiene lugar en líneas bastante definidas en el plano morfológico, funcional y léxico. Pero ¿cómo se justifican estas regularidades? La teoría de la procesabilidad proporciona una posible explicación que se formuló específicamente para dar cuenta de las secuencias de desarrollo gramatical de interlengua en diferentes L2 y, como tal, constituye una teoría del aprendizaje de L2 (Bettoni 2003). Según esta teoría, las estructuras de la lengua objeto de aprendizaje se organizan a lo largo de una jerarquía de complejidad creciente basada en los procedimientos requeridos para su elaboración. La complejidad aumenta con el aumento de la distancia sintáctica entre los elementos de la oración que deben

intercambiar información gramatical. Esto se traduce en la práctica en una escalera que consta de varias etapas en las que los estudiantes van en orden creciente: no todos alcanzan la etapa más alta, pero si, por ejemplo, un estudiante llega a la tercera etapa, significa que necesariamente ha pasado por la primera y la segunda etapa. Es decir, es una jerarquía de implicación. Las aplicaciones de la teoría de procesabilidad a la práctica docente son bastante evidentes: si las reglas de L2 se aprenden de acuerdo con una jerarquía de implicación, ningún tipo de enseñanza puede alterarlas. El alumno no puede omitir una etapa de la secuencia porque el logro de cada etapa depende de la adquisición de las estrategias de procedimiento de la anterior. De ello se deduce que enseñar las reglas que requieren procedimientos que pertenecen a etapas más altas que aquella en la que se encuentra el alumno no produce efectos. Una famosa oración de Bettoni explica este concepto de una manera simple y efectiva: “Nessuno si sognerebbe di insegnare a ballare a un bambino che ancora non sa stare in piedi: prima dovremmo insegnargli a reggersi sulle gambe poi a camminare quindi a correre e infine a ballare”. Sin embargo, esto no significa que no haya espacio para enseñar gramática L2. Primero, la enseñanza de la gramática puede acelerar la transición de una etapa a la siguiente, siempre que se centre en las reglas que requieren procedimientos que pertenecen a la etapa inmediatamente superior a la actual. En segundo lugar, puede prevenir o desbloquear la fosilización, es decir, puede evitar que el aprendizaje se detenga antes de alcanzar la etapa más alta de la jerarquía. En tercer lugar, puede actuar eficazmente sobre las reglas que van más allá de las restricciones de procesabilidad, como la selección de tiempos verbales o la elección entre un artículo definido e indefinido. Finalmente, la enseñanza de la gramática puede ayudar al alumno a aumentar el dominio de las estructuras que pertenecen a la etapa en la que se encuentra, de hecho, la transición de una etapa a otra es gradual y, en general, una nueva estructura se usa por primera vez a veces, y solo más tarde se domina totalmente (Nuzzo 2008).

Otros factores, de naturaleza psicosocial y sociocultural, intervienen en el aprendizaje de la segunda lengua. Algunos están relacionados con el grupo de origen del individuo, es decir, con ciertos elementos de ese grupo (su cohesión interna, su enfoque hacia el exterior, sus dimensiones, su proximidad lingüística, etc.); otros al propio individuo (su proyecto migratorio, su personalidad, su estilo cognitivo, su herencia lingüística-cultural, etc.); otros más respecto a las actitudes y respuestas del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje (naturaleza y calidad de los contactos de

los nativos con los no nativos, estereotipos, prejuicios, métodos de recepción, políticas de inmigración, racismo institucional, etc.). Luego, se deben considerar elementos biológicos individuales, como la edad: aunque existen opiniones contradictorias, en general acordamos que cuanto más joven es un alumno, mayor es su ventaja en el proceso de aprendizaje. Otro factor a tener en cuenta es la percepción del propio proceso de aprendizaje, o la reflexión metalingüística del alumno, que puede actuar como un factor promocional hacia el desarrollo de estándares interlenguas y como un vector de integración (Silva 2019). La variación en el aprendizaje del segundo idioma también depende en parte de la “distancia” entre los dos idiomas que entran en contacto en la mente del alumno. Los lingüistas llaman a esta distancia “tipológica” y argumentan que los estudiantes que tienen un primer idioma tipológico (y genéticamente) cercano al italiano (francés, español, portugués o criollo sobre una base francesa y portuguesa) tienen una mayor facilidad para aprender italiano que a hablantes que tengan un primer idioma tipológicamente (y genéticamente) lejos del italiano, como tamil, chino, tagalo, tigrinya, árabe o los idiomas que se hablan en el África subsahariana (Banfi 1993).

Santipolo (2008) luego agrega que el objetivo de enseñar italiano como segunda lengua no puede limitarse a una sola variedad, de hecho, esto no ofrecería a los estudiantes una visión probable de la realidad italiana, comprometiendo así su capacidad de entenderla. Por otro lado, es cierto que necesariamente se debe hacer una elección para evitar confusión en los propios estudiantes. Si en lo que respecta al idioma escrito, el modelo de referencia debería ser el italiano estándar¹⁰ con respecto al idioma hablado, el modelo debería ser el italiano semi-estándar¹¹ a partir de los niveles más básicos de adquisición. Para este fin, parece apropiado introducir el concepto de italiano didáctico. Si bien mantiene el italiano semi-estándar como referencia principal, esta variedad debe tener en cuenta las necesidades y requisitos reales de los alumnos y la gramática real prevista en un sentido amplio del uso que los nativos hacen del idioma. Por lo tanto, el italiano didáctico constituiría la mejor representación debidamente calibrada del verdadero repertorio lingüístico de los italianos. En otras palabras, el tema de la enseñanza ya no sería el lenguaje tal como

¹⁰ Derivado del lenguaje escrito, rara vez es la lengua materna, sino más bien el resultado de un curso de estudio, especialmente en lo que respecta al componente fonético.

¹¹ Variedades cuyos límites son difíciles de delimitar, pero que incluyen aspectos de la norma junto con otros que pertenecen a las diferentes variedades: por lo tanto, no es una variedad compacta y unitaria, incluso si hay rasgos comunes a todo el territorio nacional.

se entiende en el sentido más amplio del término, sino el repertorio lingüístico con una expansión significativa del radio de acción de la enseñanza. Por lo tanto, los principios y parámetros con los cuales construir esta variedad deben ser:

- a. enseñar lo que es más útil antes de lo que es menos o nada;
- b. enseñar lo que está más extendido antes que lo que es menos, no solo en términos de estructuras gramaticales y léxicas, sino también de uso macrosociolingüístico, teniendo en cuenta el contexto específico en el que se insertan los extranjeros.

Las ventajas que parecen derivarse de la introducción del italiano didáctico se pueden agrupar en dos categorías reutilizando dos conceptos propuestos por Balboni (1994):

- a. ventajas formativo-educativas: se refieren a la maduración del idioma en el alumno de cualquier edad y a la posibilidad de enfrentarse a una realidad extremadamente variada y por este motivo muy estimulante. La reflexión metalingüística y metacognitiva que puede derivarse (si está bien guiada por la conciencia de esta complicidad) representa un enriquecimiento no solo de naturaleza puramente lingüística sino también cultural en el sentido antropológico del término y, por lo tanto, una herramienta para una mejor comprensión de la realidad que se estudia y para superar los estereotipos a menudo generalizados que le preocupan;
- b. ventajas instructivo-pragmáticas: se refieren en cambio a la consideración de que incluso un conocimiento parcial de la complejidad del repertorio lingüístico puede, de hecho, facilitar la comunicación no solo de naturaleza lingüística sino también a nivel sociocultural.

Para concluir, en lo que respecta a la relación entre la lengua y la cultura, Freddi (1994) cree que el idioma es un precipitado de la cultura en la medida en que codifica en su léxico, en sus estructuras gramaticales, las experiencias históricas del grupo, los valores en los que se reconoce, sus patrones de vida y pensamiento, los modelos culturales que marcan y dirigen su camino en la historia. Debemos agregar que el idioma, al reflejar dinámicamente la experiencia histórica de un pueblo, también encarna la imaginación que construye a lo largo de la historia, asumiendo así un aspecto de valor que pertenece a la dimensión racional pero también irracional.

“Diventa così evidente come la lingua contribuisca in modo fondamentale alla formazione della persona, influenzandone gli schemi mentali e le associazioni emotive, e come la cultura agisca sui processi mentali dell’individuo tra cui quelli di apprendimento linguistico, modellandoli” (Caon 2015).

1.3.2 Docente

Como dice Margiotta (2008), “l’insegnante non è colui che trasmette, ma colui che, su mandato della volontà generale, dà forma cooperativa alla costruzione del sapere e dell’esperienza nelle menti delle nuove generazioni”. Esta concepción del conocimiento conduce directamente a una redefinición de la idea de enseñanza, que se convierte en un proceso que apunta a la organización mental de los contenidos y las estrategias que le permiten al alumno adquirir nuevos conocimientos y actuar con eficacia. Los alumnos ya no son contenedores para ser llenados, sino mentes para ser estimuladas e inteligencias para ser desarrolladas, experimentando con modelos que conducen al conocimiento. Por lo tanto, pasamos de modelos de aprendizaje pasivo a caminos activos, en los cuales el docente guía al alumno para experimentar y elegir los modelos y estrategias más adecuados para lograr la adquisición. Por supuesto, para poder dar indicaciones sobre las estrategias y herramientas apropiadas, el docente debe realizar un análisis cuidadoso de las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, la formación del profesorado se vuelve fundamental en este contexto, en el que se le pide al docente que domine las metodologías más válidas para ofrecer una enseñanza efectiva, lo que resulta en un conocimiento activo que se lleva a cabo en las acciones. Refiriéndose en particular al profesor de italiano, aparte de un conocimiento lingüístico y metalingüístico, tendrá que conocer la cultura de la Italia contemporánea, saber elegir, adaptar, integrar y usar materiales de enseñanza, saber cómo crear materiales de enseñanza a partir de varios tipos de textos auténticos, y estar al tanto de las acciones tomadas, también a través de los procedimientos de “investigación-acción”, concebidos como una herramienta para la intervención didáctica y la autoevaluación,

y como una herramienta para crear y evaluar de manera independiente materiales didácticos. Específicamente, debe ser capaz de diseñar planes educativos y actividades didácticas, asumiendo así funciones diversas y diversificadas como gerente, líder, tutor, guía y director dentro de una clase. En particular, el docente de italiano L2 tendrá que gestionar la recepción e inserción de estudiantes o trabajadores extranjeros en diferentes contextos y conocer los principios de educación y comunicación intercultural. El profesor de italiano L2 debe trabajar en forma interdisciplinaria, cuidando que el alumno adquiera primero las habilidades necesarias para la comunicación básica y luego para el idioma del estudio (se profundizarán en el próximo capítulo). El objetivo del profesor de idiomas es, de hecho, capacitar a estudiantes competentes y autónomos que sean capaces de actuar activamente con el idioma y establecer intercambios relacionales a través de la lengua, de tal manera que se promuevan en el campo de la educación, del trabajo y para la inclusión social. Como afirma Balboni: “Un docente di qualità di lingue, deve fungere da interprete tra Italia ed altri paesi, in modo che lo scambio non sia sol linguistico, ma rivolto anche ad altre aree disciplinari, onde trasformare la lingua straniera in strumento veicolare”. El perfil del profesor debe consistir en la integración de múltiples dimensiones:

- a. la dimensión cultural;
- b. la dimensión psicopedagógica;
- c. la dimensión metodológica y didáctica;
- d. la dimensión de la práctica reflexiva;
- e. la dimensión relacional y social;
- f. la dimensión organizacional.

A través de la acción transversal de estas dimensiones, el profesor puede crear un ambiente de aprendizaje propicio para una adquisición construida, pensada, colaborativa y activa (Serragiotto 2009). El papel del profesor de L2 ha cambiado mucho en comparación con el pasado: ya no constituye un modelo de lengua homogéneo al que el alumno debe conformarse pasivamente de acuerdo con un enfoque unidireccional. Diadori (2015) enumera una serie de roles por los que el docente debería ser el portavoz:

- a. facilitador: el docente de L2 desempeña el papel principal de facilitador del aprendizaje de idiomas; es decir, debe crear todas aquellas condiciones que en

una clase de idiomas pueden ayudar al alumno en su esfuerzo de aprendizaje. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes implica un uso consciente de las técnicas de enseñanza, un manejo adecuado de las tecnologías educativas y requiere un tratamiento psicológico maduro de las relaciones interpersonales.

- b. organizador, director y animador: el profesor de idiomas asume el papel de director de actividades de enseñanza en clase. El profesor de L2 también es el animador de la actividad de la clase y debe saber cómo organizar el aprendizaje autónomo del idioma. Debe poder organizar nuevos entornos de aprendizaje, como recursos en línea, talleres de idiomas, entornos de aprendizaje multiculturales.
- c. consultor de idiomas y negociador de conocimientos: la relación entre el profesor y los alumnos no es igual con respecto al conocimiento del idioma de aprendizaje: quienes enseñan ofrecen sus habilidades y conocimientos a quienes aprenden cuando surge la necesidad y la oportunidad. El profesor también debe poder guardar silencio para que los alumnos hablen. Debe dejar a los estudiantes libres para hacer preguntas, formular hipótesis e intercambiar evaluaciones durante las actividades de enseñanza.
- d. experimentador e investigador: el profesor debe experimentar sus hipótesis pedagógico-lingüísticas en la enseñanza en clase, debe verificar el proyecto curricular con sus alumnos en constante negociación pedagógica. El profesor debe ser capaz de hacer cambios, para adaptar el proyecto de enseñanza a la realidad de las acciones de aprendizaje que tienen lugar en la clase de idiomas.
- e. educador: quien enseña un segundo idioma no solo es un educador de idiomas, sino que también debe desempeñar el papel de educador cultural. El idioma que se enseña siempre lleva contenido cultural. La tarea del profesor es ofrecer la mayor variedad posible en los campos lingüístico y cultural. Las nociones fundamentales como la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural desarrolladas por el MCER deben guiar a los docentes a elegir sus propios materiales para reflejar la pluralidad lingüística y cultural lo más ampliamente posible.
- f. evaluador: el profesor que no es de lengua materna también cumple la función de evaluador de las habilidades lingüísticas de sus alumnos. Debe conocer y poder adaptar las diferentes formas de registrar el progreso de los alumnos y analizar sus fortalezas y debilidades. El profesor de idiomas también debe

considerar cuáles son los métodos de evaluación más efectivos para mejorar la actividad docente.

- g. tecnólogo de información y comunicación en la enseñanza: un último papel fundamental desempeñado por los profesores de idiomas es el de tecnólogo de información y comunicación en la enseñanza. El conocimiento de quienes utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo debe ser un conocimiento técnico, sino que debe adquirir un valor pedagógico ya que el profesor debe promover un uso integrado de las tecnologías dentro del marco general de los objetivos de aprendizaje de idiomas.

Como ya hemos visto, el área de enseñanza de italiano L2 implica la interacción entre el idioma, el alumno y el profesor, y es este último quien debe gestionar y dirigir la relación entre el alumno y el idioma. Por esta razón, el docente debe tener (Serragiotto 2010):

- a. conocimiento lingüístico y metalingüístico del idioma;
- b. dominio y conciencia de los métodos de enseñanza utilizados;
- c. atención a las necesidades de formación y características psicoafectivas de los estudiantes, así como a sus intereses y objetivos, sus antecedentes culturales y académicos y sus experiencias lingüísticas previas.

Al dar la bienvenida a un estudiante extranjero en el aula, el docente debe prestar atención para investigar en varias direcciones a fin de construir un perfil del estudiante (lo más completo posible) considerando cuál es el repertorio lingüístico que se encarna en su persona, cuál podría haber sido su forma de comprender y elaborar la realidad antes de su llegada a Italia, cuáles son sus hábitos y sus estilos de relación en un contexto de clase.



En la escuela multicultural, todos los días los docentes tienen que tomar decisiones, revisar la programación, facilitar los contenidos, solicitar la participación de todos, evaluar el progreso de cada uno y establecer las metas posteriores. Y esto requiere poder contar con docentes que estén al tanto de la tarea y capacitados en las materias de enseñanza/aprendizaje del italiano L2 para comunicar (BICS) y estudiar (CALP) (Favaro 2016). Los docentes deben emplear sus habilidades y competencias para proporcionar situaciones que permitan a los estudiantes maximizar su potencial humano. El docente experimentado es alguien que conoce muchos de los métodos de enseñanza y puede usarlos de tal manera que les permita a los estudiantes dominar los conocimientos, habilidades, actitudes o emociones que están en el centro de la enseñanza y el aprendizaje (Jarvis 2010).

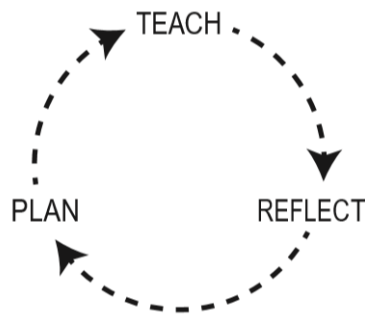
Los profesores casi siempre hacen demasiado por sus alumnos, dice Rogers (2010), y trabajan demasiado solos. Excluyen a los estudiantes (a menudo sin darse cuenta) de la planificación y organización del proceso de aprendizaje. Es el profesor (junto con la escuela) quien determina la duración del programa de aprendizaje, la asignatura y la cuestión del contenido. Es el profesor quien selecciona los objetivos, el ritmo de aprendizaje, el nivel del programa de aprendizaje. Es el profesor quien elige los materiales, los métodos y quien generalmente evalúa los resultados. Todo esto se hace naturalmente, ya que se deriva de una serie de actitudes muy arraigadas hacia los estudiantes. Algunos tienden a ver a los estudiantes como carentes de habilidades y conocimientos y, por lo tanto, necesitan input. Algunos también tienden a creer que los alumnos no pueden tomar el control de su aprendizaje, que no pueden actuar solos, que deben aprender antes de poder participar. Existe una sensación de superioridad del

docente derivada del mundo tradicional de la educación, un mundo que ve el ser “learned” como el objetivo deseado de toda educación, un estado que el estudiante podría alcanzar, con gran esfuerzo, al final. A menudo, en esta actitud jerárquica, existe una visión de la educación como un proceso unidireccional, o sea, la transferencia de conocimientos y habilidades, la transmisión de algo bueno. Básicamente, la transferencia es la capacidad de aplicar el aprendizaje en el aula en el mundo real. El enigma es que es difícil medir en clase lo que los estudiantes pueden hacer fuera del aula. El verdadero aprendizaje es cuando los estudiantes incorporan lo que aprenden en su persona, en su forma de comportarse y enfrentar la vida. Sampietro (2015) argumenta que este proceso de aprendizaje, al que el alumno debe estar dispuesto, no es un proceso pasivo, simplemente debe ir acompañado de un método de enseñanza capaz de estimular diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje, que sea capaz de adaptarse a la diversidad de personajes y personas presentes en el aula, creando un ambiente de aprendizaje variado y estimulante, que hace posible la adquisición efectiva del lenguaje incluso por parte de estudiantes adultos.

En cuanto al tema de la enseñanza de la gramática, Spalding (2014) discute una pregunta interesante: el docente hablante nativo y el docente hablante no nativo, poniendo especial atención en este último:

“Take ESL teachers who aren’t native English speakers. Without exception, they are better able to explain the rules of grammar because they had to painstakingly learn them all, instead of unconsciously acquiring English grammar as children. Many English language learners are more inspired by nonnative-speaker teachers than they are by some sucker who just knows English by dint of being born in the United States. In order to maximize learning, you must be able to see from the student’s perspective. Your job is to understand every one of your students so that you can create activities that maximize each student’s ability to learn what you have to teach. The ability to imagine is one of your most important teaching skills. You must imagine how students will engage your activities, your assignments, and your subject as a whole. When students make mistakes, don’t just correct them. Examine those mistakes to figure out how your students think about what you teach. In so doing, you will improve your understanding of each student’s perspective, which will do wonders for your teaching”.

Otra vez Spalding presenta un modelo de enseñanza basado en un ciclo que consiste en la enseñanza, la reflexión y el diseño: “You create your first lesson plan, struggle to teach it, and, upon reflection, realize your objectives were way too ambitious, which makes your plans for the following class more realistic, and so on”.



Años antes, Knowles (1980) también pensó en el proceso de enseñanza, dividiéndolo en siete etapas:

1. establecer un clima para el aprendizaje;
2. establecer una estructura para la planificación;
3. diagnosticar las necesidades de aprendizaje;
4. formular instrucciones para aprender;
5. diseñar un patrón de experiencias de aprendizaje;
6. gestionar la ejecución de las experiencias de aprendizaje;
7. evaluar resultados y volver a diagnosticar las necesidades de aprendizaje.”

En el mismo artículo, Knowles argumenta que la enseñanza es un proceso de planificación y gestión de actividades de aprendizaje y, por lo tanto, ha resumido algunos principios fundamentales para el proceso de enseñanza por parte del docente:

- a. expose learners to new possibilities for self-fulfilment;
- b. help learners clarify their own aspirations;
- c. help learners diagnose;
- d. help learners identify life-problems resulting from their learning needs;
- e. provide physical conditions conducive to adult learning;
- f. accept and treat learners as persons;
- g. seek to build relationships of trust and cooperation between learners;
- h. become co-learners in the spirit of mutual inquiry;
- i. involve learners in a mutual process of formulating learning objectives;
- j. share with learners potential methods to achieve these objectives;
- k. help learners to organize themselves to undertake their tasks;
- l. help learners exploit their own experiences on learning resources;
- m. gear presentation of their own resources to the levels of learners' experiences;
- n. help learners integrate new learning to their own experience;
- o. involve learners in devising criteria and methods to measure progress;
- p. help learners develop and apply self-evaluation procedures.”

Lo que es seguro es que enseñar a niños, adolescentes y adultos no es exactamente lo mismo. Kidd (1973) argumenta que los docentes de adultos, además de tener el conocimiento o la experiencia relevantes, requieren algunas otras características para ayudar a los adultos a aprender, incluido el conocimiento del proceso educativo, la filosofía y las actitudes apropiadas, así como las habilidades de enseñanza y habilidades personales. Aquí están los diez mandamientos de Kidd para un educador de adultos:

- “1. thou shalt never try to make another human being exactly like thyself; one is enough;
- 2. thou shalt never judge a person's need, or refuse your consideration, solely because of the trouble he causes;
- 3. thou shalt not blame heredity nor the environment in general; people can surmount their environment (or perhaps some of their heredity);
- 4. thou shalt never give a person up as hopeless or cast him out;
- 5. thou shalt try to help everyone become, on the one hand, sensitive and compassionate and also tough minded;

6. thou shalt not steal from any person his rightful responsibilities for determining his own conduct and the consequences thereof;
7. thou shalt honour anyone engaged in the pursuit of learning and serve well and extend the discipline of knowledge and skill about learning which is our common heritage;
8. thou shalt have no universal remedies nor expect miracles;
9. thou shalt cherish a sense of humour which may save you from becoming shocked, depressed or complacent;
10. thou shalt remember the sacredness and dignity of thy calling and, at the same time, “thou shalt not take thyself too damned seriously”.”

Otro tema importante relacionado con el docente de un segundo idioma es el papel de las emociones. Precisamente a principios de la década de 2000 comenzó el interés pedagógico en el papel de las emociones del profesor. Kassabgy (2001) muestra que en la relación positiva con los estudiantes existe la emoción más favorable, mientras que “when students use cell-phones, when students sleep in class, when the students are not interested in studying” existe un pico de emocionalidad negativa que lleva a los docentes a la desmotivación. Mientras que el estudiante en la clase de lengua tiene emociones que son inducidas por la actividad y la personalidad del docente, este último tiene un doble conjunto de emociones: algunas derivan de la relación con los estudiantes y del trabajo que hace en la clase, otras provienen de mundo externo, esa es la relación con colegas, administración, familias, instituciones. El alumno sufre de alguna manera la acción del profesor y las emociones que despierta; el profesor es un actor no solo hacia los estudiantes (de los cuales, sin embargo, sufre los comportamientos y emociones que generan) sino que también es un actor en la institución, donde debe planear, debe organizarse, debe llevar a cabo iniciativas que le permitan tener más éxito y, por lo tanto, más emociones positivas (Balboni 2013).

“Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable la necesidad de tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos y, por supuesto, cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos...), así como sus propias emociones las cuales pueden [...] generar determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. [...] En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten extraer la conclusión de que los aspectos emocionales de la personalidad del profesor adquieren mayor énfasis [...] que su actuación docente en el aula,

considerándose clave su incidencia en el alumno y en su aprendizaje” (Agudo 2010).

“Le emozioni sono la reale motivazione del comportamento. Abbiamo molte motivazioni diverse ma solo quando un’emozione si associa a una di esse amplificando il nostro comportamento segue una sua direttiva” (Oatley 2007).

De estas reflexiones se deriva una conclusión de la que los docentes son muy conscientes: las emociones influyen en la motivación del docente, en su gestión de la clase, pero también en su capacidad cognitiva, por ejemplo, al clasificar a los estudiantes y evaluar sus resultados. Sin embargo,

“Although teachers may often attempt to mask their feelings, students are often aware of teachers’ emotions. There are many ways that emotions can be communicated involuntarily and voluntarily. Observable physiological changes during the emotion process include sweating, blushing, and breathing fast. Vocal changes in pitch, loudness, and speed also accompany the emotional process. Specific facial expressions are associated with emotions such as anger, sadness, joy, and surprise and observers often respond automatically to momentary facial changes associated with emotions. The action tendency component of emotions can stimulate individuals to voluntarily communicate their emotions nonverbally (e.g., by raising a fist, frowning) or verbally (e.g., “I’m feeling happy”)” (Sutton 2003).

Por lo tanto, existe una comunicación emocional incontrolada entre estudiantes y docentes, y quizás no controlable, excepto por docentes específicamente capacitados.

Para concluir, cada docente tiene su propio método, pero todos deben estar dispuestos a cambiarlo a favor de sus alumnos. A su vez, deben aprender a conocer el grupo clase y favorecer la dinámica que permite la construcción de una atmósfera relajada y amigable entre los alumnos y entre alumno-docente; deben poder seleccionar, simplificar y graduar el material en función de los objetivos de enseñanza y las características de los alumnos, y adoptar técnicas, incluidas las lúdicas, que coloquen al alumno por delante de su propia competencia.

“Great teachers have more fun. They’re relaxed in the classroom because they’ve prepared the day’s lesson, know (generally) what to expect, can manage their students’ class experience, and look forward to taking advantage of any surprises that come their way. Great teachers get more out of their teaching experience. They notice what students say (and don’t), which informs their understanding of how students learn. Great teachers take what they come across in their everyday life—current events, popular culture, literature, and lived experience—and apply it to their teaching. That’s why great teachers never get stale. Great teachers walk the long path of becoming expert in their field. They follow the latest research and understand their field from all different perspectives, because they have to be able to explain it to students who come from all different perspectives. Great teachers are respected by their peers. They’re not just the king or queen of their classroom—that’s easy. Great teachers post, publish, present, and otherwise contribute to their field. This impresses their bosses, too. Finally, great teachers enjoy professional success. They often work for a variety of employers, challenging themselves by working in different settings with different student populations” (Spalding 2014).

CÓMO CONVERTIRSE EN PROFESORES DE ITALIANO L2

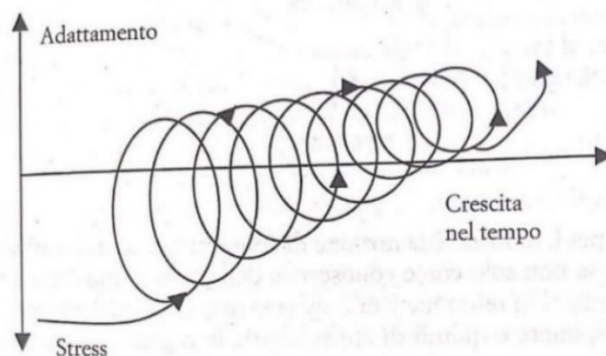
Los profesores de italiano para extranjeros inicialmente no tenían formación específica; a menudo, su capacitación se confiaba a la buena voluntad e interés personal de las personas que realizaban este trabajo más por pasión o para redondear sus ingresos que como un trabajo regular. La situación actual es definitivamente diferente. Los exámenes de glotodidáctica, incluidos los exámenes curriculares en cursos de estudios universitarios y las numerosas certificaciones en la enseñanza del italiano a extranjeros ofrecidas por universidades italianas dedicadas de manera más o menos exclusiva a la enseñanza del italiano a extranjeros, son ahora una realidad conocida en todo el mundo.

Un reconocimiento oficial de la profesión del profesor de italiano para extranjeros se produjo en 2016 con la creación de la A023, una nueva clase de competencia para enseñar italiano a extranjeros en la escuela pública dirigida a estudiantes que hablan una lengua extranjera. Para enseñar en la escuela pública y participar en las competiciones para el curso A023, es necesario obtener una calificación de especialización que casi siempre consiste en certificaciones glotodidácticas de segundo nivel (Cedils, Dils-PG II y Ditals II) que han sido valoradas cada vez más por el MIUR para concursos de profesorado. Baste decir que, como títulos culturales, estas certificaciones de italiano L2 se valoran no solo por el acceso a la clase de competencia A023, sino que también otorgan puntajes para todas las clases de competencia (D.ITAL.S s.d.).

1.3.3 Estudiante

En este y en el próximo capítulo nos dedicaremos a delinear los perfiles de los distintos estudiantes con los que un docente podría encontrarse trabajando, prestando especial atención a los inmigrantes. La enseñanza del italiano como segunda lengua en Italia se ha convertido en sinónimo de enseñanza de inmigrantes en la escuela primaria, media o como máximo en la secundaria (Serragiotto 2014). El estudiante migrante que aparece en la escuela italiana no es una *tabula rasa* lingüística solo porque no sabe una palabra de italiano, ni tampoco es una *tabula rasa* cultural solo porque no sabe cómo vivir en Italia. El estudiante migrante ya tiene antecedentes personales de conocimiento y habilidades, una enciclopedia personal hecha, entre otras cosas, de hipótesis sobre el funcionamiento del idioma, hábitos escolares, patrones de relación que lo influyen y condicionan su forma de pensar, actuar y relacionar. Por lo tanto, es necesario estar al tanto de estos conocimientos y habilidades previos para hacerlos surgir y mejorar a fin de facilitar el aprendizaje de un nuevo idioma y la negociación de nuevos valores, hábitos y estándares. Los estudiantes migrantes en particular se encuentran en la situación más delicada de tener que renegociarse (su idioma, su cultura de pertenencia, su autopercepción, su estilo de relación) en un entorno que no habla su lengua materna y que tiene, a menudo, diferentes costumbres y connotaciones culturales (Caon 2008). El niño emigrado aprende a usar el nuevo lenguaje principalmente por dos razones que parecen opuestas pero que en cambio son complementarias: ser invisible y hacerse visible. Por un lado, aprende el nuevo código para la necesidad mimética, así como para la necesidad práctica, para pasar desapercibido, sentirse parte de un grupo que ya no lo mira con recelo y distancia porque todavía es capaz de comprenderse y hacerse comprender. Por otro lado, la adquisición del nuevo discurso le permite ser él mismo y reconstruir su propia identidad incorporando también los rasgos de diversidad (Favaro 2008).

El proceso de ajuste en un entorno lingüístico y cultural ajeno en el que un inmigrante se inserta puede interpretarse como un continuo. Este camino se caracteriza por momentos de progresión y regresión, integración y desintegración, construcción y deconstrucción. Es un proceso dinámico que pasa por fases psicológicas de estrés, adaptación y crecimiento y puede representarse efectivamente por una espiral.



La representación de Dolci (2008) explica que, a través de la interacción y la comunicación con el entorno, el individuo cambia su sistema interno, integra conceptos, actitudes y acciones, aprende a participar y, por lo tanto, progresa. Si al principio prevalecen los momentos de estrés, con el tiempo las fases de adaptación serán mayores. La adaptación es un proceso universal y continuo inevitable, sin embargo, refleja las características de cada individuo que reacciona de manera diferente a los momentos de crecimiento y estrés. La noción de competencia comunicativa es fundamental como una habilidad para relacionarse con el sistema de comunicación de la comunidad anfitriona. Su desarrollo es esencial para interactuar, para participar en la comunidad misma. Solo a través de una comunicación efectiva el individuo logra satisfacer sus necesidades y alcanzar sus metas. Si en una situación de interacción con el entorno, la competencia alcanzada no resulta efectiva, el individuo experimenta una fase de estrés que ralentiza su camino hacia el crecimiento intercultural. Por lo tanto, cuanto más desarrolladas sean las habilidades de comunicación, mayores serán las relaciones con la comunidad de acogida que puede tener un inmigrante.

Investigaciones recientes realizadas en nuestros territorios (Milan 2008) destacan los siguientes problemas sobre los cuales será necesario reflexionar cuidadosamente para llegar a una comprensión profunda de las necesidades educativas de los migrantes:

- a. la incomodidad que experimentan los niños y los hijos de la migración, la dificultad de integración en un nuevo contexto cultural y el desarraigo de la cultura de origen;

- b. la posibilidad de que este malestar se vuelva crónico y abra el camino formal de la desviación total;
- c. la dosis adicional de incomodidad que sienten las niñas que a menudo sufren una menor inversión de las familias;
- d. el fracaso escolar generalizado vinculado a las dificultades;
- e. los diferentes tipos de alumnos, expresión de las múltiples identidades culturales presentes en el territorio;
- f. las graves dificultades de comunicación causadas por dificultades del lenguaje y la necesidad de implementar cursos de capacitación en idiomas efectivos también para los padres;
- g. la sensación generalizada de insuficiencia de los docentes debido a la dificultad de operar efectivamente en el nivel didáctico frente a la escuela multicultural;
- h. la presencia aún insuficiente de mediadores lingüísticos y culturales;
- i. la importancia de reorganizar las escuelas y enseñar la formación pedagógica para los docentes.

En un curso de italiano L2 en la escuela, el punto de partida debe ser el estudiante y un análisis detallado de sus necesidades. Los alumnos extranjeros tienen al mismo tiempo necesidades específicas e iguales en comparación con los compañeros de escuela nativos: son niños y jóvenes que luchan con las tareas de desarrollo, los ritmos, los deseos y los miedos que todos tienen, pero también se enfrentan a urgencias y desafíos particulares: aprender el nuevo idioma, reorientarse con respecto al espacio, el tiempo, las reglas explícitas e implícitas del nuevo entorno, sentirse bienvenido y aceptado en el grupo de pares y crecer entre diferentes referencias (Favaro 2003). Cuando hablamos de “necesidades” del estudiante que no habla italiano, nos referimos básicamente a dos tipos de necesidades (D'Annunzio 2009):

- a. necesidades objetivas, estrictamente vinculadas al idioma que se va a aprender y las estrategias necesarias para que los estudiantes lo adquieran;
- b. necesidades subjetivas, vinculadas a la biografía escolar anterior, a los caminos emocionales, cognitivos y de identidad de la migración que cuestionan las expectativas y proyecciones de las familias a los alumnos con respecto a la escuela.

Los inmigrantes incluidos en las escuelas primarias y de jardín de infantes italianos, aunque son muy diferentes entre sí en edad, lengua materna, nivel de educación, nivel de educación de los padres, a menudo exhiben dificultades lingüísticas cognitivas (a menudo vinculadas a la falta de atención a sus necesidades) que impiden su éxito académico. Para muchos niños y jóvenes, la fase inicial después de la llegada y para algunos incluso más tarde, a menudo se caracteriza por afasia: la incapacidad de comprender y hacerse entender, la incapacidad de atribuir significado a las palabras y los discursos. El período de silencio puede durar más o menos tiempo, pero generalmente evoluciona hacia una etapa posterior, en la que el italiano se convierte en el idioma funcional para la supervivencia en los intercambios diarios. Para algunos, sin embargo, cuando la migración representa un trauma doloroso y separación, la afasia puede continuar. En la mayoría de los casos, de la fase silenciosa, pasamos a una fase posterior del italiano, el italiano del paréntesis, que se usa para expresar necesidades, solicitudes, comprender órdenes, indicaciones, administrar el diario en su esencialidad y escasez relacional. Con el tiempo, para muchos otros, el italiano se convierte en el idioma de adopción, a través del cual expresar no solo hechos y eventos, sino también emociones, pensamientos, expectativas y puntos de vista. Para que el italiano cambie de la condición del lenguaje funcional a la del lenguaje adoptivo, debe existir un impulso emocional para habitar las nuevas palabras y su tiempo/espacio. Día tras día, las relaciones, amistades y afectos se arraigan en el nuevo lenguaje dentro de uno mismo a través de usos inconscientes e incontrolados, adquisiciones reflexivas e inesperadas. La afasia puede ser una consecuencia desagradable de una inclusión descuidada del alumno en el aula, pero no es la única. Los retrasos en el aprendizaje del italiano a menudo se atribuyen al uso habitual de la L1 en el entorno familiar, por lo que hay una tendencia a insistir con los padres para que solo usen la L2 para interactuar con sus hijos. Esta forma de ostracismo en L1, además de estar en contraste con las teorías actuales sobre el bilingüismo, también puede desencadenar el fenómeno del bilingüismo sustractivo que ocurre cuando la L2 reemplaza a la lengua materna, obligando al sujeto a realizar operaciones cognitivas para las cuales no tiene las habilidades necesarias en ninguno de los dos idiomas. El bilingüismo sustractivo, aunque afecta a una gran parte de los menores inmigrantes, afecta principalmente a los niños nacidos en Italia o que llegaron a una edad muy temprana porque no recibieron una cantidad suficiente de input de la lengua materna antes de ser expuestos a la L2. Las dificultades lingüísticas y cognitivas de los niños inmigrantes, cualquiera que sea

su edad, implican, por un lado, una acción didáctica cuidadosamente calibrada, por otro, la enseñanza sistemática de su lengua materna dentro del camino curricular; solo de esta manera puede aumentar la probabilidad de que el bilingüismo se transforme de sustractivo en aditivo y produzca esa mayor capacidad de abstracción que distingue la personalidad bilingüe de la monolingüe (Mazzotta 2008).

En los últimos años, la cantidad de textos ha aumentado y la calidad de las propuestas didácticas del italiano L2 también ha mejorado, especialmente para niños y adultos. Todavía en cantidades limitadas se encuentran los materiales destinados a niñas y niños extranjeros entre 14 y 20 años de inmigración reciente. Los niños que a menudo ya se han desarrollado en su idioma nativo y en la escuela del país de origen, además de la comunicación oral, también tienen la capacidad de estudiar diferentes contenidos disciplinarios, comprender y verbalizar conceptos, leer y escribir diferentes textos. Con el tiempo y con un acompañamiento efectivo en la escuela, podrán transferir estas habilidades y conocimientos aprendidos en L1 al nuevo idioma (Favaro 2010). La elección metodológica que está en línea con esta idea inclusiva e intercultural de la enseñanza de idiomas es la de la mediación social del aprendizaje de idiomas, que se opone al concepto transmisivo (Caon 2006; Rutka 2006; Minello 2006). Las metodologías de mediación social mueven a los estudiantes (quienes son considerados recursos y origen del aprendizaje) al centro del proceso de aprendizaje, participan activamente en la construcción de su conocimiento y tienen como objetivo desarrollar simultáneamente habilidades lingüístico-comunicativas, sociales, metacognitivas y meta-emocionales, culturales e interculturales. Los métodos de mediación social que son particularmente efectivos en clases multiculturales, ya que se basan específicamente en el valor de las diferencias y en la mejora de las cualidades individuales, así como en la interdependencia entre las personas, son el Cooperative Learning y el Peer tutoring. Dentro de una propuesta didáctica que quiere estar atenta a las diferentes características personales de los estudiantes y a la calidad de las relaciones, la integración de diferentes métodos es igualmente estratégica para que, por ejemplo, los estudiantes que por su estilo de aprendizaje necesiten más reflexión o momentos de trabajo individual encuentren una manera de lidiar con propuestas adecuadas a su forma específica de aprendizaje. La integración de los extranjeros constituye una oportunidad insuperable para la diversificación de las estrategias educativas, la expansión cultural y la apertura de clases (Santerini 2004).

En las siguientes secciones vamos a ver en detalle las características y los perfiles de tres alumnos diferentes: niños, adolescentes y adultos.

1.3.3.1 Niños

En estos años, la presencia de hijos de hablantes nativos no italianos caracteriza fuertemente las estructuras educativas para la primera infancia. Es importante acompañar y promover su desarrollo lingüístico desde el jardín de infantes, observando su camino de adquisición, respondiendo a problemas críticos, instándolos a tomar la palabra. Estos niños también deben considerarse en el papel de estudiantes de italiano L2, o más bien el idioma de contacto porque, con motivaciones, características y necesidades específicas caracterizadas por la edad, tienen habilidades lingüísticas muy variables en italiano, debido a la heterogeneidad de los países de origen y el papel que el idioma de origen ha logrado mantener en la comunicación familiar y las relaciones sociales. En función de las variables, como la situación de aprendizaje, el contexto, el idioma de origen y la experiencia personal, es posible identificar diferentes perfiles de niños como aprendices del italiano como idioma de contacto:

- a. niños nacidos en el extranjero de padres extranjeros;
- b. niños adoptados mediante procedimientos internacionales;
- c. niños nacidos en Italia de padres extranjeros;
- d. hijos de parejas mixtas;
- e. hijos de grupos étnicos nómadas.

Los niños en el grupo de edad preescolar generalmente siguen un camino educativo y de colocación escolar ordinario: asisten a servicios educativos para niños y aquí adquieren el italiano, socializan con sus compañeros, aprenden las reglas, implícitas y explícitas de vivir juntos en contextos educativos comunes. Desde un punto de vista lingüístico, los pequeños están en la condición ideal para convertirse en bilingües y,

por lo tanto, hacen de su condición de bilingüismo y biculturalidad una fortaleza (Favaro 2010).

El de hoy es un país donde muchos niños, a través del desarrollo de una competencia bilingüe temprana, desarrollan una identidad cultural única al integrar armoniosamente la cultura y el idioma de origen con el de nacimiento, experimentando, de hecho, un proceso de tránsito hacia una nueva identidad, diferente de una y otra. De ahí la aparición de un papel fundamental de los jardines de infancia como lugares designados para crear una nueva pedagogía de la identidad y el desarrollo lingüístico, capaces de prevenir las tensiones sociales en cuanto lugares acogedores que representan un recurso para el crecimiento humano y cultural de toda la comunidad. La heterogeneidad de las lenguas de origen y la dispersión de niños extranjeros en las diversas escuelas del territorio tiene como consecuencia la inmersión lingüística en la L2 con el abandono gradual de la L1 ya que el personal docente italiano, que tiende a ser monolingüe y de edad avanzada, a menudo no logra optimizar el recurso del bilingüismo¹². Por lo tanto, se debe prestar atención privilegiada a la promoción de prácticas narrativas diarias en el hogar y en la escuela, tanto en italiano como en los idiomas de origen, con el propósito de un desarrollo lingüístico positivo en una situación bilingüe.

“Il tempo dell’infanzia, fra zero e sei anni è cruciale ai fini della competenza linguistica e comunicativa” (Favaro 2016). Según la hipótesis de los períodos críticos, durante los primeros años de vida, el mecanismo de adquisición lingüística estaría en su máximo y caería en el umbral de la pubertad, especialmente en lo que respecta a la adquisición fonética. Así que hoy podemos decir que la ventaja del niño radica en el hecho de que atraviesa un período crítico irreplicable en relación con la velocidad de su adquisición y su sensibilidad fonética (Balboni 2015). En este sentido, un objetivo prioritario es promover y facilitar la asistencia a la guardería de los niños inmigrantes de diversas maneras¹³. La riqueza de los input, la imitación y la práctica todavía se consideran estrategias suficientes para la adquisición de cualquier idioma, incluso sin

¹² La rapidez con la que las lenguas de origen pierden terreno en favor del italiano hace que sea necesario mejorar las lenguas maternas para crear las condiciones necesarias para el desarrollo de las habilidades bilingües de los niños.

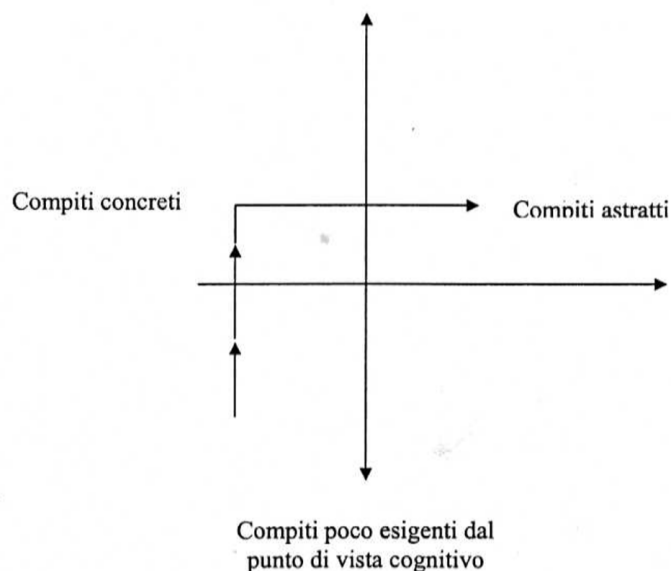
¹³ Por razones principalmente económicas, una gran parte de los niños con antecedentes migratorios, hijos de inmigrantes, no asisten al jardín de infantes, o lo hacen de manera ocasional y reducida. A menudo sucede que los propios docentes piden a los padres migrantes que reduzcan a la mitad el horario escolar de sus hijos debido a dificultades con el idioma.

la adopción de metodologías de enseñanza particulares, pero, en cambio, la inmersión lingüística y cultural completa no es suficiente para garantizar el aprendizaje del italiano L2 para niños de 0 a 6 años. Las instalaciones de educación preescolar son en realidad un entorno educativo muy rico en input, un entorno en el que los niños extranjeros aprenden inmediatamente, junto con el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de dos idiomas: la lengua materna en familia y el italiano en el servicio educativo. Aquí los niños aprenden jugando los fundamentos del lenguaje, asimilan el juego fonético, las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario; pero el dominio de un idioma siempre está vinculado a las experiencias vividas y, por lo tanto, la calidad, así como la cantidad de esas experiencias, puede hacer la diferencia. Por lo tanto, se hace necesario desarrollar nuevas estrategias porque el objetivo de los servicios educativos de los niños es desarrollar la identidad personal del niño desde un punto de vista corporal, cognitivo, psicológico, emocional pero también lingüístico. El niño está en primer plano, junto con sus necesidades e intereses, sus condiciones específicas, la formación de su propio estilo de vida independiente, etc. Nepi resumió las características de los niños como aprendices de L2 de la siguiente manera:

- a. tienen mayor elasticidad ya que el proceso de lateralización no está completo;
- b. tienen menos problemas de relación;
- c. tienen un mayor deseo de involucrarse sin insertar el filtro afectivo;
- d. tienen una gran capacidad para comprender el significado del habla con pocos elementos y para utilizar creativamente los pocos recursos lingüísticos que poseen;
- e. están totalmente involucrados apelando a todos los idiomas y todos los sentidos;
- f. no poseen las habilidades y conocimientos enciclopédicos como los adultos y, en cambio, se limitan al mundo que los rodea;
- g. no tienen un futuro claro por delante y no pueden reconocer e identificar sus necesidades y su camino didáctico;
- h. no pueden recurrir al razonamiento metacognitivo y metalingüístico;
- i. tienen menos concentración y períodos de atención más cortos.

Como sostiene Cummins (1979), el niño debe pasar por dos fases lingüísticas y cognitivas bastante distintas antes de ingresar a la escuela obligatoria donde tiene lugar el acceso al contenido disciplinario: en la primera fase (BICS, Basic Interpersonal

Communicative Skills) el niño adquiere las habilidades básicas de comunicación en L2, habilidades necesarias para satisfacer sus necesidades e interactuar con otros en situaciones de la vida cotidiana, estrechamente relacionadas con el contexto y poco exigentes desde un punto de vista cognitivo. En el segundo (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency) debe desarrollar y sacar a la luz sus habilidades lógico-cognitivas y un dominio lingüístico-comunicativo avanzado suficientes para permitirle realizar tareas cognitivas complejas que la escuela requiere, como estudiar, comprender las lecciones escolares y leer libros de texto.



La transición de BICS a CALP requiere el desarrollo de habilidades complejas como el razonamiento sobre temas abstractos, hablar sobre eventos distantes en el tiempo y el espacio y analizar temas no relacionados con la experiencia directa y diaria (Bosc 2004). Otro problema lingüístico, en la siguiente fase, es el aprendizaje del italiano oral ya no para hablar sobre situaciones cotidianas y familiares, sino para expresar estados de ánimo, deseos, contar experiencias, etc. Aquí entra en juego otro principio formulado por Cummins: la interdependencia lingüística o la capacidad de transferir conocimientos de L1 a L2 gracias al desarrollo de habilidades cognitivas en uno de los dos idiomas. Esto es muy útil para un docente que tiene que administrar una clase multiétnica. En la educación general, el lenguaje de la comunicación y el

lenguaje de estudio siempre están presentes juntos: el primero se utiliza para la gestión de la clase y las actividades, para el mantenimiento de la relación profesional pero también humana entre el profesor y la clase y en la evaluación, y esto se aplica a cada enseñanza de cada disciplina; el segundo está presente no solo en áreas no lingüísticas como las matemáticas, las ciencias, el dibujo, etc., sino también en la educación lingüística y en el área de la educación cultural que se confía a los profesores de idiomas, es decir, historia, geografía, literatura, educación cívica, etc. (Serragiotto 2014).

Por lo tanto, invertir en el futuro de todos significa invertir en primer lugar en la educación de los niños, de todos los niños, desde una edad temprana, desde los primeros años de vida. Para alentar la inserción de hijos de inmigrantes en el jardín de infantes, debemos actuar en dos direcciones:

- a. con respecto a los padres, a través de información clara y multilingüe sobre la importancia de la escuela para los niños;
- b. con respecto al sistema de jardín de infantes para que sean realmente accesibles para todos los niños.

“Gli insegnanti che operano nei servizi educativi per i più piccoli devono essere formati a osservare e ad accompagnare lo sviluppo linguistico dei bambini e a intervenire in maniera efficace nelle situazioni di criticità per consentire a tutti di prendere la parola, comunicare, arricchire il lessico, narrare” (Favaro 2016).

1.3.3.2 Adolescentes

Desde 2005, la gran masa de estudiantes no italianos que ingresan al sistema educativo ha consistido en adolescentes que se reúnen con sus padres regulares en Italia (Balboni 2008): estos son niños y niñas que tienden a orientarse hacia institutos profesionales, donde el impacto de los micro-idiomas disciplinarios y profesionales es mayor (con problemas también para hablantes de italiano). En los últimos años están disminuyendo, pero la gran mayoría siempre está compuesta por preadolescentes y adolescentes. Para estos estudiantes, que se encuentran comenzando de nuevo en otra escuela y en otro idioma, se debe proporcionar y activar atención didáctica y dispositivos ordinarios y específicos para apoyarlos en la fase inicial de inserción y aprendizaje del italiano L2. Incluso hoy, una parte importante de los alumnos recién llegados se encuentran viviendo en el aula en una situación de “invisibilidad”, que se describe efectivamente con el modelo “swim or sink” (natación o hundimiento); es decir, deben orientarse en la nueva escuela, adquirir el segundo idioma, aprender los contenidos del plan de estudios común por su cuenta, sin ayuda dedicada y confiando solo en sus propios recursos. Un método de inserción que a veces se evoca es lo que se llama “separado” y que proporciona el paso durante aproximadamente un año en una “clase de recepción”, preparatoria para la inserción en la clase ordinaria. Este sistema, implementado en algunos países, no fue del todo efectivo (por razones lingüísticas, motivacionales y curriculares) y la investigación sugiere, en cambio, aprender el italiano L2 organizado de manera integrada. Esto implica la inclusión del alumno recién llegado en la clase ordinaria de pertenencia y la posibilidad de seguir la enseñanza de la L2 en actividades de laboratorio durante 6-8 horas por semana, administrado por docentes con capacitación ad hoc (Favaro 2016).

Con los alumnos adolescentes, se debe prestar especial atención a la metodología a adoptar, ya que el estudiante adolescente se considera un adulto, y por lo tanto, percibe muchas actividades didácticas como infantiles. La única solución para poder usarlos es discutir la naturaleza psicológica y cognitiva de las actividades con el estudiante, describir su utilidad, presentarlos como desafíos al involucrar al estudiante en tomar conciencia de su proceso de adquisición y así superar las dudas relacionales, lo que lo llevaron a rechazar algunas técnicas de enseñanza.

En 2010, Gallina realizó una encuesta entre adolescentes de las escuelas de Treviso, Monterotondo y Mentana sobre el uso del italiano y el idioma de origen. La fidelidad lingüística de la muestra no es homogénea y depende del grado de integración del individuo, las condiciones socioculturales y la competencia no solo en L1, sino también en italiano. Hubo una clara prevalencia del uso del idioma de origen en los usos comunicativos cotidianos con padres y abuelos, una alternancia de L1 e italiano en la comunicación con hermanos y hermanas y una prevalencia casi exclusiva del italiano con amigos y vecinos. De la investigación parece que la situación cambia de acuerdo con el tiempo que el adolescente pasa en Italia:

- a. durante el primer año de residencia, la L1 prevalece en casi todos los usos de comunicación, incluso si el contacto con el italiano ya ha surgido en el contexto escolar y con amigos y vecinos;
- b. después de un año desde la llegada, el uso de la L1, aunque todavía prevalece, ya no es exclusivo, ya que el italiano se dedica principalmente a la comunicación con los hermanos, mientras que se vuelve dominante en las interacciones con amigos y familiares;
- c. se produce un fuerte cambio en los usos lingüísticos después de cuatro años de estadía, en este caso el uso del italiano es ampliamente difundido en todas las áreas de comunicación.

Por lo tanto, el italiano asume los rasgos de idioma de contacto, un punto vital de mediación y un centro entre diferentes culturas e idiomas, a través de elementos esenciales para el estudio y para la socialización escolar y extracurricular. Sin embargo, el uso de la L1 nunca desaparece por completo, sino que sigue siendo una demostración de un cierto grado de mantenimiento y fidelidad lingüística, incluso después de tiempos de residencia bastante largos, probablemente en virtud de una competencia lingüística más desarrollada en L1, que permite el mantenimiento, en relación con el hecho de que en este grupo de edad los alumnos extranjeros tienen una mayor madurez, lo que significa que eligen conscientemente mantener su L1 junto con el italiano y mantenerlo como un valor. Además, parecería que los alumnos objeto de la investigación tienen una percepción clara del italiano como un idioma fácil de aprender, que de ninguna manera constituye un obstáculo en el estudio curricular o en las actividades diarias.

Todos los informantes de la muestra que han asistido a parte de sus estudios en el extranjero tienen un retraso escolar de 1 a 3 años. Sin embargo, según los datos que surgieron durante las entrevistas, el retraso con el que se incluyeron en el sistema italiano es la causa principal de las dificultades posteriores para ingresar al contexto escolar, pero también en el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas y cognitivas y en el éxito escolar. Además, las posibilidades ofrecidas a los estudiantes extranjeros para aprender italiano y consolidar sus habilidades no son homogéneas en las diversas instituciones y, de hecho, a menudo son absolutamente inexistentes en relación con las necesidades reales de los estudiantes. Asimismo, la gestión del apoyo lingüístico a menudo se deja a la iniciativa de docentes individuales que se ocupan de las necesidades lingüísticas de sus alumnos, sin que esto se corresponda con un plan de acción sistemático y a largo plazo (Gallina 2010). Precisamente, la especificidad de los estudiantes adolescentes constituye un punto fundamental de reflexión que debe llevarse a cabo para diseñar vías de desarrollo de competencia lingüístico-comunicativa, ya que los rasgos que los caracterizan y los distinguen de los estudiantes de otros grupos de edad hacen que sea necesario el desarrollo de herramientas ad hoc, capaces de soportar los cambios cognitivos y de identidad que ocurren a esa edad, y de fomentar la aspiración a una identidad plurilingüe y pluricultural que los adolescentes de la investigación han manifestado.

1.3.3.3 Adultos

Como se mencionó en el capítulo 1.1, el italiano comenzó a ser un segundo idioma para los adultos inmigrantes de una manera visible y consistente solo después de la década de 1980. La especificidad de la enseñanza de cursos de idiomas para inmigrantes también se ha destacado y abordado solo desde la década de 1990, con los primeros manuales dirigidos a trabajadores extranjeros en Italia. Aprender una L2 como adultos requiere trabajo, esfuerzo, capacidad para salir ahí fuera más que cualquier otra “disciplina”; el idioma, de hecho, es más que una disciplina: transmite la imagen, el estado de una persona, su cultura. Todos sabemos lo frustrante que es tener unas pocas palabras para decir, para expresar la riqueza de sentimientos y pensamientos. Cualquiera que se haya encontrado en grupos de hablantes nativos como hablante no nativo al principio, sabe lo incómodo que es no entender y no poder hablar. El adulto sufre mucho más que el niño por esta brecha lingüística, ya que tiene una menor disposición a involucrarse y una mayor necesidad de mantener una cierta imagen de sí mismo. Sin embargo, la edad adulta tiene una positividad que debe ser mejorada: el adulto, de hecho, tiene más experiencias y conocimientos que pueden fomentar un nuevo aprendizaje. En comparación con el niño, por ejemplo, puede transferir habilidades básicas del primer al segundo idioma, como la capacidad de sintetizar, tomar notas, esquematizar, detectar la información necesaria (aunque a veces puede haber problemas debido a diferencias en la estructura textual de un lenguaje al otro). El adulto tiene una mayor capacidad de autonomía y control sobre el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, es posible, una vez que haya aprendido a aprender, continuar de forma independiente al evaluar lo que es útil y lo que no, en qué punto es el camino, lo que ha logrado y lo que aún debe lograr. En un nivel cognitivo, el adulto tiene una mayor tendencia al aprendizaje consciente de las reglas y pide adquirir una competencia metalingüística y metacomunicativa. Conocer el funcionamiento de un idioma es un placer, la reflexión y la comparación entre los idiomas hablados y el italiano aumenta la conciencia y la capacidad de moverse entre diferentes sistemas lingüísticos y enriquece las habilidades de comunicación en general. Es importante que el adulto se sienta reconocido como portador de conocimientos que se pueden compartir con los demás.

En la relación en el aula, compartir el trabajo y la explicación continua de las razones para elegir un tipo de actividad sobre otra, ayudan a crear un clima de confianza y colaboración. En las clases donde se reúnen adultos con experiencias escolares muy diferentes, siempre se requiere un trabajo de discusión, clarificación y mediación entre las expectativas y los modelos educativos que poseen y lo que ofrece la escuela italiana en términos de metodologías, papel del profesor, técnicas de enseñanza. A veces es necesaria “una compartición de la compartición” en cuanto algunos pueden estar confundidos por una administración que el docente considera demasiado democrática. Una vez que se han superado las dificultades iniciales que se pueden encontrar con una clase, si el docente logra dosificar bien su papel de “líder de pares”, las tensiones dejan espacio para un clima de estima mutua, atención y escucha, deseo para contar y compartir sus propias historias (Maddii 2004). Cuando el clima es favorable, es posible profundizar los intereses, comprender las metas y los sueños, y así construir nuevos caminos de aprendizaje más orientados a las necesidades del adulto.

2. Enseñar italiano a adultos extranjeros

“Per i bambini nati qui, l’italiano è lingua di identità e di appartenenza (una seconda lingua madre); per i giovani e gli adulti è invece lingua di nuova cittadinanza attraverso la quale esprimere e vivere i diritti e i doveri comuni” (Favaro 2016).

Las necesidades más urgentes del inmigrante que llega a nuestro país están relacionadas, por un lado, con la necesidad de encontrar rápidamente los medios de subsistencia, un hogar, regularizar la vida con respecto a las leyes italianas (para disfrutar de los mismos derechos que los ciudadanos nativos) y disfrutar de la asistencia sanitaria y jurídica; por el otro, la necesidad de integración. Inmediatamente después de estas necesidades está la necesidad urgente de alcanzar al menos un mínimo de alfabetización en el idioma de destino, en este caso el italiano. De hecho, el extranjero reconoce de inmediato la necesidad de saber leer y escribir en el idioma del país anfitrión, ya que representa uno de los medios de supervivencia que le permite moverse y hacer malabarismos de forma independiente en la realidad que lo rodea, sin tener que recurrir a la intermediación de sus compatriotas (Serragiotto 2008).

Thalgott (2014) detectó algunas convenciones e indicaciones a nivel europeo en referencia a la integración y educación de inmigrantes adultos:

- a. el primer documento es el Convenio Europeo de 1977. El Convenio promueve la integración social de los trabajadores migrantes, haciendo hincapié en particular en cómo el principio de igualdad de trato abarca numerosos sectores, incluido el acceso a la educación y la formación profesional. Específicamente, el Convenio invita a los países anfitriones a promover la enseñanza de idiomas para facilitar el acceso a la capacitación profesional y general;
- b. la Convención posterior, que se llama Carta Social Europea, garantiza los derechos sociales y económicos fundamentales a todas las personas en sus vidas y reafirma la importancia de garantizar el acceso al aprendizaje de idiomas en el país de llegada. En consecuencia, se invita a los Estados miembros a identificar necesidades y preparar cursos de formación adecuados para diferentes niveles de alumnos, específicos para la edad adulta;

- c. el Comité de Ministros de los Estados miembros, con deliberaciones específicas, destacó la importancia de identificar las necesidades específicas de los migrantes. En particular, en una Recomendación de 2011, se identificó la necesidad de identificar las habilidades y calificaciones del migrante desde el momento en que llegó, proporcionando al extranjero indicaciones detalladas para la validación/recalificación profesional, asistencia para llevar a cabo/completar los procedimientos administrativos necesarios para el reconocimiento de calificaciones ya adquiridas en el país de origen y, finalmente, herramientas operativas específicas (portfolio personal o pasaporte de habilidades) para permitirles mostrar su experiencia de aprendizaje, así como las habilidades profesionales y lingüísticas;
- d. en los documentos de la PACE (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa), se afirma que el concepto de integración tiene como objetivo el de garantizar la cohesión social a través de la hospitalidad y debe entenderse como un proceso bidireccional. Por un lado, los inmigrantes deben aceptar las leyes y los valores básicos de las sociedades europeas; por otro lado, las empresas de acogida deben respetar la dignidad de los extranjeros y sus diferentes identidades, tomándolas en cuenta al desarrollar políticas nacionales;
- e. finalmente, el documento que mejor representa el compromiso del Consejo de Europa sobre cuestiones de idioma en el contexto de la migración es el programa lanzado en 2007 llamado Integración Lingüística de los Migrantes Adultos (LIAM). El programa tiene como objetivo ayudar a los países a desarrollar políticas coherentes y efectivas para poder proponer programas concretos mediante la adopción de herramientas funcionales y apropiadas.

2.1 Adultos y L2

El concepto de adulto se refiere tanto a un factor personal como a elementos sociales (Balboni 2015):

- a. el adulto es mayor de edad y puede asumir la responsabilidad de sus propias decisiones (tomadas de manera independiente): esta es una característica fundamental porque afecta la relación entre alumno-docente (que son iguales);
- b. la relación profesor-alumno ya no es educativa sino principalmente instructiva;
- c. el adulto debe lograr los resultados perseguidos en el menor tiempo posible;
- d. los principios metodológicos deben explicarse explícitamente al adulto;
- e. la lentitud en el aprendizaje de un idioma es normal ya que, con el aumento de la edad, la adquisición es más lenta y esto debe explicarse al estudiante adulto para no arriesgar su desmotivación;
- f. las actividades propuestas deben ser ad hoc y no deben socavar la imagen que el adulto tiene de sí mismo.

Friedmann (1977) desarrolló diversos perfiles de los estudiantes adultos en función de su edad y su motivación en el aprendizaje de L2:

- “a. the entry stage (say, 18–25): orientation is to the future, the future will be better than the present; change is good;
- b. career development (say, 20–50): orientation is increasingly more to the present than to the future; away from interest in promotion towards an interest in the intrinsic value of work, together with participation and achievement in non-work areas;
- c. plateau (say, 35–55): the main time focus moves to a feeling that time is running out; there is increasing neuroticism, especially among the lower socio-economic groups who cope less well than professionals and managers;
- d. after 55 comes a period of decline.”

Los estudiantes adultos no han dejado de crecer o desarrollarse. No se encuentran en un período estático de su vida entre las fases de crecimiento y la fase de declive de la vejez; siguen siendo personas en movimiento. Es un proceso que, aunque continuo, no

es continuo. Parece desigual, desencadenado por nuevas experiencias (como el programa de aprendizaje de adultos en sí mismo) o nuevas percepciones, y cada uno de ellos ofrece una gama de experiencias y conocimientos más o menos relevantes para las diversas actividades. Knowles sugiere que “for children, experience is something that happens to them; for adults, experience serves to determine who they are, to create their sense of self-identity. When this experience is devalued or ignored (e.g. by the teacher), this implies a rejection of the person, not just the experience”. A diferencia de los niños, los adultos tienen la oportunidad y los medios para implementar su aprendizaje de inmediato, en lugar de esperar hasta que “hayan crecido”. Muchos sostienen que los adultos se acercan a la educación como consecuencia de una sensación de necesidad impulsada por el deseo de cambiar sus vidas; sin embargo, no siempre es del todo cierto que los estudiantes adultos estén motivados por la necesidad: algunos programas relacionados con el trabajo, por ejemplo, contienen participantes que tienen poca o ninguna sensación de necesidad. Quizás, por lo tanto, es más útil hablar de “intenciones”, que pueden referirse a necesidades o aspiraciones. Además, a veces la razón no está en absoluto relacionada con el aprendizaje, sino más bien con el contacto social (por el deseo de salir de la casa o el placer de hablar con una tercera persona).

Aparte de los adultos que participan en cursos a tiempo completo por un período relativamente corto, los estudiantes adultos son a tiempo parcial: la educación para muchos de ellos es una cuestión de interés secundario, no es su principal preocupación. Incluso para los estudiantes adultos a tiempo completo, su educación se ve constantemente eclipsada por las “realidades” de la vida: su trabajo o falta de trabajo, su situación familiar, su vida social, otras preocupaciones concurrentes. Algunos pueden venir a clases con alivio, para alejarse de otras presiones, otros pueden venir con renuencia, con la idea de estar tomando tiempo de actividades “más importantes”.

La educación de adultos se refiere a cualquier actividad o programa de aprendizaje diseñado deliberadamente por un proveedor para satisfacer cualquier necesidad o interés de capacitación que pueda experimentar en cualquier etapa de su vida una persona que haya pasado la edad legal de la escuela y cuya actividad principal ya no es en educación. Por lo tanto, su alcance abarca estudios no profesionales,

profesionales, generales, formales y no formales, así como la educación con un propósito social colectivo. Por lo tanto, podemos ver que los profesores de adultos se enfrentan a una tarea difícil desde el principio. Salvo que el grupo esté estrechamente concebido (como en algunas formas de capacitación industrial o adultos en cursos universitarios), los estudiantes participantes estarán compuestos por una amplia gama de personas que pueden aportar ventajas y desventajas en la situación de aprendizaje:

- a. algunos se consideran más adultos que otros, algunos intentan ser independientes en educación, otros están más dispuestos a aceptar la dependencia con fines de aprendizaje;
- b. todos están creciendo y desarrollándose, pero en diferentes direcciones y a un ritmo diferente;
- c. algunos aportan buena experiencia y conocimiento en diferentes partes del tema, algunos aportan menos, otros pueden no querer utilizar este material para ayudar al proceso de aprendizaje;
- d. tienen una amplia gama de intenciones, algunas específicas, algunas más generales y otras aún desconocidas;
- e. todos se encuentran en diferentes puntos del continuum, entre aquellos que requieren que se les enseñe todo y aquellos que desean descubrir todo por sí mismos; y cada uno de ellos tiene cierta confianza en lo que puede y no puede hacer;
- f. todos tienen intereses en la competición, a menudo de mayor importancia para ellos que el aprendizaje mismo;
- g. todos han adquirido métodos de aprendizaje que varían considerablemente entre sí.

No debería sorprendernos si algunos de los participantes no se mueven tan rápido como nos gustaría; si tienen dificultades para captar parte del material que nos resulta tan fácil y que hemos construido cuidadosamente para ellos, o si muestran una falta de respuesta a todas nuestras sugerencias. No debemos desanimarnos si algunos nos piden que expliquemos algo cuando preferimos que practiquen solos o que discutan todos juntos. Debemos tratar de identificar tanto los factores que nos impiden ser completamente efectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje como los recursos que se pueden poner en juego para superar los obstáculos. En la educación de adultos,

los estudiantes no solo están allí para ser educados; son el mayor recurso en el proceso de aprendizaje (Rogers 2010).

Como ya indicamos en el capítulo anterior, el adulto ya está incluido en el mundo del trabajo, tiene el control de sí mismo, su tiempo, su dinero y está dispuesto a asumir una parte de la responsabilidad por el resultado del curso. Por esta razón, Balboni (2015) afirma que el proceso de enseñanza es un sistema andragógico y la perspectiva es el Lifelong Learning. Desde un punto de vista pedagógico, Knowles (1984), un gran especialista en este campo, define seis principios de acuerdo con el modelo educativo andragógico¹⁴:

- a. necesidad de saber, porque los adultos necesitan aprender a mejorar y aumentar sus conocimientos;
- b. concepto del yo, porque el adulto es autónomo, a diferencia del niño, y, por lo tanto, se debe alentar el autoaprendizaje;
- c. el papel de la experiencia previa, ya que el adulto ya está entrenado y debe agregar el nuevo conocimiento al anterior;
- d. la voluntad de aprender, limitada a las necesidades;
- e. la orientación del aprendizaje, destinada a la resolución de problemas;
- f. la motivación, que es más fuerte cuanto más integradora (por ejemplo, la mejora de la calidad de vida o una mayor satisfacción personal).

Traducidos al campo de la enseñanza de idiomas, estos principios dejan en claro cómo el estudiante adulto quiere participar en las decisiones que afectan su proceso de aprendizaje. Entonces el docente se convierte en un facilitador que le brinda al estudiante las herramientas que le permiten enfrentar el aprendizaje de manera independiente (Luise 2005).

El aprendizaje permanente para el individuo adulto representa una filosofía de vida que los grandes pensadores como Platón, Aristóteles y San Agustín ya habían abrazado porque lo vivían como una necesidad humana, una necesidad para la mente y para la sociedad, que permitía mantener activa la atención y la curiosidad por el conocimiento. Para indicar este tipo de aprendizaje de estudiantes adultos, Begotti (2007) y otros investigadores usan el término Lifelong Learning, colocando al

¹⁴ Etimológicamente la ciencia de la formación de los hombres.

estudiante adulto responsable de las elecciones que toma, en el centro del proceso de capacitación. El principio de Lifelong Learning se basa en el concepto de formación continua y a intervalos regulares a lo largo de la vida. Se centra principalmente en los procesos de adquisición, en los diferentes estilos cognitivos y en las diferentes formas en que se lleva a cabo el proceso: el aprendizaje hace que el hombre participe en sus propias dificultades y necesidades y lo lleva a evaluarlas sobre la base de estas necesidades. Por lo tanto, el aprendizaje permanente presupone la centralidad del individuo con sus problemas, sus necesidades cognitivas y sus motivaciones, para que el alumno pueda adquirir todas las habilidades que pueden ayudarlo en su vida (Serragiotto 2008). Por lo tanto, la expresión indica cualquier actividad realizada en las diferentes etapas de la vida con el fin de mejorar sus propios conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y laboral. En los últimos años, también se abrió camino un nuevo concepto relacionado con el Lifelong Learning, esto es el Lifewide Learning, un enfoque que considera cualquier aspecto de la vida como una oportunidad para aprender.

A la luz de lo que hemos visto hasta ahora, es útil considerar los factores que pueden influir o inhibir el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras por parte de un alumno adulto y los aspectos fundamentales que caracterizan a este tipo de público, así como los enfoques y metodologías más utilizadas por los docentes. El aprendizaje de idiomas por parte de un público adulto puede verse influenciado por algunos factores que pueden afectar significativamente el proceso, tanto en sentido positivo como negativo (Mazzotta 1996). Las variables se remontan a tres categorías precisas:

- a. variables individuales;
- b. variables sociales;
- c. variables naturales.

En resumen, las variables individuales pueden definirse como los elementos distintivos de cada individuo. Estos incluyen características como la motivación, las necesidades lingüísticas, los rasgos de personalidad como la extroversión o la introversión, la disposición a aceptar el riesgo, el estilo cognitivo, factores emocionales como la ansiedad. Las variables sociales son factores determinados por el entorno y el contexto en el que vive o ha vivido el alumno adulto y entre ellos se encuentran el estilo de aprendizaje previo o el contexto de aprendizaje, es decir, dónde y cómo aprender el

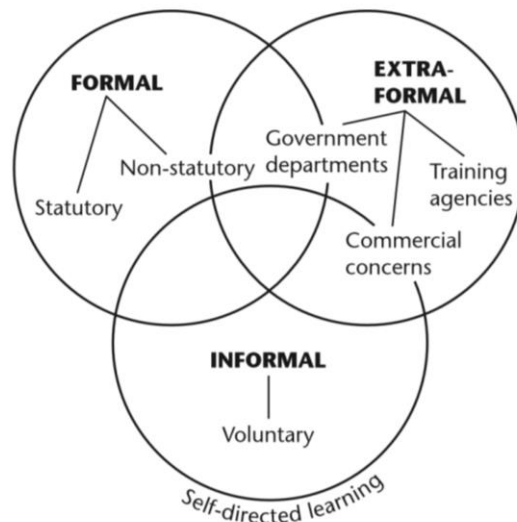
idioma. Finalmente, las variables naturales pueden definirse como aquellos aspectos innatos que pueden tener una influencia decisiva en el aprendizaje de un idioma, entre estos, de importancia decisiva parece ser la edad y la actitud personal.

Rogers afirma que existen principalmente tres tipos de programas de educación para estudiantes adultos en las sociedades occidentales:

- “a. learning programmes aimed at increasing effectiveness in the workplace;
- b. learning programmes aimed at changing society, and personal growth education;
- c. learning programmes aimed at individual development and fulfilment.”

Como podemos ver en esta contribución, la inversión gubernamental en educación de adultos se enfoca principalmente en programas de empleo e inclusión social. Por lo tanto, podría ser útil distinguir los tres sectores principales que tratan la educación de adultos:

- a. formal: cursos y clases impartidos por escuelas, colegios, universidades y otras agencias estatutarias y no estatutarias que conforman el sistema educativo;
- b. no formal: cursos y clases impartidos por agencias fuera del sistema educativo, por ejemplo, otros departamentos gubernamentales, agencias de capacitación industrial, sindicatos y operadores del sector educativo;
- c. informal: actividades educativas llevadas a cabo por agencias voluntarias y grupos informales.



Del esquema observamos que las categorías se superponen en parte, esto se debe al hecho de que las agencias formales pueden proporcionar programas de aprendizaje informal, y muchos organismos informales administran programas de aprendizaje muy formales. También existe el área de aprendizaje autodirigido que incluye oportunidades educativas para personas proporcionadas por organizaciones como radios, agencias de correspondencia y editoriales¹⁵. Numerosas organizaciones culturales ofrecen oportunidades de aprendizaje autodirigido a través de eventos musicales y dramáticos, conferencias públicas, exposiciones, visitas a lugares de interés ambiental e histórico y similares; actividades que un adulto puede elegir emprender solo o con la familia, para seguir un interés especial o lograr un resultado particular, relacionado con su trabajo o no. El aprendizaje informal (que es como todos aprendemos naturalmente) es un aprendizaje activo, iniciado y controlado por el estudiante. Esto implica que para que el aprendizaje sea efectivo, los participantes deben estar activos, totalmente involucrados en las actividades de aprendizaje: son los estudiantes quienes hacen que el aprendizaje suceda. Enseñar a los adultos significa establecer un programa de actividad, estudio, práctica y alentar y permitir que los estudiantes participen en él. Son los estudiantes que manejan la duración del curso,

¹⁵ La educación a distancia y basada en la web son formas de aprendizaje autodirigido, así como las revistas que organizan programas de estudio en temas como cocina, sastrería, bricolaje, carpintería, fotografía, informática, jardinería, salud y belleza, que atraen a una gran audiencia.

participan en las actividades, hacen el trabajo y logran los objetivos. El profesor no puede hacer cambios en el aprendizaje; solo los estudiantes pueden hacerlo.

Entre los factores que pueden identificarse como determinantes tanto positiva como negativamente en el aprendizaje del individuo adulto, podemos contar la experiencia, el nivel de escolaridad, los estilos cognitivos, las estrategias implementadas, las actividades y la cultura de origen. Por lo tanto, en la enseñanza, el profesor deberá proponer actividades variadas que tengan en cuenta la mayoría de los tipos de inteligencia y canales sensoriales preferidos, a fin de estimular a cada alumno en su diversidad (Serragiotto 2008). Por lo tanto, un buen docente debe dedicar mucha atención a cómo presenta el contenido (de manera efectiva) y a establecer y mantener una buena relación con cada individuo y con el grupo. En general, la versatilidad y la capacidad de programar cursos flexibles utilizando estrategias de enseñanza diferenciadas son fundamentales para el docente de hoy (Caon 2006). Dedicar atención en la planificación del curso significa anticipar mentalmente lo que podría suceder en el grupo y prepararse rápidamente para actuar. En cuanto al uso de técnicas glotodidácticas en el aula con adultos, no podemos decir cuáles son las más adecuadas o las menos adecuadas de antemano; todo depende del grupo de clase que se está formando, de la relación que el docente establece con los estudiantes y de cómo maneja las fases más críticas, como la corrección de errores, la verificación y la evaluación. Solo podemos decir que es preferible utilizar técnicas que coloquen al estudiante por delante de su competencia, en lugar de aquellas que lo hacen interactuar con sus compañeros de clase o directamente con el profesor. También debemos recordar que, especialmente los estudiantes adultos, tienen una fuerte autoconciencia, a menudo viven con auto-representaciones y, debido a que temen el juicio negativo de los demás, a veces prefieren no exponerse, prefiriendo así el silencio. La habilidad del docente radica precisamente en superar estos problemas promoviendo el progreso de la interlengua de los estudiantes, creando una atmósfera amigable y la oportunidad de producir lengua en situaciones comunicativas donde el error es una consecuencia del aprendizaje y no algo para ser sancionado. Pensando en la edad y los intereses de los estudiantes, es necesario elegir los temas más adecuados para la conversación, prestando atención no solo a la competencia lingüística sino también a la competencia metafórica, creando conexiones entre palabras y conceptos. Un último punto muy importante a considerar es cómo enseñar las estructuras del lenguaje: si favorecer el

método deductivo o inductivo. La elección debe tener en cuenta el progreso de los estudiantes, sus estilos cognitivos, cómo aprendieron su lengua materna y, por lo tanto, sus expectativas con respecto a la metodología utilizada por los profesores. En muchos casos, será posible alternar un método con otro de acuerdo con las respuestas de los estudiantes.

Muchos docentes e investigadores creen firmemente que no existe un enfoque o método universalmente adecuado para todo tipo de estudiantes adultos. Para una enseñanza efectiva de idiomas, es necesaria una evaluación a priori de las experiencias previas, de los estilos cognitivos y de aprendizaje, las motivaciones y necesidades individuales, todo esto para proponer la metodología que mejor se adapte al tipo de destinatarios: es necesario que el docente identifique el tipo de enfoque, método o metodología que es efectivo con su tipo de clase de adultos (Begotti 2007).

¿SE PUEDE APLICAR LA GLOTODIDÁCTICA LÚDICA TAMBIÉN A
LOS ALUMNOS ADULTOS?

Sí, si el profesor la aplica correctamente. De hecho, la actividad lúdica no pertenece única y exclusivamente a la infancia o la adolescencia, sino que también está disponible para adultos, con las debidas diferenciaciones. El estudiante adolescente a menudo lucha por aceptar actividades que él considera demasiado infantiles, y a menudo identifica el juego como una actividad típica de la infancia, una condición de la que quiere demostrar que ha salido definitivamente. Además, las actividades lúdicas diseñadas para adolescentes deben proponerse con reglas específicas, de una manera estimulante y desafiante, para que no las asocien con un juego realizado por pura diversión y, por lo tanto, percibido como infantil: esta necesidad no es indispensable para las actividades lúdicas propuestas a los adultos. Es por eso que, a menudo, la enseñanza lúdica de idiomas es más fácil de usar con una audiencia adulta. A partir de algunos datos recopilados después de una encuesta de Begotti realizada dentro de los cursos organizados por el Centro Lingüístico de la Facultad de la Universidad Ca'Foscari de Venecia en clases de estudiantes adultos, una buena aceptación de la enseñanza lúdica surgió de estos alumnos y en mayor medida precisamente por estudiantes más maduros.

El estudiante inmigrante adulto necesita, en primer lugar, aprender aquellas funciones básicas de comunicación que están vinculadas a necesidades lingüísticas y de capacitación particulares e inmediatas: recepción y regularización, trabajo, vivienda, salud y asistencia, socialización, que subyacen a las motivaciones para aprender el idioma del país anfitrión. Solo la naturaleza lúdica de una actividad o juego puede actuar como un estímulo para usar el italiano: “solo all’interno di un atteggiamento di gioco si possono motivare due persone della stessa lingua, che vivono nello stesso quartiere e frequentano la stessa classe, ad interagire faticosamente tra loro in una lingua straniera” (Balboni 2015). No solo se debe tener en cuenta el factor “género”, sino también el factor cultural al proponer actividades lúdicas para el aprendizaje y el uso de la segunda lengua: en un aula multilingüe con la presencia de estudiantes pertenecientes a una cultura menos inclinada para involucrarse, por ejemplo las culturas japonesa, coreana pero también de Europa del este y rusa, será difícil involucrar a los alumnos en las actividades del juego, pero el elemento de “grupo” y el deseo de no quedar excluido prevalecerá sobre las características individuales. Por último, no debemos olvidar el papel del profesor: es muy importante proponer la actividad de forma correcta, cautivadora y atractiva, sin olvidar que en realidad es un juego pero que tiene un propósito didáctico, dirigido al aprendizaje. Y este propósito también debe ser claro para los alumnos: “tanto più chiaro e coinvolgente sarà il modo di presentare l’attività ludica da parte dell’insegnante, maggiore sarà la risposta positiva da parte degli studenti” (Sudati 2013).

Por lo tanto, hemos confirmado que es posible utilizar la metodología lúdica también con estudiantes adultos, pero con un poco de cuidado adicional. Begotti (2007) resume a continuación las razones a favor del uso de una metodología lúdica con estudiantes adultos:

- a. crea un ambiente de trabajo sereno y de aceptación, donde el filtro emocional es muy bajo o nulo, el docente no es directivo, sino un facilitador, una guía para el alumno;
- b. basa la adquisición de la lengua en una motivación vinculada al placer, en lugar de la necesidad, y por lo tanto de mayor profundidad y duración;
- c. alienta y fomenta la colaboración entre pares y el intercambio mutuo de conocimientos en una dimensión de cooperación grupal;
- d. fomenta las diversidades individuales al ofrecer actividades flexibles que se pueden adaptar a las variables personales de los usuarios;
- e. crea situaciones de autenticidad del idioma, ya que el juego produce contextos reales y situaciones comunicativas, en las cuales los participantes comparten y respetan las reglas;
- f. permite aplicar la metodología en común con otros métodos y técnicas, como el problem solving y el Cooperative Learning, así como también permite aprender aspectos extralingüísticos relacionados con el idioma, como el modelo cultural de una sociedad, favoreciendo los conocimientos y las relaciones interculturales.

Sin embargo, para que la metodología de enseñanza lúdica sea efectiva, es necesario que se corresponda con el tipo de audiencia, por lo tanto, no debe olvidarse que los objetivos de aprendizaje del alumno deben ilustrarse desde el principio al alumno adulto, que debe aceptarlos y compartirlos.

Vinculado a la enseñanza temprana de idiomas, hoy en día la metodología lúdica se ofrece a todas las edades y niveles de lengua, no tanto y no solo mediante el uso de juegos educativos, sino a través de un sistema lúdico y una atmósfera serena y relajada. A través de actividades lúdicas, el profesor puede favorecer los diferentes estilos cognitivos o de aprendizaje y los diferentes tipos de inteligencia de los estudiantes, así como establecer un camino didáctico de acuerdo con una perspectiva intercultural.

2.2 La dimensión cultural

En un contexto migratorio, el encuentro con un idioma diferente nunca es simple, ya sea que el individuo elija voluntariamente enfrentar este encuentro, o si es una decisión forzada, como en el caso de los inmigrantes que residen en el territorio italiano que a menudo están huyendo de su país de origen. No es raro, de hecho, que los estudiantes que acaban de llegar a Italia, después de poco tiempo, decidan mudarse ulteriormente o que, una vez que encuentren un trabajo, no puedan o ya no estén interesados en asistir al curso.

En la gran mayoría de los casos, los alumnos inmigrantes saben más de un idioma. Junto con la lengua materna (o lenguas maternas) suele haber el idioma oficial de la educación superior: inglés para los esrilanqueses y pakistaníes, ruso para la mayor parte de Europa del este, francés y árabe para los senegaleses y magrebíes (Maffia 2013). Los adultos inmigrantes aprenden primero exclusivamente en un contexto natural, a través de la interacción (especialmente oral) con hablantes de italiano. La lengua es percibida por los adultos como un factor de integración y a menudo se aprende por su capacidad de gasto social en el mercado laboral (Minuz 2014). La actitud hacia la “otra” lengua y cultura (condicionada por prejuicios y expectativas),

las características socioculturales del grupo étnico propio y lo “anfitrión”, la dimensión afectiva que acompaña el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural, son solamente algunos de los muchos factores que entran en juego en el proceso de transformación que sufren inevitablemente aquellos que aprenden un segundo idioma. En un contexto de aprendizaje guiado de la L2, el papel del docente es derribar este muro y construir un puente, transformando el idioma en un instrumento para interactuar en la comunidad y a través del cual crear relaciones y convertirse en ciudadano de la nueva sociedad.

Balboni escribe que la lengua es la principal herramienta comunicativa del homo loquens, pero no es la única: se comunica con el cuerpo y sus posturas, sus olores, sus ruidos, con la distancia entre los cuerpos, con los gestos, las expresiones, los objetos que usamos en el cuerpo, aquellos con los que nos rodeamos, aquellos que regalamos, con la comida que ofrecemos y comemos, etc. Vivimos en una inmensa red informativa y comunicativa. Cada uno de estos lenguajes verbales y no verbales puede causar incidentes de comunicación donde lo que es aceptable o funcional en una cultura no lo es en la otra.

“Language is a component of culture, it acts as a transmitter of culture and as the main tool for the internationalisation of the culture by the individual” (Young 2009).

“Culture is a set of symbolic systems, including knowledge, norms, values, beliefs, language, art, customs, habits and skills learned by members of a given society” (Shiraev 2004).

“Culture consists of more than just civilisation and our socially acquired knowledge is organized in culture-specific ways which normally frame our perception of reality such that we largely define the world through the filter of our world view” (Alptekin 2002).

“Cultura è l’insieme dei simboli attraverso i quali l’uomo struttura il suo modo di vivere, è un sistema condiviso dei membri di una comunità che organizza e pensa al proprio stile di vita tecnico e sociale, un sistema che viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive” (Bruner 1999).

De estas definiciones entendemos que el término “cultura” es una palabra de uso diario, pero también es un término científico específico de las ciencias antropológicas que lo define como la forma en que respondemos a las necesidades de la naturaleza, la forma de alimentarse, de vestirse, formar familias y grupos sociales, imaginar la divinidad, etc. Balboni define el “modelo cultural” como la unidad mínima de análisis de la cultura, es decir, valores no verbales, comportamientos e idiomas que comparten todas las personas que pertenecen a un pueblo y que a menudo cambian rápidamente. Cada sociedad tiene su propio modelo cultural, que puede ser más o menos similar al de otra sociedad, debido a influencias como resultado de la emigración, el turismo, los intercambios comerciales y los medios de comunicación. Los modelos culturales son la forma de alimentar o imaginar las divinidades, pero también la forma en que se organiza el movimiento en las calles, el concepto de tiempo y puntualidad, el lenguaje corporal. Balboni argumenta que aprender un idioma también significa aprender la cultura detrás de él, que a menudo es esencial para evitar accidentes culturales debido al poco/ningún conocimiento de la otra cultura.

La relación del estudiante con la L2 y la cultura asociada también podría ponerse fea, revelando una relación nacida de prejuicios que pueden evolucionar y cambiar en función de las experiencias. Por lo tanto, la actitud del alumno puede verse fuertemente influenciada por su actitud hacia la L2 y su cultura, en relación con la facilidad o dificultad de aprender el idioma. La teoría de la aculturación de John H. Schumann otorga especial importancia a la percepción del sujeto en esta área. Refiriéndose al caso de los trabajadores inmigrantes en los Estados Unidos que adquieren inglés espontáneamente, Schumann observa diferentes resultados de aprendizaje de acuerdo con su diferente actitud psicológica hacia el país de acogida, es decir, el tipo de relación entre los grupos socioculturales en contacto, estrategias de integración, el modo de compartir los contextos sociales presentes en el territorio, el tamaño de la comunidad inmigrante, los elementos en común entre el idioma y la cultura del país de acogida y lo de la comunidad inmigrante, el período de estadía en el país anfitrión, la actitud psicológica hacia el idioma y la cultura del país anfitrión (Diadori 2015).

En la formación lingüística de los inmigrantes adultos, la clase de L2 representa un espacio multifacético en el que plurilingüismo, translanguaging¹⁶ e interculturalidad son, de hecho, la norma y, por lo tanto, los docentes son llamados cada vez más a explorar los recursos de comunicación y las habilidades de sus estudiantes para que puedan participar en el proceso de inclusión en el país de llegada. La presencia en el aula de diferentes idiomas y variedades lingüísticas, así como diferentes niveles de competencia, desde la criticidad (tal como se vive), puede, gracias a la intercomprensión, convertirse en un punto de partida y un plusvalía glotodidáctico: por un lado, le permite hacer los alumnos conscientes de su “capital” lingüístico y de lo que es transferible o no en la L2; por otro lado, promueve un clima de aula acogedor y colaborativo en el que se valoran las diversas culturas lingüísticas presentes en el aula y donde cada alumno puede poner al servicio de otros sus habilidades en uno o más idiomas-puente¹⁷. Por lo tanto, el mayor potencial de la intercomprensión no debe verse simplemente como una aceleración de los tiempos de aprendizaje de la L2, que puede generar el uso de un idioma-puente, sino más bien en la ocasión para mejorar la conciencia metalingüística de los alumnos y, con ello, su autonomía de aprendizaje (Cognigni 2019).

La base del enfoque intercultural apareció por primera vez en el trabajo de Louise Damen en 1987: “Culture learning: the fifth dimension in the language Classroom” (que trata del inglés como segundo idioma en una escuela multicultural estadounidense). Kramsch (1996) también notó la importancia de un componente cultural y en su “Context and Culture in Language Teaching” afirma que la imitación de la comunidad L2 no garantiza que un alumno sea aceptado por hablantes nativos del idioma de destino. Sin embargo, el conocimiento del contexto cultural de la L2 permite que un alumno se comporte como alguien que pertenece a un grupo. Kramsch se da cuenta de que nuestras construcciones están fuertemente influenciadas por nuestra cultura nativa, por lo tanto, es muy difícil para nosotros aceptar una forma de pensar característica de una cultura extranjera. El objetivo principal del enfoque

¹⁶ Modalidad por la que los hablantes bilingües/multilingües interactúan y construyen significados extrayendo fluida y creativamente de su repertorio lingüístico y semiótico, más allá de los límites convencionales entre idiomas (Martini 2019).

¹⁷ Lengua no materna útil como base para la transferencia al idioma de destino, no importa si están relacionados o no, como en el caso del inglés como base para la transición a las lenguas romances.

intercultural es, según ella, ayudar a los estudiantes a encontrar su lugar entre las culturas nativas y extranjeras¹⁸.

Corbett (2003) en Jedynek (2011) afirma que el enfoque intercultural puede ser percibido como una extensión del enfoque comunicativo. Hay algunas características comunes en los dos enfoques, como el uso de los mismos tipos de técnicas (problema solving, trabajo de proyectos, role play). Hay, sin embargo, algunas diferencias entre ellos¹⁹:

	ENFOQUE COMUNICATIVO	ENFOQUE INTERCULTURAL
Objetivo principal	Comunicación	Se expresa la identidad, construyendo un vínculo con la cultura propia y extranjera
Información sobre la cultura L2	Se proporciona a los alumnos, pero se da prioridad al desarrollo de las cuatro habilidades	Integración de la enseñanza cultural y la enseñanza de la L2 y enfatización de la importancia de la reflexión sobre la comparación de las culturas L1 y L2 que conducen al desarrollo de la identidad del alumno
Contenido de la enseñanza	Desarrollar las cuatro habilidades	Se enfatiza la enseñanza a través del contenido integrado de varias disciplinas

¹⁸ Para profundizaciones ver Wojtaszek (2011).

¹⁹ Para profundizaciones ver Jedynek (2011).

Competencia desarrollada Competencia comunicativa Competencia comunicativa intercultural

Por comunicación intercultural queremos decir intercambiar mensajes efectivos entre personas que tienen diferentes programas mentales relacionados no solo con las características individuales, sino también con los diferentes idiomas y culturas a los que pertenecen. El interés en la dimensión intercultural está vinculado al hecho de que los eventos comunicativos tienen lugar en un contexto situacional. Estos contextos situacionales tienen gramáticas conductuales implícitas que facilitan la comunicación si se comparte el marco cultural, mientras que, si no es así, pueden crear problemas de comunicación. Los problemas pueden volverse muy serios cuando las interpretaciones y codificaciones incorrectas de los comportamientos tocan la dimensión del valor, para lo cual se genera un distanciamiento muy profundo y a menudo irrecuperable que determina la falla de la comunicación (Caon 2015).



Construir una competencia comunicativa para actuar en una perspectiva intercultural no significa abandonar los valores propios y apropiarse de los del lugar

de acogida o de los del grupo extranjero que posee el paquete mayoritario de la empresa en la que uno trabaja; significa:

- a. aceptar el hecho de que los modelos culturales son diferentes y que no existe una jerarquía de valores a priori;
- b. saber que los estereotipos y los prejuicios existen y que esta función a menudo es engañosa, ya que son generalizaciones que crean categorías rígidas, mientras que, el encuentro con diferentes culturas siempre es un encuentro con personas, por lo tanto, único e irrepetible;
- c. conocer a otros estudiándolos, creando un depósito de información que pueda integrarse continuamente;
- d. respetar las diferencias que no plantean problemas morales, sino que se refieren solo a las diferentes historias de las diversas culturas;
- e. aceptar el hecho de que algunos modelos culturales de otros pueden ser mejores que los nuestros y en este caso cuestionar nuestros modelos culturales.

La comunicación intercultural no se puede enseñar por razones:

- a. cualitativas: es un objeto en continua evolución que evoluciona diariamente por los medios de comunicación, intercambios, turismo, conocimiento mutuo, así como por la evolución interna natural de cada cultura;
- b. cuantitativas: ¿cuántas culturas existen? Es imposible estudiar todos los problemas interculturales no solo entre todas las culturas, sino también entre las grandes áreas culturales que podemos generalizar.

Un docente de un idioma segundo o extranjero que quiera ayudar a crear una competencia comunicativa intercultural, no puede enseñarla, pero puede enseñar a observarla, que significa:

- a. sensibilizar a las personas sobre los problemas de comunicación intercultural, especificando que se trata de un software mental diferente que opera en la raíz misma de la interacción de un evento comunicativo;
- b. ofrecer a las personas herramientas conceptuales para observar la comunicación;
- c. señalar que en sociedades complejas la realidad cambia todos los días y, por lo tanto, las culturas cambian, se integran y se infectan;

- d. enseñar a los estudiantes a observar videos, películas, gestos, comportamientos de la vida diaria, haciéndolos fácilmente observables precisamente porque contruidos ad hoc.

“Non si può insegnare la competenza ma si può proporre un modello di competenza comunicativa interculturale in modo che ciascuno si costruisca giorno per giorno, esperienza dopo esperienza, contatto per contatto, incidente per incidente, la sua competenza comunicativa interculturale” (Balboni 2015).

3. Oltre i Confini

En los capítulos anteriores hemos visto cómo ha evolucionado la historia de la enseñanza del italiano a adultos extranjeros en Italia (capítulo 1) y las particularidades del estudiante adulto que aprende un segundo idioma (capítulo 2). Con este capítulo veremos la realidad de enseñar italiano a adultos extranjeros desde el punto de vista de una asociación de voluntariado, que servirá como base para desarrollar lo que tratarán los próximos capítulos.

“Oltre i Confini” es una asociación sin fines de lucro, laica e independiente nacida el 10 de noviembre de 2000 de la fusión de dos pequeños grupos que participan en el área de Quarto d’Altino. Aunque cada uno tenía una historia diferente, estos grupos compartieron un objetivo: ofrecer su contribución para construir un mundo mejor, promover la justicia social y económica, el desarrollo sostenible y el respeto por las personas y el medio ambiente, a través del comercio justo. Con los años, la asociación se ha dedicado constantemente a esta actividad, organizando puestos con productos de comercio justo con motivo de fiestas y eventos en Quarto d’Altino, Marcon, Favaro V.to, Marghera, Casale sul Sile, Roncade, etc. Al unirse y crear esta asociación, los voluntarios también quisieron compartir su compromiso social, participando en la construcción de una comunidad local sólida y acogedora, en la que se garanticen los derechos de ciudadanía, sin distinciones ni discriminaciones, a todos, incluidos los nuevos ciudadanos que llegaron de otros países, promoviendo su bienestar y su inclusión. Con estos objetivos a lo largo de los años, se han propuesto y lanzado distintas actividades e iniciativas interculturales, tales como:

- a. en 2001, se iniciaron en Quarto d’Altino cursos de lengua italiana para adultos migrantes, con el fin de fomentar la inserción de nuevos ciudadanos en el territorio, eliminando situaciones de penuria y dificultad. Desde 2001 los cursos siempre han contado con una afluencia constante de interesados y numerosos voluntarios se han ido, sucediendo año tras año, para llevar a cabo este servicio. A lo largo de los años, también se han organizado varias veces cursos de alfabetización para migrantes no escolarizados;
- b. en 2004-2005, “Oltre i Confini” llevó a cabo el proyecto “Un pozzo nel cuore dell’Africa”, construyendo un pozo de agua potable en la aldea de Pendogo, en

Burkina Faso. Como consecuencia de esta iniciativa, la asociación creó una exposición, instalada en varios lugares de las provincias de Venecia y Treviso. En los años siguientes, a través de diversas iniciativas, la asociación ha contribuido a la implementación de proyectos promovidos por otras asociaciones como Emergency y Amnesty International en diferentes partes del mundo;

- c. en 2005, con motivo del Año Internacional del Agua, se realizó la exposición fotográfica “ACQUA: bene comune dell’umanità”;
- d. en 2005 y 2006 se realizaron dos clases de yoga;
- e. en 2006, se abrió el “Sportello Migranti” en Quarto d 'Altino, que ofrece asesoramiento legal a italianos y extranjeros sobre la legislación italiana de inmigración, así como ayuda y asistencia en la recopilación de prácticas administrativas, información y orientación sobre servicios locales;
- f. 2006 es también el año del concurso fotográfico “Un ponte tra i popoli”, con el que la asociación invitó a los competidores a mirar el mundo, la realidad, la vida y las personas a través del ojo, el corazón y alma del otro, reconociendo la diversidad como un elemento enriquecedor, no divisorio. Con los trabajos presentados en el concurso, se organizó posteriormente la exposición fotográfica “Prospettive diverse”, testimonio, denuncia, compromiso artístico y social al mismo tiempo;
- g. en 2006 y 2007, con la colaboración de la Universidad Ca 'Foscari de Venecia, se llevaron a cabo dos cursos de formación para profesores de italiano L2;
- h. en 2006 y 2009 se organizaron torneos de fútbol con la participación de equipos migrantes y equipos locales;
- i. en 2007 se organizó un taller de cocina norteafricana;
- j. aún en 2007, “Oltre i Confini” promovió la exposición fotográfica “C’è qualcosa che non va...” del fotógrafo Fabrizio Ulliana, sobre las condiciones de vida de un grupo de migrantes en la antigua carpintería Miani en Treviso;
- k. 2008 es el año de la publicación del folleto “Conoscere per accogliere, accogliere per conoscere”, resultado de una encuesta a los inmigrantes residentes en la zona de Quarto d'Altino;
- l. ese mismo año, se realizó un curso básico de árabe en Quarto d'Altino para el proyecto “Intercultura e solidarietà”, que incluyó una acción humanitaria en Palestina;

- m. 2008 fue también el escenario de la exposición histórico-documental “Balie italiane e colf straniere”, de Ada Lonni y Mara Tognetti, sobre el fenómeno de la emigración femenina en el pasado y en la actualidad;
- n. aún en 2008, “Oltre i Confini” lideró un nutrido grupo de asociaciones de inmigrantes en la implementación del proyecto “Centro sperimentale del dialogo”;
- o. entre 2008 y 2009, dentro de la asociación, un buen número de familias y ciudadanos compartieron una experiencia de compra comunitaria directa, guiada por criterios de justicia, salud, bienestar, respeto por la naturaleza y solidaridad a través de la creación de un Grupo de Compra Solidaria (GAS);
- p. en 2009, en honor a la celebración intercultural de la mujer, se puso en marcha la exposición “Diario poetico di donne d’altre terre”, creada por la asociación “Oltre i Confini”;
- q. en 2010, también se lanzaron cursos anuales gratuitos de italiano para inmigrantes adultos en el área de Marcon, a solicitud de la administración municipal local;
- r. ese mismo año también se puso en marcha el proyecto “BibliOltre”, que aún se encuentra en funcionamiento. El proyecto prevé la recogida y préstamo gratuito de libros y material audiovisual relacionado con las culturas de los países de origen de los migrantes residentes en el territorio, tanto en el idioma original como en dos idiomas (idioma de origen e italiano). El propósito de esta iniciativa es tanto ofrecer a los recién llegados la oportunidad de mantener un vínculo con su cultura de origen, así como permitir que sus hijos nacidos en Italia conozcan la cultura de su familia. Además, estos materiales están a disposición de cualquier persona interesada en leer sobre culturas distintas a la propia. “BibliOltre” quiere crear un espacio que permita a cualquier persona poder conocer las diferentes culturas y, en particular, las culturas de las comunidades migrantes que viven en este territorio, para fomentar de esta manera la relación entre los ciudadanos locales y las personas de otros países. Los voluntarios de la asociación continúan poniendo a disposición diferentes materiales:
 - libros y publicaciones de autores más o menos conocidos en el idioma original (italiano, árabe, rumano, portugués, ruso, ucraniano, español, albanés, chino, etc.);

- textos en dos idiomas;
 - películas, cortometrajes y largometrajes sobre el territorio, las formas de vida, las culturas de los diversos pueblos;
 - música popular y música tradicional de varios países del mundo;
 - herramientas para aprender italiano y otros idiomas;
 - documentación para profundizar en la cultura de globalización, derechos humanos, ciudadanía, justicia, paz y desarrollo eco-sostenible;
- s. en 2011 se abrió el “Sportello Migranti” en Marcon;
- t. también en 2011, se organizó el concurso de escritura e imagen titulado “Tutti diversi, perciò tutti uguali: immagini, parole, emozioni”, dirigido a todos los estudiantes de primaria y secundaria de la provincia de Venecia;
- u. en 2011 y 2012 la asociación organizó, en colaboración con el Instituto “Angelo Roncalli”, dos cursos de lengua italiana para madres de alumnos de familias inmigrantes;
- v. en 2012 se inició la actividad de apoyo al estudio para alumnos hijos de familias inmigrantes;
- w. a lo largo de los años, también se han organizado otras actividades interculturales:
- talleres de danza folclórica de todo el mundo como medio para financiar proyectos humanitarios en el sur global y para aprender sobre la cultura de otros países;
 - reseñas de películas abiertas a los ciudadanos o reservadas para las clases de las escuelas locales;
 - festivales interculturales anuales, en particular la “Festa interculturale della donna” y la “Tenda dei popoli”, con programas ricos en propuestas interculturales (talleres, conciertos, fiestas, exposiciones, bailes folclóricos, gastronomía mundial, etc.). Las fiestas, en las que participaron diversas asociaciones, se organizaron con el objetivo de fomentar el encuentro y el conocimiento entre nuevos ciudadanos y locales, potenciar las diferencias culturales, superar los prejuicios y crear una relación de respeto mutuo.

“Oltre i Confini” es, por tanto, un espacio abierto en el que cualquiera es bienvenido, un punto de referencia en el que encontrarse con ciudadanos italianos y personas de cualquier otro país; es un espacio libre de agregación que permite a personas de diferentes culturas, historias, religiones e ideas confrontarse, conocerse, enriquecerse; es un laboratorio de ciudadanía, diálogo, colaboración e intercambio, en el que cualquier persona tiene la oportunidad de proponer e implementar proyectos que promuevan el encuentro entre culturas de cada país (conciertos, conferencias, encuentros, proyecciones, cenas étnicas, fiestas, exposiciones, etc.). La fundadora de “Oltre i Confini” es Lorenza de Facci, mientras que, hoy en día, la presidenta de la asociación es Martina Simionato. “Oltre i Confini” también está reconocido por la Región de Véneto y está registrado en el Registro Regional de Organizaciones Voluntarias y en el Registro Regional de Asociaciones que operan en el sector de la inmigración.

Además de las propuestas e iniciativas ya presentadas, “Oltre i Confini” tiene los siguientes objetivos:

- a. dar la bienvenida a personas de diferentes países del mundo, trabajando para promover el bienestar social, la inclusión en la comunidad local y los derechos de ciudadanía;
- b. promover una convivencia digna y plural;
- c. crear cohesión social entre la comunidad local y los nuevos ciudadanos superando la desconfianza y los prejuicios;
- d. crear oportunidades y espacios de encuentro e intercambio intercultural, con miras al respeto y valorización de las diferencias;
- e. implementar proyectos de cooperación internacional que contribuyan a reducir las desigualdades en las condiciones de vida de las poblaciones de todo el mundo;
- f. promover el comercio justo que asegure mejores condiciones de vida, precios justos, respeto por el medio ambiente y las culturas de las comunidades en los países del sur del mundo.

3.1 Lugares de aprendizaje

La sede de “Oltre i Confini” está ubicada en una estructura puesta a disposición por el municipio de Quarto d’Altino y consta de dos salas y una entrada que también sirve como secretaría. La sala más grande se utiliza habitualmente para la realización de cursos de italiano, repeticiones o reuniones municipales, y está equipada con 4 mesas con hasta 20 sillas. La sala pequeña, en cambio, tiene solo dos mesas con algunas sillas y se usa principalmente para reuniones individuales o con pocas personas. Durante el año, también puede suceder que se organicen lecciones de italiano de nivel B1 para personas que desean obtener la ciudadanía italiana. En general, no es muy funcional para acomodar a más de 4 personas porque en su mayoría el aula está ocupado por una biblioteca. Por lo tanto, quienes organizan los cursos a principios de año tratan de asegurarse de que todos puedan usar el aula grande. El término “grande” se utiliza sólo para proporcionar un punto de referencia y distinguir las dos habitaciones, en cuanto “grande” = una cuarta parte de la anchura de un aula de la escuela. Lamentablemente, no es una elección que hayan hecho los fundadores ya que es un espacio cedido por el municipio, pero a lo largo de los años los voluntarios han intentado mejorarlo y embellecerlo para que no repercuta negativamente en la motivación de los alumnos. A continuación, hemos reportado las ventajas y desventajas encontradas en relación con el ambiente laboral.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none">- La disposición de las mesas con sillas colocadas a su alrededor en forma de herradura, que hace posible que todos los alumnos vean bien la pizarra, el profesor y los compañeros del curso;- mapas, carteles, pinturas, postales y otros objetos colgados en las paredes hacen posible que incluso un extraño	<ul style="list-style-type: none">- El tamaño general de la clase, que muchas veces obliga a los voluntarios a no aceptar la participación de algunas personas en el curso porque no hay espacio;- la distancia entre las sillas es muy pequeña si hay más de 6 personas y existe el riesgo de que algunos

reconozca para quién es el aula y los propios alumnos se sientan comprendidos y a gusto;	alumnos no aprecien la invasión del espacio personal;
- los elementos y objetos de la clase tienen etiquetas de identificación que pueden ser especialmente útiles para los estudiantes de A1;	- la presencia de objetos innecesarios como un armario y una televisión (que no funciona) que cubren parte de la pizarra.
- la presencia de un ordenador con altavoces que permite a la clase ver y escuchar vídeos, música y películas.	

En general, es difícil que el número de participantes imposibilite la disposición de las mesas y sillas en forma de herradura para que los estudiantes tengan oportunidades continuas de interacción y, como ellos son los protagonistas del proceso de aprendizaje, esta disposición les insta a adoptar una estrategia de observación y exploración del entorno, que se convierte en el punto de partida para recuperar la dimensión relacional y cultural de la lengua. Además, un apoyo comunicativo en el aula, contrario a la secuencia tradicional, coloca al individuo en condiciones de hacer uso de toda su personalidad (Maugeri 2015).

3.2 Organización de los cursos



Corso di Italiano per stranieri adulti



Course of Italian for adult foreigners
Cours d'italien pour étrangers adultes
Курсы итальянского языка для взрослых иностранцев
Курси італійської мови для дорослих іноземців
Curs de limba Italiana pentru Straini
Curso de Italiano para adultos extranjeros
Kurs gjuhës italiane për të huajt
Curso de Italiano para adultos estrangeiros
意大利語課程為外國人
درسات اللغة الإيطالية للمهاجرين

<ul style="list-style-type: none">• I corsi si tengono presso la sede dell'Associazione Oltrecconfini, Piazza S. Michele 1 – Quarto d'Altino• Incontri di 1 ora e mezza ciascuno, due volte alla settimana, dal 01 ottobre 2019• Due livelli: corso base (per principianti) e corso avanzato.• Possibilità di frequenza al MATTINO o alla SERA	<p>ISCRIZIONI Sede Associazione Oltrecconfini Presso Centro Culturale Tina Merlin (dietro Biblioteca Comunale) Piazza San Michele 1</p> <ul style="list-style-type: none">• Sabato 21 settembre 2019 ore 10.00 - 12.00• Mercoledì 25 settembre 2019 ore 19.00 - 20.00
---	---

Per informazioni: 348 7033206

Como presentamos anteriormente, cada año “Oltre i Confini” ofrece a los inmigrantes cursos de italiano para ayudarlos a relacionarse con la comunidad a nivel local. Los cursos constituyen, por tanto, un auténtico laboratorio de convivencia, diálogo, colaboración e intercambio entre personas de muy diferentes lenguas y culturas, y se llevan a cabo en la sede de la asociación “Oltre i Confini”, en el Centro Cultural Tina Merlin (detrás de la biblioteca municipal), en Quarto d'Altino, plaza San Michele 1. Los cursos están organizados de la siguiente manera:

- cada curso incluye 60 horas de lecciones;
- los cursos se ofrecen de dos formas: por la mañana (9:30 - 11:00) y por la noche (19:00 - 20:30). Cada migrante tiene así la posibilidad de elegir según sus compromisos y preferencias;
- las lecciones de cada curso (mañana y tarde) se imparten dos veces por semana y duran 90 minutos;

- d. niveles de dificultad:
- curso de alfabetización (A0);
 - curso de primer nivel (A1) para aquellos que acaban de llegar o han llegado recientemente a Italia;
 - curso de segundo nivel (A2) para aquellos que quieran mejorar su comprensión y uso de la lengua italiana;
- e. después de la inscripción, los interesados participan en la prueba de ingreso para determinar el nivel de conocimiento del idioma, luego se ubican en el curso más adecuado y se les proporciona el manual.

Los profesores que llevan a cabo los cursos de italiano son todos voluntarios (ex-profesores, profesores en escuelas locales, estudiantes universitarios) que ofrecen su disponibilidad durante todo el año durante unas horas a la semana. Cada curso es realizado por dos voluntarios (diferentes para cada curso), con el fin de tener un mayor apoyo durante la lección y no causar problemas a la clase si falta uno de ellos.

A lo largo de los años los cursos se han estructurado de diferentes formas para adaptarlos a las necesidades de los participantes. El curso de alfabetización estuvo activo hasta hace unos años porque algunos de los alumnos eran analfabetos, pero recientemente casi todos los alumnos tienen un currículum de estudios notable en su país de origen y muchos también son graduados.

Los migrantes representan un público con necesidades y características específicas, vinculadas al tipo de proyecto migratorio, el deseo de integrarse en la sociedad de acogida y el tipo de vida que llevan en el nuevo país. Las propuestas formativas que los vean como destinatarios deben tener en cuenta algunas peculiaridades que chocan con la forma tradicional de enseñar, como la discontinuidad en la asistencia, la dificultad para enfrentar un estudio sistemático del idioma tanto por razones de tiempo y organización de la vida diaria, como, a veces, debido a la baja escolaridad. Las particularidades de la oferta educativa también se reflejan en los contenidos de los cursos que abordan temas estrechamente relacionados con la vida cotidiana y un uso instrumental del idioma especialmente para las necesidades de inserción laboral (Solcia 2011). El perfil del público para que están diseñados estos cursos está, por tanto, fuertemente diferenciado desde el punto de vista de la edad en primer lugar, pero también del origen, lengua materna, nivel de competencia

lingüística en italiano, necesidades y objetivos personales relacionados con proyecto de migración. Con respecto a los grupos de aprendices así constituidos, resulta útil recordar el concepto de Clases con Habilidades Diferenciadas (CAD) teorizado por Caon (2006), quien centra la atención “sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona”. Los interesados en los cursos tienen entre 17 y 50 años. Su origen es muy variado: Europa del Este (Kosovo, Rumania, Moldavia, Ucrania, Albania); África (Marruecos, Túnez, Senegal, Burkina Faso, Togo, Nigeria, Etiopía); Asia (China, India, Vietnam); América Latina (Cuba, Brasil, Colombia, Venezuela, Costa Rica). A los cursos de la mañana asisten principalmente mujeres trabajadoras o amas de casa. A los cursos nocturnos, en cambio, asisten principalmente trabajadores de las distintas empresas de las zonas de Venecia y Treviso. Muchos migrantes llegan a los cursos después de un duro día de trabajo, demostrando que para ellos la comunicación es una necesidad primordial, como el trabajo, la casa y la comida.

Algunos de ellos están buscando un nuevo trabajo después de haber sido despedidos recientemente por la empresa por falta de trabajo. Estos están seriamente preocupados porque, en el estado actual de desempleo, bajo la ley italiana de inmigración que vincula el permiso de residencia al contrato de trabajo, corren el riesgo de no obtener la renovación del permiso de residencia, incurriendo en irregularidades²⁰. A diferencia de los hombres, las mujeres son más regulares desde el punto de vista legal, ya sea porque están ubicadas en un sector, como el trabajo doméstico, que ofrece oportunidades de integración, o porque vienen con solicitudes de reunificación. Las mujeres migrantes también tienden a moverse menos por el territorio, gracias a las redes informales de apoyo organizadas por sus compatriotas: ya en el momento de la salida saben a dónde ir y qué hacer.

En los últimos años el número de afiliados ha sido algo menor que en años anteriores, quizás debido a la crisis económica que atraviesa Italia y la consiguiente escasez de trabajo ha obligado a algunos inmigrantes a emigrar a otros lugares o regresar a su propio país.

²⁰ Al 17 de enero de 2018, casi 30.000 migrantes que han llegado a Italia desde 2013 deben ser considerados irregulares (Dammacco 2018).

3.3 Motivación y trabajo

Podemos afirmar que emigrar significa abrir una brecha en la propia vida, en la propia experiencia, trasladando la vida cotidiana a otro lugar, lleno de incertidumbres, de esperanzas proyectadas hacia el futuro. Este cambio conduce a una inversión del “aquí y ahora” y del “otro lugar”. El “aquí y ahora” está representado por el país de acogida, mientras que es el país de origen el que se configura como “otro lugar”, como lugar de memoria, de recuerdo, de raíces, del pasado. La emigración se configura, por tanto, como un cambio, un paso, una transición, un camino que serpentea por el pasado, el presente y el futuro. Un viaje que representa un desafío a la vida, un factor desconocido, una esperanza, una posibilidad. La presencia de inmigrantes en el territorio nacional también es rica en implicaciones educativas: desde el momento de su llegada el migrante experimenta una necesidad de aprendizaje, particularmente lingüística, que se configura como una necesidad primaria, junto a la de alimentación, alojamiento y empleo y siente una necesidad vital “di comunicare, di capire, di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi” (Bordogna 1989).

La motivación predominante que impulsa a muchas personas a asistir a los cursos es puramente instrumental: encontrar o mantener un trabajo. De hecho, los destinatarios son sobre todo aquellos que llegaron a Italia hace unas semanas y que de alguna manera deben relacionarse con los habitantes de la zona en la que viven para encontrar un trabajo. Esta es la situación a la que se enfrentan la mayoría de los hombres, pero para las mujeres el abanico es mucho más amplio: hay quienes ya trabajan, quienes buscan trabajo, quienes no tienen nada que hacer, o quienes, mientras el marido trabaja, cuidan a los niños (esta categoría es sin duda la más numerosa). En los flujos migratorios hacia Italia, las mujeres han estado presentes desde el inicio del fenómeno, a partir de la década de 1970. Son las primeras en dejar su país de origen para trasladarse a Italia y a ocupar las tareas de cuidado y trabajo doméstico dejadas en libertad por las mujeres nativas. Si bien algunas de las razones que subyacen a los proyectos migratorios de las mujeres, de refugio económico, cultural o político, son compartidas con la población masculina extranjera, otras son específicamente femeninas: reunificación familiar, llegada tras matrimonio con un compatriota, fuga de roles limitantes tradicionales, cambio en el estado familiar después de un divorcio

o un rechazo. Por tanto, si tenemos en cuenta que la mayoría del público femenino migrante se ocupa de la casa y de los hijos, podemos decir que para ellas es muy ventajoso poder elegir el horario del curso (mañana o tarde) también en función del horario del marido, para estar con los niños mientras el marido trabaja y asistir al curso cuando está en casa. Evidentemente, la situación varía de un caso a otro, pero a veces también sucede que algunas mujeres traen a sus hijos al curso para no perderse una lección.

A la luz de lo observado, podemos dividir a las personas que solicitan asistir a los cursos en dos grandes grupos:

- a. Quién busca trabajo o no trabaja
- b. Quién trabaja

Aquellos que recurren a “Oltre i Confini” por primera vez pertenecen generalmente al primer grupo. A pesar de la presencia de agencias privadas en la zona, muchas personas optan por venir a la asociación porque no cuesta nada, y para una familia recién llegada a Italia cuyos miembros aún no tienen trabajo, esto es ciertamente positivo. Por lo tanto, aquellos que se inscriben esperan que, al aprender incluso un mínimo del idioma, encontrar trabajo sea más fácil, ya que todos los trabajos requieren un cierto conocimiento de italiano. Entonces, el tipo de motivación que la mayoría de las personas del grupo 1 tienen en común es puramente instrumental. De hecho, muchos alumnos abandonan el curso cuando encuentran trabajo (porque creen que saben lo suficiente o porque no tienen tiempo). Es cuando deciden no abandonarlo que su motivación empieza a cambiar y que incluso los voluntarios perciben un interés por su parte que antes no estaba claro.

DATOS ESTADÍSTICOS

De los informes de ISTAT y del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales se desprende que los ciudadanos extranjeros son un componente cada vez más estructural y estable en nuestro mercado laboral y, junto con los italianos, parecen dejar atrás los años más duros de la crisis, con un aumento del empleo y una disminución de los parados e inactivos.

Al 1 de enero de 2019, los ciudadanos de fuera de la UE que residían legalmente en Italia ascendían a 3.717.406 (+2.472 unidades en comparación con el año anterior), principalmente de Marruecos, Albania, China y Ucrania. Las comunidades del subcontinente indio aumentaron significativamente: la comunidad india (+ 3,5%), la comunidad bangladesí (+ 4,5%), la comunidad pakistaní (+ 4,9%). El aumento en la comunidad nigeriana también es significativo (+ 3%). Por el contrario, las reducciones más significativas afectan a la comunidad tunecina (-4,6%), la marroquí (-2%) y la moldava (-1,8%) y se deben principalmente a las adquisiciones de ciudadanía que implican un efecto sustitutivo en las estadísticas. Los datos muestran algunas reducciones y transformaciones en las entradas: en 2018 se emitieron 242.009 nuevos permisos de residencia, unos 21.000 menos que en 2017. Además, continúa la tendencia de crecimiento de las entradas por reagrupación familiar (+ 8,2% respecto a 2017), que es el motivo de la emisión de la mayoría de los nuevos permisos de residencia (50,7%), mientras que los nuevos títulos vinculados a la solicitud o posesión de una forma de protección están cayendo (- 35,9% respecto al año anterior), que sin embargo representan el 26,8% del total. Solo en el 6% de los casos, los nuevos permisos de residencia están vinculados a motivos laborales. El 7,4% de la población activa son ciudadanos de fuera de la UE, mientras que la tasa de desempleo de la población de fuera de la UE en Italia es del 14,3% en comparación con el 10,2% de la población autóctona.

Figura 1.1. Tasso di occupazione (15-64 anni) per cittadinanza. I trim. 2016 – II trim. 2019

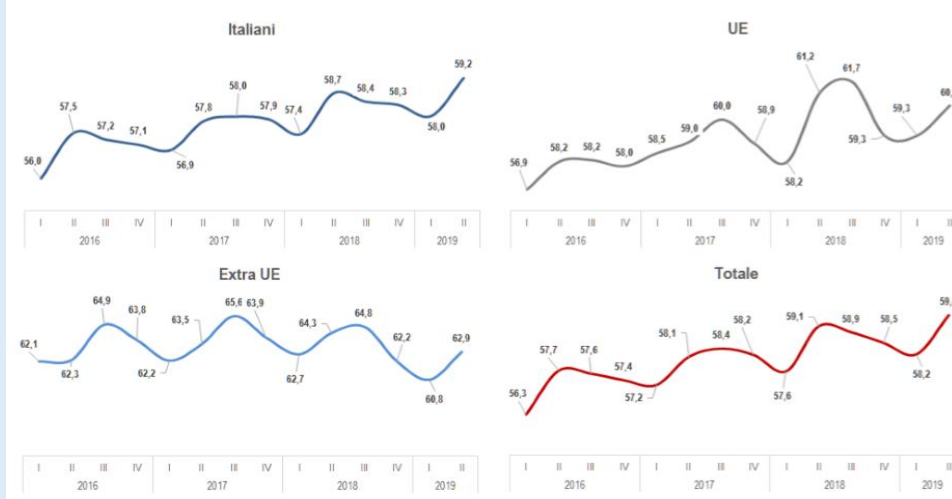


Figura 1.2. Tasso di disoccupazione (15 anni e oltre) per cittadinanza I trim. 2016 – II trim. 2019

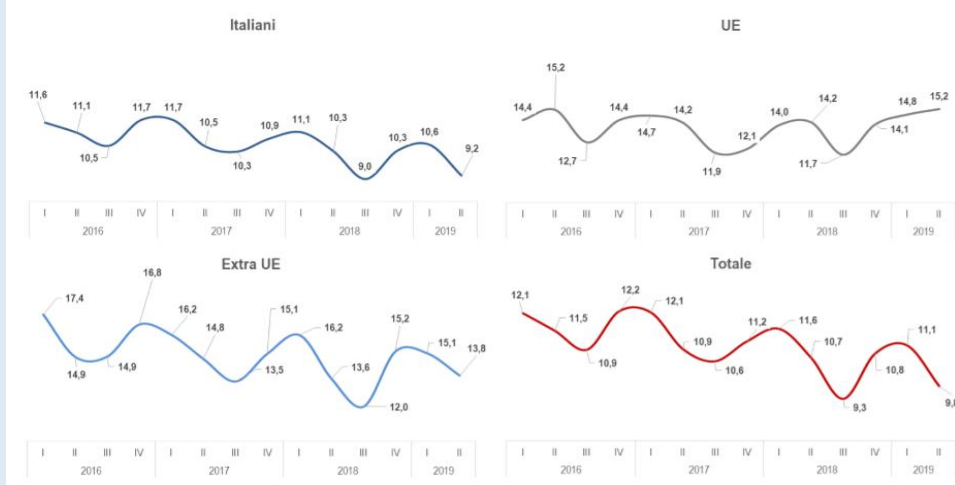


Tabella 1.3. Condizione professionale e cittadinanza (v.a. e %). II trim. 2018 - II trim. 2019.

CONDIZIONE OCCUPAZIONALE	II trim. 2018	II trim. 2019	Var. ass. II '19/II '18	Var. % II '19/II '18
Occupati 15 anni e oltre	23.475.966	23.553.667	77.701	0,3
Italiani	20.984.899	21.039.135	54.235	0,3
UE	816.077	813.626	-2.451	-0,3
Extra UE	1.674.990	1.700.907	25.917	1,5
Persone in cerca 15 anni e oltre	2.804.494	2.544.824	-259.671	-9,3
Italiani	2.404.791	2.125.724	-279.067	-11,6
UE	135.264	146.360	11.096	8,2
Extra UE	264.440	272.740	8.301	3,1
Inattivi 15-64 anni	13.014.118	13.077.570	63.451	0,5
Italiani	11.918.612	11.937.469	18.857	0,2
UE	312.237	326.509	14.273	4,6
Extra UE	783.269	813.591	30.322	3,9

Considerando el período II trimestre 2018-II trimestre 2019 en su conjunto, observamos:

- un aumento tanto en el número de empleados italianos (aproximadamente +54.000 unidades, igual a + 0,3%) como en el número de empleados extranjeros no pertenecientes a la UE (aproximadamente +26.000 unidades, igual a + 1,5%) y frente a una contracción en la UE (aproximadamente - 2.400 unidades, igual a -0,3%);
- una disminución del número de solicitantes de empleo con ciudadanía italiana de 11,6 puntos porcentuales, en comparación con un aumento de los desempleados con ciudadanía de la UE del 8,2% y de los ciudadanos de fuera de la UE del 3,1%.

El aumento en el número de trabajadores extranjeros registrado en el segundo trimestre de 2019 afectó solo a algunos sectores económicos y de diferentes maneras a la UE y fuera de la UE. Desagregando las tendencias por sector, por ejemplo, podemos observar:

- un aumento de trabajadores extranjeros extracomunitarios, especialmente en actividades inmobiliarias, servicios empresariales, transporte y almacenamiento;
- una explosión del empleo comunitario en actividades financieras y de seguros, en transporte y almacenamiento;
- una fuerte caída del empleo extranjero en los servicios de información y comunicaciones;
- una disminución de los trabajadores de fuera de la UE, en particular en la agricultura, la caza, la pesca, la educación, la salud y otros servicios sociales y una disminución en el número de trabajadores de la UE en el comercio y la construcción.

		Tipo dato	tasso di occupazione					
		Classe di età	15-64 anni					
		Cittadinanza	straniero-a					
		Selezione periodo	2019	2019				2020
				T1-2019	T2-2019	T3-2019	T4-2019	T1-2020
Territorio	Sesso							
Italia	maschi		74,0	72,0	74,6	75,2	74,2	73,0
	femmine		49,5	49,0	49,5	50,9	48,6	45,5
	totale		61,0	59,8	61,3	62,3	60,5	58,3
Nord	maschi		78,3	76,6	78,8	79,2	78,5	76,7
	femmine		50,0	50,5	50,7	49,7	49,2	47,6
	totale		63,1	62,6	63,8	63,3	62,7	61,1
Nord-ovest	maschi		78,3	78,2	77,7	78,8	78,6	74,7
	femmine		48,8	47,8	48,7	49,7	49,2	46,1
	totale		62,7	62,0	62,5	63,3	62,8	59,5
Nord-est	maschi		78,2	74,4	80,4	79,7	78,3	79,5
	femmine		51,6	54,2	53,5	49,6	49,2	49,6
	totale		63,8	63,4	65,7	63,4	62,6	63,3
Centro	maschi		72,2	70,1	72,2	74,1	72,1	74,4
	femmine		52,7	51,0	51,7	57,1	51,1	48,9
	totale		61,8	59,9	61,3	65,1	60,8	60,9
Mezzogiorno	maschi		63,7	60,5	65,3	64,7	64,2	59,3
	femmine		42,7	41,2	41,6	45,5	42,5	33,4
	totale		53,0	50,5	53,3	55,0	53,1	45,8

En cuanto al segundo grupo, como podemos ver en la imagen extraída de los informes de ISTAT, la mayoría son hombres. El predominio de los trabajadores hombres sobre las mujeres en toda Italia es evidente; sin embargo, los porcentajes muestran que

en el primer trimestre de 2020 la población inmigrante ocupada se concentra principalmente en el noreste. En cuanto al componente femenino, la situación difiere de una cultura a otra: la tasa de empleo en el último trimestre de 2019 muestra un aumento en las comunidades filipina, china, peruana, ucraniana y moldava, a diferencia de las comunidades tunecina y senegalesa en las que la tasa de empleo femenino es muy baja. De hecho, la mayoría de las mujeres que se presentan a las clases nocturnas no trabajan, sino que cuidan de la casa y de los niños mientras el marido trabaja.

Sin embargo, es necesario abordar otra pregunta: ¿por qué quienes que ya tienen un trabajo deciden asistir a un curso que consume tiempo y energía?

- a. Por pasión/interés en el idioma
- b. Porque forzado por el empleador

Los estudiantes que tienen un trabajo y que se ven obligados a aprender o mejorar su italiano, la mayoría de las veces se sienten presionados y temen no alcanzar nunca el nivel requerido y, en consecuencia, ser despedidos. Esto, quizás sumado al hecho de que no se sienten al mismo nivel que el resto de los alumnos, puede llevar al abandono tanto del curso como del trabajo. Es para evitar estas situaciones (que lamentablemente ocurren en la asociación) que los voluntarios inmediatamente intentan conocer (y darse a conocer) a los alumnos y crear un ambiente sereno y relajado en el aula; esto porque por un lado quieren ayudar a los estudiantes para encontrar trabajo (o mantenerlo), y por otro lado les gustaría despertar un verdadero interés por el idioma. En general, sin embargo, la mayoría de los participantes de los cursos (especialmente A2) asisten a las clases porque están motivados por el placer de descubrir o por el deseo de mejorar su italiano.

Desafortunadamente, existe otra categoría de estudiantes, los que abandonan el curso. Las razones por las que un alumno decide abandonar un curso pueden ser varias: porque ha encontrado un trabajo, porque siente que ya no lo necesita, porque no le interesan los temas o porque no se siente cómodo con otros alumnos. Ciertamente no es un compromiso pequeño, con dos lecciones semanales y tareas relacionadas, a menudo sucede que algunos estudiantes deciden no venir más porque parece que es la vuelta a la escuela, o incluso porque sienten que saben lo suficiente. En cualquier caso, “Oltre i Confini” tiene como objetivo ayudar al menos a un mínimo estas personas,

que apenas llegan a Italia les cuesta pedir un café en el bar porque no conocen el idioma. Como sabemos, no hay muchos italianos que entienden y hablan bien el inglés e igualmente no hay muchas personas que quieren hacer el esfuerzo de aprenderlo. La desventaja lingüística y el desconocimiento de las estructuras y servicios del territorio impiden que los ciudadanos de otros países se integren positivamente en las nuevas realidades locales donde residen, se relacionen, puedan “moverse” y disfrutar de sus derechos y ejercer sus deberes. A menudo es por esta razón que muchos inmigrantes se ven obligados a aprender un nuevo idioma.

Por tanto, la primera razón por la que “Oltre i Confini” existe, es para ofrecer ayuda a los inmigrantes recién llegados a Italia y que no conocen el idioma. La asociación les ayuda a acercarse al territorio (en este caso Quarto d'Altino) y si tiene la posibilidad, pone en contacto a los recién llegados con las comunidades de inmigrantes ya presentes en el territorio, que a su vez ayudan a sus miembros a encontrar un trabajo.

3.4 Materiales y UD

Durante las lecciones, los voluntarios basan su UdA en un manual “FACILE FACILE A0/A1/A2” que se les entrega a los estudiantes al comienzo del año (esto no excluye el uso de otros materiales). Los autores del libro argumentan que un enfoque exclusivamente comunicativo o un enfoque exclusivamente gramatical no son efectivos si se consideran individualmente, por lo que han estructurado las unidades didácticas para que cada docente sea libre de utilizar la metodología que desee. De hecho, cada voluntario elige cómo configurar su propia lección. Cada unidad comienza con una parte comunicativa, caracterizada por textos sencillos y breves seguidos de un espejo que contiene las “preguntas clave”, que esencialmente representan los elementos que cada alumno deberá conservar y dominar al final de la UD. Luego siguen algunos ejercicios con respuestas abiertas o cerradas que verifican la comprensión general del texto.

Una lección típica en “Oltre i Confini” nunca comienza realmente a tiempo, y es mientras los voluntarios esperan que lleguen todos los estudiantes que intentan crear un ambiente amigable y relajado creando las bases para un buen aprendizaje. Esto se puede lograr mediante algunas preguntas como “come stai?” o “cosa hai fatto nel weekend?”; y una vez que todos están presentes, comienzan con la fase global y siguen con las fases de análisis y síntesis, aunque a menudo no es posible respetar la secuencia. Las UdA no están organizadas de manera completa y, a menudo, presentan solo la fase global seguida de uno o dos ejercicios de análisis. Esta es probablemente otra de las opciones de los autores para asegurar que el texto pueda ser utilizado por diferentes profesores que utilizan diferentes metodologías. En una UD hay 3 UdA basadas principalmente en la adquisición del léxico, seguidas de una sección gramatical presentada deductivamente en la que se proporciona inmediatamente la regla con ejemplos y luego varios ejercicios para establecer la regla; luego una sección de fonética y fonología y finalmente una de síntesis y verificación (que la mayoría de las veces se presenta en forma de juego o crucigrama). Esto nos lleva de nuevo al hecho de que es muy probable que durante una lección el profesor salte de un lado de la UD al otro. En cuanto a la gramática, esta se presenta según el método deductivo, pero esto no excluye la posibilidad del trabajo inductivo: depende del voluntario elegir

cómo presentar la gramática y por tanto, también, cómo organizar la UdA. En general, se requieren aproximadamente 4 lecciones de 90 minutos para realizar una UD.

Como hemos visto en los párrafos anteriores, “Oltre i Confini” ofrece los medios para comunicar en un país del que no se conoce nada más que la ubicación del hogar propio. Primero, es un campo de pruebas para todos los migrantes que se sienten inseguros y que temen no poder aprender el nuevo idioma; en segundo lugar, es una forma de conocer a otras personas que se encuentran en la misma situación; y por último, pero no menos importante, es el lugar donde aprendes a comunicarte con tu vecino, con el barista para pedir un café, con la vendedora en la caja del supermercado, etc.

Para concluir, cada año “Oltre i Confini” ofrece muchos servicios a la comunidad de Quarto d'Altino sobre todo gracias a las ofertas de los miembros, estudiantes, organismos públicos del municipio y del 5 por mil, y también se compromete a hacer del territorio un lugar acogedor para los migrantes, para promover los derechos de todas las personas y el respeto a la diversidad para promover la interculturalidad. Tras la presentación de la asociación, en el próximo capítulo nos centraremos en los participantes del curso A2; más concretamente, nos centraremos en dos sujetos de habla hispanoamericana que llegaron a Italia hace menos de un año.

4. Aprender el italiano por sujetos hispanohablantes

Como vimos en el capítulo anterior, “Oltre i Confini” trata de una variedad de promociones e iniciativas a favor de los migrantes recientemente establecidos en Italia. Sin embargo, lo que hace que esta asociación sea tan importante para esta tesis es su compromiso con la organización de cursos de italiano para adultos. En este capítulo presentaremos la clase A2 (tarde) del último año, para luego desviar la atención a dos sujetos de origen hispanoamericano gracias a los cuales se podrá realizar un análisis (mínimo considerando la emergencia sanitaria de este año) de los métodos de enseñanza de la lengua italiana como L2. Además, analizaremos dos producciones escritas para destacar los errores más frecuentes debido a la interferencia de la lengua materna con una lengua similar o afín²¹.

La clase A2 de este año estuvo compuesta inicialmente por 6 estudiantes, y luego llegó a 8 durante el curso. En general, es una clase multilingüe, caracterizada por la presencia de sujetos de Grecia, Estados Unidos, Vietnam, Costa Rica, Irán y Venezuela. Todos los participantes tienen un alto nivel educativo y, en este momento, solo dos de ellos siguen buscando trabajo. Los demás, en cambio, son todos profesores y trabajan en el mismo instituto, que es el colegio internacional cerca de Roncade, conocido como H-FARM. Esta es también la razón por la que se llevaron bien de inmediato. H-Farm International School es “una scuola in cui la lingua inglese e il digitale costituiscono gli strumenti fondamentali per costruire un approccio didattico stimolante e dinamico per preparare i ragazzi ad affrontare un mondo in costante mutamento, favorendo lo sviluppo delle singole potenzialità”. Como anticipó la descripción, la enseñanza de las materias se realiza a través del idioma inglés, por lo que la mayoría de los profesores no son hablantes nativos de italiano. Es sobre todo gracias a este trabajo que en la clase A2 los alumnos se conectaron de inmediato, dando lugar inmediatamente a un ambiente cómplice, distendido y agradable (consolidado en el tiempo gracias a que ninguno de los participantes iniciales abandonó el curso). Quizás sea gracias a este ambiente que a la entrada de los dos nuevos estudiantes todos fueron amables y serviciales. El idioma de enseñanza es exclusivamente el italiano:

²¹ Es importante considerar que este análisis se basa exclusivamente en los resultados producidos por la asociación “Oltre i Confini”, por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar a todo el público hispanoamericano que aprende italiano como L2. Por tanto, para ser tenido en cuenta, necesita un estudio más profundo y ciertamente una muestra más amplia.

dado que están constantemente expuestos al idioma italiano en su vida diaria, todos han desarrollado una buena capacidad para escuchar el idioma. Sin embargo, en la producción oral todavía tienden a mezclar el italiano con su lengua materna o con el idioma inglés.

En general, los voluntarios que se han ocupado de esta clase afirman con determinación que la clase A2 a lo largo de los meses ha logrado alcanzar un nivel de afinidad entre sus miembros como nunca antes en la historia de los cursos de italiano en "Oltre i Confini" y que es una verdadera lástima que la emergencia sanitaria haya provocado el bloqueo de todos los cursos de italiano en la asociación.

Antes de continuar, es necesario aclarar que los dos sujetos que se han prestado a este análisis han acordado involucrarse sin ningún compromiso, pero por cuestiones de privacidad, a lo largo del capítulo se identificarán como sujeto M y sujeto T. El siguiente análisis se dividirá en tres partes: en la primera analizaremos el perfil de los dos sujetos hispanoamericanos sometiéndolos a la compilación de un cuestionario; en la segunda parte, los sujetos serán sometidos a un nuevo cuestionario centrado en las lecciones de "Oltre i Confini"; finalmente, en la última parte analizaremos dos producciones escritas para arrojar luz sobre los errores más frecuentes que comete un hispanohablante, a los que seguirán posibles soluciones para corregir y evitar dichos errores.

4.1 Cuestionario de perfil personal

El cuestionario representa una de las herramientas más sencillas y prácticas de recopilación de datos para definir el perfil de los alumnos (Aquilino 2011). Como sugiere Maddii (2004) “le variabili principali da tenere presente per la costruzione dei moduli sono: l’età, il livello di scolarizzazione, il lavoro in Italia, la situazione familiare, i progetti di vita, i progetti lavorativi futuri e le aspettative o gli interessi”. De hecho, todos estos elementos sirven para identificar los contextos de uso de la lengua a fin de poder establecer los contenidos lingüístico-comunicativos de un curso de formación. El objetivo final del cuestionario es precisamente adaptar las opciones educativas tanto como sea posible a las necesidades expresadas por el usuario individual.

El cuestionario utilizado es una versión adaptada del cuestionario de Aquilino, cuyo objetivo es dar una visión general del perfil del alumno²². Podemos consultar el cuestionario en la sección Apéndice.

La estructura tripartita del cuestionario es funcional a la reconstrucción del perfil del inmigrante adulto, matriculado en un curso de italiano L2, porque lo enmarca en una perspectiva espacio-temporal muy específica en relación al momento de elegir asistir a un curso de lengua italiana: el pasado, presente y futuro son las dimensiones temporales que se entrelazan con la realidad sociocultural del país de origen y el italiano. Para un análisis válido de las necesidades, por tanto, la lectura de los datos no puede ignorar el conocimiento del sistema sociocultural de los distintos países de origen de los propios inmigrantes. La sección A proporciona información sobre el pasado (background), analizando primero las experiencias educativas y profesionales (educación, profesión y cualquier experiencia de emigración a otros países distintos de Italia), luego la vida en Italia (tiempo dedicado, situación laboral, escala necesidades sentidas como relaciones sociales más urgentes); la sección B centra la atención en el presente (la experiencia del alumno), especificando la relación con la lengua italiana, dentro y fuera del entorno de formación; finalmente, el apartado C está orientado al futuro, con la expresión de necesidades y aspiraciones a largo plazo (proyectos de trabajo y proyectos de vida).

²² En esta tesis lo usamos para presentar los sujetos del análisis, pero si se administra al comienzo de un curso de italiano L2 puede resultar mucho más útil y funcional para determinar algunos aspectos fundamentales del curso.

La primera sección, dedicada al trasfondo sociocultural del alumno, se compone de dos partes para un total de 13 preguntas cerradas. La primera parte de la sección A trata sobre experiencias educativas y profesionales, mientras que la segunda parte se centra en la vida en Italia. La encuesta sobre las experiencias educativas y profesionales de los extranjeros nos ofrece información valiosa que será de gran utilidad para identificar las metodologías de enseñanza que se utilizarán en un curso específico de italiano L2. Dependiendo del nivel de escolaridad, de hecho, se pueden vislumbrar trayectorias diferenciadas que se centren en la adquisición de las habilidades lectoras y escritas, así como en las estructuras de comunicación diaria (donde hay extranjeros analfabetos o con escasa formación). Por el contrario, en presencia de niveles educativos medio-altos, se puede optar por profundizar la reflexión metalingüística e introducir los aspectos culturales relacionados con el uso de la lengua. Otro elemento que considerar es el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, que resulta ser un factor fundamental en el diseño de un curso dirigido a adultos inmigrantes. Haber estudiado un idioma occidental, por ejemplo, solo puede facilitar el aprendizaje del italiano y la correspondencia entre el grafema y el fonema, incluso para quienes hablan un idioma no alfabético. Después de las primeras 7 preguntas de la sección A, el cuestionario aborda la parte dedicada a la vida en Italia, que es quizás uno de los aspectos centrales para el análisis de las necesidades de comunicación. Con otras seis preguntas, podemos tener una idea bastante clara del universo lingüístico que caracteriza al alumno. En esta parte, la experiencia del inmigrante se sitúa en un contexto con límites temporales y espaciales bastante precisos. Las preguntas se refieren de hecho al tiempo pasado en Italia, el puesto de trabajo (sector profesional) y las relaciones sociales. La relación con la lengua italiana es muy particular para un inmigrante; a veces, la necesidad de aprender el idioma no surge de inmediato, por lo que el aprendizaje suele tener lugar de forma espontánea, al menos al principio. De hecho, a menudo sucede que detrás del deseo de aprender el idioma, de forma guiada, hay necesidades o expectativas profesionales relacionadas con el mundo laboral. Todos estos aspectos contribuyen a identificar las situaciones de comunicación que hacen necesario que los extranjeros utilicen L2 para el normal desempeño de sus actividades diarias. La enseñanza del italiano como segunda lengua no permite controlar un input lingüístico que resulta muy rico y complejo, por lo que es fundamental comprender la naturaleza de los actos comunicativos de los extranjeros, los contextos de uso de la lengua italiana y las situaciones más frecuentes

en las que los alumnos están involucrados. De esta forma será posible proponer actividades dirigidas al desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas.

La sección B del cuestionario consta de 18 preguntas, muy breves y sencillas, que abordan el tema de la experiencia del alumno a través de un análisis general de las principales habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, lectura, escritura y expresión oral). Esta no es una evaluación real de habilidades, sino una serie de preguntas para comprender cómo y en qué medida los extranjeros en el curso usan el idioma italiano. Una vez que se ha verificado el conocimiento preliminar de italiano, posiblemente aprendido en el país de origen, se invita a los estudiantes a expresar una opinión general y subjetiva sobre su competencia actual, después de lo cual responderán preguntas más específicas sobre la escucha de transmisiones de televisión italiana, sobre las necesidades escribir en italiano, sobre los hábitos asociados a la lectura de textos italianos y finalmente sobre la capacidad de hablar. Hacia el final de este segundo apartado, hay algunas preguntas que se centran en la experiencia de aprendizaje actual para obtener información específica en el contexto estrictamente didáctico. Además de recoger las razones generales que llevaron a estos adultos extranjeros a matricularse en un curso de italiano, se les pide que especifiquen sus preferencias en cuanto a variedad lingüística y materiales didácticos. Estos datos representan un recurso muy útil para un profesor de italiano L2 porque estimulan la reflexión crítica sobre la intervención didáctica y las estrategias adoptadas. En este sentido, se puede plantear la idea de administrar posteriormente un cuestionario específico para la detección de estilos cognitivos, que representan un elemento de interés especialmente para el docente, que puede realizar cambios y elegir determinados métodos de enseñanza en función de las características de los alumnos.

La tercera y última sección del cuestionario consta de dos preguntas relacionadas con las necesidades y aspiraciones a largo plazo. A los extranjeros se les pregunta cuáles son sus proyectos profesionales y de vida para enmarcar el perfil de los alumnos en una perspectiva más amplia. Esta última información es fundamental para orientar al profesor a la hora de proponer los contenidos de un curso, que debe ser lo más motivador posible. Además, como señala Maddii “conoscere quali sono i progetti migratori aiuta anche a intravedere il probabile investimento in termini di tempo e di “energia” che il corsista farà sull’acquisizione della lingua”.

A partir del análisis del cuestionario de perfil del alumno, parece que ambos sujetos son mujeres, costarricenses, el español es su lengua materna y solo difiere la edad: el sujeto T tiene 26 años, mientras que el sujeto M 59. De estos datos entendemos que, aunque el sexo, el idioma y el origen son iguales, la brecha de edad no es indiferente y sin duda pertenecen a generaciones muy distintas. Aunque ambos sujetos son considerados adultos, el sujeto M tiene 33 años más de experiencia de vida, creció en una sociedad diferente a la actual y construyó sus ambiciones en base a cómo vivió su vida. A partir de aquí, las respuestas de los dos sujetos coincidirán sólo en unos pocos casos. La edad ciertamente juega un papel muy importante tanto en términos de experiencias educativas y profesionales, tanto para la experiencia del alumno con el idioma italiano como en el caso de sueños y aspiraciones para el futuro.

En cuanto a la sección A (background), surge un hecho importante sobre la escolaridad y el lugar de trabajo: el sujeto T tiene un diploma de escuela secundaria y actualmente está desempleado, a diferencia del sujeto M que tiene un máster en educación y actualmente tiene un contrato estable regular como profesor de matemáticas en el colegio internacional mencionado en el párrafo anterior. Ambos sujetos conocen otros cuatro idiomas además de su lengua materna, y el italiano (aunque sea mínimamente) aparece entre ellos. El conocimiento de estos idiomas, probablemente, se debe también al hecho de que a lo largo de su vida han vivido en al menos otros cuatro países, desplazándose constantemente de un país a otro desde 2001 por motivos laborales, educativos o familiares. La segunda parte de la sección A se refiere a la vida en Italia, que ha estado afectando a los dos sujetos durante poco menos de un año. Ambos coinciden en que, al llegar a Italia, aprender el idioma y socializar no formaban parte de sus necesidades inmediatas, sino que llegaron inmediatamente después de la búsqueda de vivienda y el cierre de expedientes y documentos legales. La literatura, de hecho, nos enseña que las necesidades más urgentes del inmigrante que llega a nuestro país están ligadas principalmente, por un lado, a la necesidad de encontrar rápidamente los medios de subsistencia, un hogar, la regularización de la propia posición con respecto a las leyes italianas para poder gozar de los mismos derechos que los ciudadanos autóctonos, salud y asistencia jurídica; por otro, la necesidad de integración. El resultado directo de estas necesidades es la urgencia de lograr al menos un mínimo de alfabetización en italiano. El tema de la documentación legal, desde la asistencia sanitaria hasta el seguro del automóvil, es un hecho que afecta

a la mayoría de los inmigrantes recién asentados en Italia y la falta de comprensión de estos documentos es motivo de malestar para muchas personas. “Oltre i Confini” se puso a disposición de los migrantes para ayudarlos a leer y comprender estos escritos, pero muchas veces, al no tener experiencias migratorias a sus espaldas, no pueden ser exhaustivos en sus explicaciones. A menudo, estos elementos sumados al desconocimiento del idioma empujan a los migrantes a encerrarse en su zona de confort con personas que hablan el mismo idioma y donde se sienten aceptados y no juzgados. De hecho, no es de extrañar que las únicas personas a las que asisten los sujetos no sean italianos, sino que procedan de otros países, como compañeros de trabajo y familiares.

Pasamos ahora al apartado B. Como ya hemos visto, ambos sujetos sabían el italiano incluso antes de venir a Italia, pero las razones parecen ser diferentes: el sujeto T cree que se ha acercado al italiano por su similitud con la lengua española, mientras que el sujeto M, considerando también su trayectoria educativa, ha aprendido un poco de italiano gracias a la lectura y al estudio. En un entorno rico en input como el aprendizaje de una segunda lengua, muchos factores influyen en el proceso, y entre ellos la profesión del sujeto M ha jugado un papel negativo: el inglés es el idioma vehicular en H-Farm International School y dado que los profesores no son italianos, el entorno ofrece muy pocos input en el idioma de destino porque no hay exposición constante²³. Por el contrario, al estar desempleado, el sujeto T está mucho más expuesto a la lengua italiana en la búsqueda de empleo, con la que entra en contacto en el momento en que sale de casa. Cabe agregar que durante los meses del curso de italiano en “Oltre i Confini”, antes y después de la lección los dos sujetos nunca se negaron un café en el bar, pero siempre estaban rodeados de los demás compañeros del curso y el italiano sólo lo utilizaba quien ordenaba. Para confirmar esto, el sujeto T se considera insuficiente solo de la capacidad de escribir en italiano, mientras que el sujeto M también en la habilidad oral. Estos resultados también son consecuencia de las prácticas habituales de cada individuo, como ver televisión en italiano, leer periódicos, escribir correos electrónicos y charlar. El sujeto T se siente muy cómodo con estas prácticas, mientras que el sujeto M no tiene ninguna relación con ellas, excepto para leer periódicos. Una de las últimas preguntas pide qué tipo de italiano les

²³ Paradójicamente, el sujeto M habla poco italiano pero también usa poco su lengua materna, que es reemplazada por el idioma inglés de la profesión laboral.

gustaría aprender a los sujetos y aquí también las respuestas fueron muy diferentes y casi opuestas: el sujeto T está interesado en el italiano cotidiano, mientras que el sujeto M está interesado al italiano como lengua del arte y la literatura (probablemente debido a la edad y la profesión, o simplemente a una diferencia de intereses).

Finalmente, en la última sección relativa a las necesidades y expectativas a largo plazo, ambos sujetos expresaron su deseo de permanecer en Italia. En cuanto a la situación laboral, el sujeto M no presenta cambios importantes en el programa, mientras que al sujeto T le gustaría matricularse en un curso universitario. En general, a pesar de tener los mismos orígenes, los sujetos parecen ser muy diferentes en términos de experiencias pasadas y relación con la lengua italiana, que sin embargo se concretan de manera similar en la expresión de deseos a largo plazo.

4.2 Cuestionario “Oltre i Confini”

El segundo cuestionario administrado a los dos sujetos, también disponible en la sección Apéndice de esta tesis, trata de la experiencia en “Oltre i Confini”. Está dividido en cuatro secciones para un total de 23 preguntas. La sección A tiene como objetivo resaltar las razones que impulsaron a los sujetos a matricularse en un curso de italiano, y más concretamente porque en “Oltre i Confini”. La literatura ha demostrado que, en general, la motivación de los estudiantes de L2 es muy alta, a pesar de la enorme cantidad de input y la falta de gradualidad con respecto al material lingüístico ofrecido. El aprendizaje de una segunda lengua debe ser bimodal y direccional, lo que significa que ambos hemisferios cerebrales deben estar involucrados (como ocurre con la adquisición de la lengua materna) y que el proceso comienza desde el hemisferio derecho para llegar al izquierdo. La participación del hemisferio derecho también es estimulante desde el punto de vista de la motivación. La enseñanza del italiano para extranjeros considera tres formas de motivación, una instrumental basada en el deber (por ejemplo, aprobar una prueba sobre el uso del subjuntivo), una sobre las necesidades (por ejemplo, comprar en el supermercado) y una calibrada en el placer.

y el deseo de conocer el idioma para crecer personalmente. La primera forma de motivación se aleja bastante del concepto de adquisición y se acerca al de aprendizaje, propio de una escuela que se centra demasiado en el rendimiento en términos de competencia y resultados cuantitativos. El segundo tipo de motivación lo sienten especialmente los adultos y los adolescentes y requiere una conciencia de sus necesidades: el lenguaje en ese caso se percibe como un elemento instrumental para aprobar una prueba o para un juego. La motivación integradora puede adscribirse a esta forma de motivación, ya que no debemos subestimar el hecho de que la segunda lengua también representa el medio para la socialización y para el tejido de las relaciones humanas. El tercer perfil de motivación representa el objetivo de cada docente: el deseo que tiene el alumno de superar los retos formativos y de aplicarse y superarse. También en este caso, la motivación se puede estimular a través de actividades y propuestas agradables. La característica más significativa de la motivación es precisamente el carácter dinámico que asume: las prácticas docentes pueden incrementar todo tipo de motivación, centrarse en alguna o incluso disminuir su presencia (Nitti 2015). Esta parte del cuestionario presenta un total de 5 preguntas principalmente cerradas.

La sección B es la parte destinada a la evaluación del trabajo del profesor. Entre las diversas competencias evaluadas se encuentran la gestión de las lecciones, la claridad de las explicaciones, el grado de participación de la clase, la adecuación de los métodos utilizados y la evaluación de algunas elecciones realizadas por el profesor. Esta parte también se compone de 5 preguntas abiertas y cerradas.

La sección C se titula “materiales y temas” e intenta brindar una descripción general de la funcionalidad de los materiales utilizados en clase (como el libro de texto) y los temas que se abordaron durante el curso. Las preguntas sobre los temas requieren en parte una opinión personal guiada por los intereses y necesidades de cada individuo, por lo que, si se administran antes de que comience el curso, podrían marcar la diferencia y evitar que se descarten algunos temas independientemente del syllabus. Como las dos anteriores, la sección consta de 5 preguntas con respuestas abiertas y cerradas.

El último apartado es el que consta de varias preguntas dirigidas sobre todo a destacar las opiniones personales de los sujetos en cuanto a satisfacción general con el

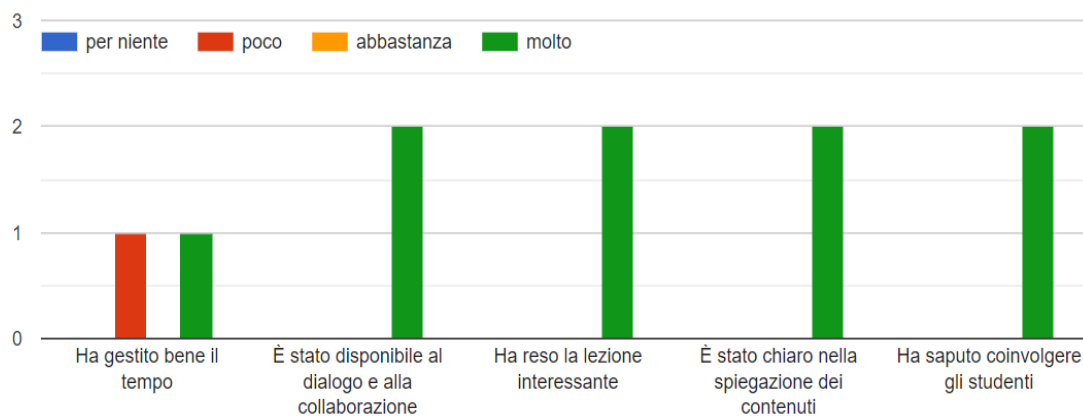
curso, utilidad percibida, participación y expectativas. Las preguntas intentan resaltar, aunque sea mínimamente, el aspecto emocional, que también podría ser la causa de algunos fallos de aprendizaje. Finalmente, la última pregunta le pide a los sujetos que describan cuáles son las fortalezas y debilidades de la asociación desde el punto de vista de un alumno, con vistas a una futura mejora de los cursos. Los estudiantes, de hecho, son los protagonistas del proceso de aprendizaje y son únicos, ya que el proceso de aprendizaje toca a cada individuo de manera diferente y al mismo tiempo produce efectos diferentes. Por tanto, sin su opinión no es posible mejorar el curso.

“Many adult students go back to school due to extrinsic motivation, the pursuit of external reward. There’s nothing wrong with that. Extrinsic motivations, like wanting to earn more money, have pushed countless students out of their comfort zone. Other adult students return to school due to intrinsic motivation: because they love the subject or they simply love to learn” (Spalding 2014).

Spalding introduce dos conceptos relacionados con la motivación que Gardner y Lambert (1972) y Deci (1975) ya habían sacado a la luz. Unos años antes, Maslow (1970) también había profundizado la investigación sobre la motivación intrínseca al afirmar que “intrinsic motivation is clearly superior to extrinsic because [...] no matter what extrinsic rewards are present, we will strive for self-esteem and fulfillment”. Brown (1990) describe la motivación como la medida en que una persona toma una decisión para lograr ciertos objetivos y el esfuerzo que requiere para lograrlos; en general, explica las razones del comportamiento de una persona en relación con sus objetivos. Como se anticipó al comienzo del párrafo, la motivación puede derivar del deber, la necesidad o el placer, pero al mismo tiempo los estudiosos e investigadores de la motivación han sentido la necesidad de categorizar los diferentes comportamientos de los estudiantes en diferentes categorías de motivación. Dos son los introducidos por Spalding, mientras que los otros dos son la motivación instrumental e integradora, ya mencionada al principio del párrafo. El primero se refiere al deseo de aprender un idioma impulsado por ambiciones materiales como conseguir un trabajo o tener éxito financiero; con el segundo, en cambio, nos referimos a la voluntad de aprender un idioma que deriva del deseo de integrarse en la comunidad que habla el idioma en cuestión.

En la primera pregunta del cuestionario relativo a la asociación “Oltre i Confini” preguntamos a los dos sujetos el motivo que los llevó a matricularse en un curso de italiano y ambos dieron la misma respuesta, es decir, porque sentían la necesidad de poder comunicar con la comunidad local y profesional. Con esta afirmación volvemos una vez más al concepto de necesidad, abordado en los capítulos 1 y 2, que es el impulso que lleva a los migrantes recién llegados a Italia a tomar determinadas decisiones. Esta respuesta podría sugerir un tipo de motivación integradora, sin embargo, no podemos excluir por completo la motivación instrumental ya que sabemos que el sujeto T, en la búsqueda de empleo, necesita una buena competencia en lengua italiana. Además, es muy probable que el sujeto M tenga una motivación intrínseca, ya que surgió del cuestionario anterior el interés por la cultura, el arte y la literatura italianos. En cuanto a la elección de “Oltre i Confini”, los sujetos mostraron una preferencia por la proximidad de la asociación a su domicilio (lo que permitió respetar plenamente los días y horarios del curso), aunque tengan opiniones divergentes en cuanto a la adecuación y el confort del entorno de aprendizaje (también hablamos de este punto en el capítulo 3 y considerando que la estructura es proporcionada por el municipio de Quarto d'Altino y también se utiliza para reuniones de organismos y asociaciones municipales, hacer cambios es casi imposible, si no por la mínima posibilidad de ordenar los objetos en las habitaciones de una manera diferente).

La sección B se refiere al trabajo del docente en relación con la clase, uso del tiempo y metodologías adoptadas. Solicitamos a los sujetos que evaluaran estos aspectos para tener un feedback para el docente en cuestión, pero también para tener un feedback general sobre los métodos de enseñanza de la asociación (para ser utilizados como base para cursos futuros). En el capítulo 1 vimos que el docente es uno de los elementos constitutivos de la acción didáctica y desempeña el papel de guía para apoyar al alumno en el descubrimiento de la lengua. Este concepto, por tanto, apoya la importancia de la participación activa del alumno, para que pueda construir de forma independiente sus conocimientos a través de la adquisición del idioma. Con este apartado queremos comprobar si las intenciones perseguidas por la asociación han dado resultados positivos o no, si la personalidad del docente ha beneficiado, si los alumnos han apreciado sus métodos, pero a la vez, estamos abiertos a críticas y cambios.

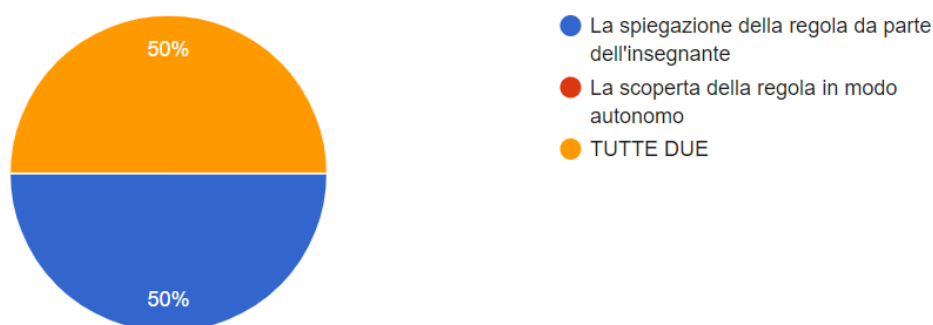


Del gráfico presentado, parecería que ambos sujetos tienen la misma opinión positiva en cuanto a la disponibilidad del profesor para el diálogo y la colaboración, para hacer las lecciones interesantes, para la claridad en las explicaciones y para la participación de la clase; sin embargo, el sujeto M parece no haber apreciado la gestión del tiempo. Recordamos que los profesores de “Oltre i Confini” son todos voluntarios y algunos son profesores o ex-profesores y otros no. El sujeto M, siendo docente, probablemente percibió esta diferencia mucho más que el sujeto T, y al responder a la pregunta, seguramente (quizás incluso involuntariamente) comparó la gestión del tiempo del profesor de la asociación con la forma en que habitualmente gestiona sus clases en la escuela internacional y en las escuelas donde trabajó anteriormente. En este caso, una conversación más exhaustiva entre el sujeto M y los voluntarios de la asociación podría ser el siguiente paso para mejorar la docencia en “Oltre i Confini”.

En cuanto a las metodologías empleadas, los sujetos no expresaron críticas ni comentarios negativos; por el contrario, parecen haber apreciado los momentos de comparación e intercambio de experiencias, que favorecieron la participación, la creación de una relación con compañeros y profesores, y al mismo tiempo fueron útiles para el desarrollo de habilidades, especialmente en lo que se refiere a la habilidad oral. Durante el curso, casi todos los meses la clase abordó un tema cultural diferente que sirvió de punto de partida para compartir experiencias personales que llevaron al descubrimiento de usos y costumbres de otros países. Para los voluntarios, por tanto, no se trataba sólo de dar a conocer la cultura italiana, sino que ellos mismos se convertían en aprendices cuando alguien compartía algo de otra cultura: el intercambio era recíproco. Si nos centramos, entonces, en los temas culturales más apreciados y

discutidos, ciertamente están los sistemas escolares y de salud, que han sido fuente de acalorados debates entre culturas, aunque todos en italiano.

En cuanto a la gramática, los profesores no utilizaron un enfoque totalmente deductivo ni totalmente inductivo debido principalmente a la edad media de la clase (> 40). El motivo de esta elección es que en la mayoría de los casos el adulto ha crecido aprendiendo la gramática con un método tradicionalista, por lo tanto, de carácter deductivo, y al estar acostumbrado a este método es posible que le resulte difícil aceptar un enfoque más inductivo. Para tener una confirmación o una corrección de lo que hemos acabado de decir, veamos cómo respondieron los sujetos a la pregunta sobre el aprendizaje de la regla gramatical.



Como anticipa el gráfico, ninguno de los dos sujetos declaró preferencia por el método inductivo; sin embargo, fue el sujeto M (mayor) quien no descartó este enfoque. La explicación, nuevamente, puede proceder de su experiencia como docente. Además, confirmando lo expuesto en los capítulos 1 y 2, la modalidad lúdica, contrariamente a ejercicios estándar, parece haber sido muy apreciado por ambos sujetos. Incluso durante las lecciones, el juego pareció ser muy apreciado, especialmente por su carácter competitivo que impulsaba a los estudiantes a comprometerse y superarse para vencer a sus compañeros. En general, los sujetos demostraron estar bastante satisfechos con el trabajo del profesor y la relación que se ha creado entre ellos.

La sección C preguntó por el grado de satisfacción general con los materiales y temas tratados. Los sujetos estuvieron de acuerdo en que el libro (FACILE FACILE A2) y otros materiales eran fáciles de entender y usar, al igual que encontraron los

temas tratados bastante útiles e interesantes. En el cuestionario también preguntamos qué temas no tratados hubieran preferido abordar o cuál de los temas les hubiera gustado profundizar. En realidad, las respuestas de ambos sujetos son de tema gramatical: el sujeto M se expresó de manera muy general, declarando que le hubiera gustado abordar más temas gramaticales; mientras que el sujeto T hubiera preferido afrontar también el tiempo futuro. En defensa de la asociación, el futuro simple según el programa debería haberse afrontado hacia el final del curso académico, por lo tanto, hacia mayo/junio, pero la emergencia sanitaria provocó el bloqueo de todos los cursos, que lamentablemente nunca se reanudaron²⁴.

Finalmente, la parte D pidió a los sujetos una opinión personal sobre cómo se llevó a cabo el curso. Ambos sujetos mostraron agradecimiento por el curso, gracias también a que se sintieron involucrados y escuchados. Sus expectativas se cumplieron y encontraron útil el curso, ya que les permitió comunicar en italiano a nivel local y profesional, y aprendieron exactamente lo que necesitaban desde un punto de vista legal y médico. Además, el sujeto T, que en el primer cuestionario había manifestado que se había acercado a la lengua italiana gracias a su similitud con el español, manifestó que ahora puede distinguir tanto en la pronunciación como en la escritura las palabras que tienen en común el italiano y el español. En general, los sujetos están contentos con la experiencia vivida incluso si se dieron cuenta de que todavía saben poco de gramática.

²⁴ Al ser la estructura del municipio, los voluntarios debían respetar sus decisiones, y organizar las lecciones en plataformas en línea como Skype y Zoom no fue posible debido a la imposibilidad de algunos estudiantes.

4.3 Análisis de los errores

Sabemos que el italiano y el español son dos sistemas lingüísticos muy similares y esta es una afinidad peligrosa. La aparente sencillez es la mayor dificultad que se puede encontrar en el aprendizaje de estos idiomas. Las similitudes entre el italiano y el español son a menudo engañosas, y el hecho de que numerosas palabras idénticas o casi idénticas expresen diferentes significados (por ejemplo, *burro* > *asino*, *aceite* > *olio*, *subir* > *salire*) es una prueba de una dificultad oculta manifestada por falsos amigos, palabras inexistentes o expresiones poco comunes en uno de los dos idiomas, que, sin embargo, no socavan el entusiasmo inicial del alumno. Estos son los efectos del transfer (o transferencia) lingüístico, que consiste en la transferencia lingüística de hábitos que los estudiantes han consolidado en su lengua materna, en la L2, que en ocasiones puede favorecer su aprendizaje, pero con mayor frecuencia lo perturba (Cappelli 2019). En general, la interferencia tiende a ocurrir cuando el alumno reconoce alguna similitud entre la L1 y la L2 y luego hace suposiciones sobre el funcionamiento de la L2 basándose en esta similitud.

“The transfer is not a transfer of linguistic habits, as it was in the past, but a group of cognitive mechanisms that intervene in each aspect of language: pronunciation, morphosyntax, vocabulary, etc. On the basis of this, the contrastive analysis should be able to understand that interlinguistic contrasts can potentially create more barriers than remove them” (Odlin 1989)²⁵.

El transfer se manifiesta en todos los aspectos del lenguaje, aunque de forma diferente, ya que se combinan con otros mecanismos relacionados con las secuencias de adquisición y los universales lingüísticos. En los campos fonético y fonológico, la influencia de la L1 es más evidente que en otras áreas. La comparación entre los sistemas fonológicos italiano y español, de hecho, no encuentra dificultades particulares, pero las diferencias fonéticas pueden provocar interferencias persistentes que identifican claramente la lengua materna del alumno.

²⁵ La referencia al análisis contrastivo de Odlin (CA) se refiere a la intención de Calvi de promover “un análisis contrastivo dinámico” entre italiano y español, ya que hay pocas investigaciones contrastivas que se ocupan de los dos idiomas. Esto aumentaría la conciencia lingüística de los alumnos, forzados indirectamente a un continuo enfrentamiento con su lengua materna (Ceruti 2009).

Kellerman y Smith (1986) proponen una distinción entre la interferencia, entendida como el resultado puramente lingüístico debido a la influencia de otra lengua, y el transfer, que indica el proceso psicológico que precede a la interferencia. Sin embargo, no existen definiciones precisas sobre el concepto de interferencia. Baste decir que generalmente por interferencia nos referimos a un “engaño” de la L2 (o LS) debido al paso directo de reglas y estructuras de la L1 a la lengua de destino, o un proceso de aprendizaje interno erróneo sobre las reglas de la L2 (o de la LS). Dependiendo del tipo de interferencia, puede ocurrir lo siguiente:

- a. Transfer interlingüístico: se produce cuando L1 influye en el aprendizaje del idioma de destino.
- b. Transfer intralingüístico: se produce debido a una ruta de aprendizaje incorrecta dentro del idioma de destino. Esto se debe a generalizaciones excesivas o malas interpretaciones de las reglas del idioma de destino.

El fenómeno de la interferencia es más evidente en el caso de los idiomas relacionados, ya que la tendencia al transfer es más fuerte (que, sin embargo, no siempre es positiva). De hecho, dependiendo de los efectos que tenga, el transfer puede ser de dos tipos (Calvi 1995):

- a. positivo: se produce cuando los elementos de la L1 (u otras lenguas estudiadas) interfieren en el aprendizaje de la lengua de destino, haciéndolo más fácil. Ocurre, por ejemplo, en los casos en que la estructura a aprender no difiere de la ya adquirida en la L1, por tanto, la ejecución es correcta porque solo es necesario trasladar el conocimiento a la nueva situación;
- b. negativo: ocurre cuando el uso de palabras o reglas de la L1 (u otros idiomas estudiados) lleva a cometer errores en el idioma de destino. La transferencia negativa da lugar a ejecuciones indebidas, porque la palabra o regla a la que está acostumbrado el alumno es diferente a la que tiene que adquirir. Sin embargo, existen ejecuciones incorrectas que no derivan de los hábitos lingüísticos de la L1 y, por lo tanto, no son manejables en términos de transferencia (Savoia 2018).

Además, es necesario especificar que no solo es relevante el grado real de similitud o diferencia entre las lenguas, sino también qué tan cerca o distante las percibe el alumno. Esto significa que el transfer de un idioma a otro depende de la intuición del

alumno, es decir, de la distancia percibida entre los dos idiomas. En apoyo de la distancia entre lenguas, H. E. Palmer en Titone (1980) afirma que la falta de similitud morfológica permite un mejor sistema de estudio, ya que hay menos oportunidades (o tentaciones) para la transferencia positiva o negativa. La corta distancia que, por tanto, se percibe entre el italiano y el español lleva al alumno a recurrir de forma masiva e invasiva al conocimiento de su lengua materna, lo que le lleva a traducir literalmente.

Según Laufer (1997), existen, en general, tres tipos de dificultades léxicas:

- a. términos desconocidos y opacos;
- b. términos que el alumno cree conocer, transparencias engañosas, que a su vez se dividen en:
 - palabras con una estructura morfológica que hace que sus componentes se interpreten erróneamente como morfemas;
 - frases idiomáticas traducidas literalmente;
 - falsos amigos;
 - palabras polisémicas cuyos significados no se corresponden completamente con los de la L1;
 - synforms: palabras de la L2 que son similares entre sí en forma, pero que difieren en el nivel semántico;
- c. términos desconocidos que el contexto no permite descifrar.

La opacidad y los falsos amigos se encuentran entre las trampas más insidiosas en la enseñanza de idiomas similares. Por opacidad nos referimos a aquellas palabras o construcciones morfosintácticas que no son claras en el proceso interpretativo del alumno; nos referimos por tanto al momento de la comprensión, en el que el contexto ayuda a la decodificación de una palabra desconocida, sobre todo en el caso de lenguajes afines. Si, por ejemplo, hablamos de botánica, la palabra italiana *garofano* (esp. *clavel*) no será entendida de inmediato por los estudiantes de habla española, pero ciertamente comprenderán que es una flor o una planta. El verdadero problema surge en presencia de términos que oscilan entre la opacidad y la transparencia. Por ejemplo, la expresión *acqua e sapone* puede ir tanto hacia la transparencia como hacia la opacidad:

- a. Mi lavo le mani con acqua e sapone.
- b. È una ragazza acqua e sapone.

El ejemplo (a) es claro, ya que el agua y el jabón indican lo que uso para lavarme las manos; en el ejemplo (b), sin embargo, la expresión *una ragazza acqua e sapone* significa una niña sencilla (Calvi 1995). Este tipo de expresiones idiomáticas, o unidades léxicas mínimas, representan una gran dificultad de interpretación para los extranjeros, precisamente porque no tienen una entrada autónoma en los diccionarios monolingües (como la palabra *garofano*). Consultar un diccionario monolingüe es mucho más útil para aprender una L2/LS, ya que permite al estudiante ingresar directa y totalmente al sistema del idioma de destino. Esto debería ser motivo suficiente para indicar este tipo de expresiones como palabras que se deben ingresar en un diccionario monolingüe.

Los falsos amigos, en cambio, conciernen tanto al momento de la comprensión como al de la producción: son palabras o frases de dos idiomas que son similares en la forma en que se escriben o se pronuncian (homógrafos u homófonos), pero que tienen un significado diferente. En la siguiente tabla hemos reportado algunos ejemplos de falsos amigos entre español e italiano.

<u>Español</u>	<u>Italiano</u>	<u>Español</u>	<u>Italiano</u>
Adición	<i>Addizione</i>	Adicción	Assuefazione
Ir	<i>Andare</i>	Andar	Camminare
Anzuelo	<i>Amo</i>	Amo	Padrone
Estreñido	<i>Costipato</i>	Constipado	Raffreddato
Tripulación	<i>Equipaggio</i>	Equipaje	Bagaglio
Mirar	<i>Guardare</i>	Guardar	Conservare
Ancho	<i>Largo</i>	Largo	Lungo
Apuntar	<i>Mirare</i>	Mirar	Guardare
Coger, agarrar	<i>Prendere</i>	Prender	Accendere
Quedare	<i>Restare</i>	Restar	Sottrarre
Subir	<i>Salire</i>	Salir	Uscire
Parecer	<i>Sembrare</i>	Sembrar	Seminare
Hombro	<i>Spalla</i>	Espalda	Schiiena
Sufrir	<i>Subire</i>	Subir	Salire
Sin embargo	<i>Tuttavia</i>	Todavía	Ancora
Chimenea	<i>Camino</i>	Camino	Percorso
Mantequilla	<i>Burro</i>	Burro	Somaro
Trueque	<i>Baratto</i>	Barato	Económico

Según Calvi, cuando se trata de los elementos del segundo grupo, que son los términos que el alumno cree saber que en realidad son transparencias engañosas, la confusión puede ocurrir por dos razones:

- a. cuando el alumno conoce sólo una de las palabras de ese grupo y cree que es idéntica a la conocida;
- b. cuando el alumno ha estudiado ambos, pero puede no estar seguro de asignar sus respectivos significados a las diversas formas.

Los términos pertenecientes al segundo grupo son los que presentan más trampas a nivel interpretativo: los términos distantes obligan al alumno a interpretar y posteriormente completar una tarea a través del diccionario o del profesor; por otro lado, debido a la falta de conciencia de la no correspondencia entre la L1 y la L2, los términos afines infunden falsa confianza y definitivamente dificultan la comprensión. Los falsos amigos, por tanto, pueden ser responsables de distorsiones interpretativas debido a la fuerte tendencia al transfer.

Por tanto, hemos visto que las similitudes entre lenguajes afines suelen tener efectos negativos en el aprendizaje de la L2, lo que lleva al alumno a cometer errores de interferencia. Además, la fosilización del error se considera el problema más importante en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera y también es uno de los puntos de partida para la investigación en lingüística adquisitiva. En el proceso de aprendizaje, por tanto, es necesario aprovechar la naturalidad y la pragmática de la lengua de destino, precisamente para ir más allá del aprendizaje en sí y dar el paso llamado adquisición. Lo que ocurre, sobre todo en el caso de los idiomas afines, es que el alumno generaliza reglas gramaticales, aplicándolas incluso cuando no es necesario. Por tanto, si el alumno no se preocupa por completar el proceso de adquisición por completo a través de la activación del monitor (es decir, el control que se ejerce en base a las reglas gramaticales de la lengua extranjera) y si el profesor no sensibiliza al alumno a captando la verdadera naturaleza de este error, este último se fosiliza y permanece adquirido por el alumno. Entonces, podríamos hablar de error adquirido, que quedaría inconscientemente en el código lingüístico de la L2/LS hablado por el alumno. También es interesante notar que los estudios realizados hasta ahora en el lado teórico indican que la fosilización es un fenómeno irreversible, mientras que otros investigadores afirman que en el campo de la enseñanza de idiomas es posible corregir o incluso prevenir este tipo de error. Incluso existe la sospecha de

que son precisamente los procedimientos de enseñanza en el contexto de lenguas afines los que provocan este fenómeno.

Sin embargo, generalizando, se puede decir que los errores con mayor riesgo de fosilización son:

1. Preposiciones, especialmente en el caso de los verbos de movimiento. En español, los verbos de movimiento van acompañados de la preposición *a*, mientras que el italiano presenta una situación menos homogénea, ya que *in* se usa con los nombres de países, continentes, regiones; *a* se usa con los nombres de ciudades, pueblos y lugares; *da* se utiliza con nombres propios de personas o parientes. Estas diferencias representan muchas dificultades para los estudiantes de habla española, especialmente debido a la abundancia de excepciones que también presenta el idioma italiano en la combinación de estas preposiciones con artículos definidos. Además, también hay variaciones con sustantivos que pertenecen al mismo campo semántico (vado *in* discoteca, vado *al* cinema, vado *a* teatro). A continuación, presentamos algunos ejemplos de errores cometidos por hispanohablantes en el uso de las preposiciones: “Quando arrivo a posti come questi [...]”; “[...] e siamo andati a Francia”; “Non mi piace andare in vacanza a la montagna”.

El complemento de estado también presenta dificultades. En español, este complemento se introduce con la preposición *en*, mientras que en italiano se usa *in* con países, continentes, regiones y lugares pequeños; se utiliza *a* con ciudades, pueblos e islas pequeñas (con algunas excepciones, por ejemplo, sono *al* mare, sono *in* montagna). Aquí están algunos errores frecuentes: “Non ero stato mai in un concerto di jazz”; “[...] e mi ha chiamato mentre ero nel supermercato”.

También hay una tendencia a usar *di* incluso en el caso de un movimiento desde el lugar. Es quizás un transfer negativo que ve el pasaje fijo de *de* a *di*: “Hanno cominciato a correre come se fuggissero di qualcosa”; “Di ritorno della discoteca”; “E quando torno dell’università [...]”.

2. El uso de partículas pronominales como *ci* y *ne* produce dos tipos de errores:
 - a. confusión entre los dos pronombres, por lo que el alumno siente la necesidad de usar una partícula pronominal, pero usa una en lugar de la otra. Este error se debe a la necesidad de consolidar este aspecto

gramatical. Ejemplos: “La domenica sono andato in discoteca, ma il lunedì non ne vado: riposo”; “[...], ma io invece non ne penso così”.

- b. omisión de las partículas pronominales, incluso cuando son necesarias en italiano: “Tutto dipende da crediti universitari: mi () mancano sei per finire la università”; “Mai vado all’università il venerdì: () vado tutti gli altri giorni della settimana”; “Invece di darne 10 dollari, mi () ha dato 7”.

3. Perífrasis verbales construidas con el gerundio: atañe más al aspecto estilístico que al gramatical. En las producciones escritas se destaca un abuso del gerundio en las perífrasis verbales que indican continuidad:

- a. en italiano: stare + gerundio (ej. sta dormendo in camera sua); continuare + a + infinito (ej. continua a interrompermi senza motivo); andare/venire + gerundio (ej. il tempo va migliorando sensibilmente);
- b. en español: estar + gerundio (ej. está durmiendo en su habitación); seguir + gerundio (ej. sigue interrumpiéndome sin razón); ir/venir + gerundio (ej. el tiempo va mejorando paulatinamente).

Como podemos ver, no hay mucha diferencia en la formación de estas perífrasis. Lo que marca la diferencia es que en español se usan en muchos más contextos que en italiano y se refleja en los errores que cometen los hispanohablantes: “Due persone si sposano e con il tempo si vanno rendendo conto che non si amano”; “Dopo un po’ mi stanco di stare facendo le stesse cose di sempre”; “In questo periodo dell’anno i professori seguono dando compiti senza tregua”. Este es un caso de transferencia negativa. En algunos casos, desde un punto de vista gramatical, el uso de estas perífrasis verbales no es exactamente incorrecto, pero en ciertos contextos son poco frecuentes. Es por eso que esta elección no se indica como un error, sino que se le da al estudiante la variante más actual desde el punto de vista pragmático del idioma.

4. Posición de los adverbios de frecuencia *già, mai, sempre, appena, etc.* en tiempos compuestos. En italiano, generalmente se colocan entre el auxiliar y el participio pasado. En español, sin embargo, se colocan delante del verbo “*Nunca* he ido a España”, detrás del verbo “No he ido *nunca* a España” o después del complemento “No he ido a España *nunca*”. Para los hispanohablantes, por lo tanto, la construcción italiana auxiliar + adverbio + participio pasado suena incorrecto y tienden a transferir la estructura española

al italiano. Algunos errores: “In Italia *sempre* ho mangiato delle spaghetti buoni”; “Non ero stato *mai* in un concerto di jazz”; “Ho pensato in tutte le cose che non ho fatto *ancora*”; “*Sempre* è un male di cui non mi posso allontanare”; “Mia mamma *sempre* si lamenta perché mai la aiuto in casa”.

5. Uso incorrecto del modo verbal en oraciones subordinadas. El aspecto más preocupante se refiere a la elección entre subjuntivo e indicativo. A menudo existe cierta confusión relacionada con:

a. verbos de opinión.

En general, el español observa el siguiente esquema: oración afirmativa > verbo de opinión + que + indicativo; oración negativa > verbo de opinión + que + subjuntivo. En italiano, sin embargo, el subjuntivo se usa tanto en oraciones negativas como positivas. Errores: “Inoltre, penso che la felicità è diversa”; “Credo che la famiglia è al primo posto”; “Mi sembra che i francesi sono un po’ troppo refinati”; “Pensavo che Firenze e Roma erano più vicine”; “Credo che negli prossimi anni la situazione va a cambiare” (uso incorrecto también de la perífrasis verbal utilizada);

b. oraciones subordinadas temporales.

El italiano usa el indicativo presente o futuro después de la conjunción *quando*, mientras que el español quiere el presente de subjuntivo cuando la acción se refiere a un momento futuro. Errores: “Quando finisca l’università, andrò in vacanza”; “Quando lo incontrerò, gli dirò lo che penso”; “[...] finché la contaminazione continui ad essere un problema non risolto”; “Già so che quando prenda l’esame [...] sarò molto stressata”.

6. Otros ejemplos de errores cometidos por hispanohablantes que estudian italiano son (Benedetti 2006):

- el uso innecesario del acento gráfico: *prática*, *linguística*, *philología*, etc.;
- la descomposición gráfica de derivados de *-che*: *per che*, *giàche*, *cosìche*, etc.;
- el uso incorrecto de artículos y adjetivos: *il specchio*, *un studio*, etc.;

- la descomposición gráfica de algunos compuestos: *cio è, sopra tutto, etc.*;
- la omisión de la *e* inicial antes de la *s* (hipercorretismo): *scluso, sisprime, all'sterno, etc.*;
- la adición de la *h* inicial o en el cuerpo de la palabra: *hygiene, ipotesi, technologie* (en este caso hay una interferencia de otra L2, probablemente el francés), etc. ;
- la realización de secuencias fonéticas imposibles en italiano: *accantto, vincci, calzzone, etc.*;
- el uso de pares de consonantes como *-ct, -pt, -nst, -nm, -mn, -ns*: *prodocto, roptura, instituto, alumni, messaggi, immaturo, etc.*;
- el uso incorrecto de consonantes geminadas: *imagine, ufici, proffessori, problemma, datto, etc.*;
- la transcripción incorrecta de vocales, la mayoría de las cuales parecen estar más relacionadas con motivos de interferencia léxica y fonética: *maraviglioso, patientia, migliore, popularità, enviato, riconoscere, circolare, etc.*

Una vez determinados los errores que tienden a fosilizarse, hemos reportado ciertas estrategias utilizadas por los estudiantes, las cuales tienen las siguientes características:

- a. las estrategias son universales y no pertenecen a un solo individuo, ya que los alumnos las repiten una y otra vez cuando escriben algo;
- b. el uso de estas estrategias es tanto consciente como inconsciente: los alumnos saben que están utilizando algunos "trucos" para mejorar su producción lingüística, pero no son conscientes de que utilizan otros;
- c. en el caso de lenguas afines como el italiano y el español, los alumnos utilizan constantemente su lengua materna, tanto de forma consciente como no.
- d. la autocorrección es muy común. Este punto se refiere principalmente al habla: los estudiantes a menudo hacen una pausa mientras hablan para corregirse. Esto también ocurre con las producciones escritas: cuando se devuelven los trabajos aún no corregidos, se activa la función de monitor para que los alumnos reconozcan sus errores.

En general, las estrategias más habituales son:

- a. reducción: simplificación de estructuras bastante complejas (como evitar el subjuntivo), omisión de algunas palabras, hipergeneralización (como el error en el uso de la preposición *di* en lugar del adverbio *come* o de la conjunción *che* en comparativos);
- b. creatividad: italianización de una palabra española, creación de nuevas palabras aplicando las reglas de formación de palabras que el alumno ya conoce;
- c. imitación: repetición de estructuras escuchadas por el profesor o hablante nativo, repetición de correcciones hechas por el profesor en composiciones anteriores;
- d. evasión: evitar estructuras difíciles o estructuras de las que el alumno no tiene pleno control (por ejemplo, evitar el habla indirecta citando entre comillas).

En el caso de lenguajes similares, el uso del transfer de estructuras o lexemas de la L1 a la L2 se considera una estrategia altamente productiva desde el punto de vista comunicativo: cuanto más capaz el alumno sea de desarrollar hipótesis sobre la L2, más rápido y económico será el proceso de aprendizaje. Las similitudes interlingüísticas, de hecho, ayudan a los procesos de comprensión de los mensajes en la L2. El nivel de desempeño, por otro lado, depende de varios factores individuales y sociales, pero la inmersión en la realidad del país extranjero puede facilitar el resultado ya que el uso activo del transfer como estrategia de comunicación es particularmente relevante en contextos de adquisición espontánea. Sin embargo, en la didáctica institucionalizada es necesario controlar el proceso de adquisición para evitar la fosilización de interlenguas particularmente contaminados por la L1 y es útil fortalecer las estrategias cognitivas activadas por el alumno de manera espontánea.

Como mencionamos al comienzo del capítulo, pedimos a los sujetos T y M que escribieran un texto de unas 10 líneas en italiano sobre un tema muy actual: “come è cambiata la tua vita con il COVID-19”. Sabemos que la emergencia sanitaria ha creado muchos inconvenientes a toda la población mundial y los inmigrantes no están excluidos, al contrario, son quizás los que más han sufrido. El período de cuarentena obligó a las personas a ingresar a sus hogares y la imposibilidad de salir provocó una disminución drástica en los input en italiano que antes provenían de la comunidad local y de los cursos de italiano. Afortunadamente, de alguna manera los dos sujetos continuaron practicando el idioma a través de la televisión (algunos más, otros menos),

redes sociales, periódicos, etc. pero no han podido progresar a nivel gramatical (como veremos pronto en las producciones escritas). En primer lugar, debemos señalar que pedir escribir un texto con lápiz y papel en persona y escribirlo de forma remota, quizás con el uso de ordenadores y dispositivos similares, implica una gran diferencia. De hecho, en la actualidad, el ordenador es el dispositivo más utilizado para la redacción de textos, cartas y documentos diversos, y si estos están en un idioma extranjero, el corrector automático se encargará de informar de los errores. Esta observación es para anticipar que, aunque ambas producciones sean fáciles de leer y comprender, la producción del sujeto M casi no presenta errores y contiene oraciones que ciertamente han sido traducidas totalmente por un traductor. La producción del sujeto T también tiene una o dos de tales oraciones, pero también se nota su compromiso de no hacer uso de estos medios. Podemos consultar ambas producciones en el apartado de Apéndice de esta tesis.

Los principales errores que surgen de las dos producciones se refieren principalmente a preposiciones, tiempos, acento gráfico, artículos definidos, concordancia de género y consonantes geminadas. Empezamos analizando la primera frase de la producción del sujeto T:

- a. A causa de malattie mentali, vivo a l'estilo quarentena da 5 anni.

Aquí notamos varios errores que se refieren principalmente al uso incorrecto de preposiciones. A favor del sujeto T hay que decir que la lengua italiana tiene una gran cantidad de preposiciones, simples y articuladas, por lo que entender cuándo y cómo utilizarlas es un obstáculo importante para quienes aprenden esta lengua y que pueden superar solo con la práctica. El sujeto T usa primero la preposición *de* en lugar de *di*, una decisión ciertamente dictada por la interferencia del idioma español. Los voluntarios de “Oltre i Confini” pudieron notar que, al menos en los niveles más bajos, es muy difícil acostumbrar a un hispanohablante nativo a usar las variantes italianas *di* y *da*, ya que él tiende a no considerarlas y, en su lugar, sigue utilizando la preposición *de* española. Seguramente no se trata de un error que atenta contra la comprensión de la oración, pero como anticipamos, si este error no se corrige en los niveles iniciales, podría fosilizarse. Continuando con el análisis, después del verbo podemos notar (además de otro error de preposición) la adición de la vocal *e* al comienzo de una palabra que empieza con la consonante *s* (*stile* > *estilo*) como consecuencia de

hipercorrección o simplemente por el pensamiento de que la palabra *estilo* era la misma también en italiano. Finalmente, en la palabra *quarentena* encontramos un error provocado por la interferencia léxica y fonética con el idioma español por el cual la vocal *a* dentro de la palabra se convierte en *e*.

b. L'único cambio per me, è l'estrema igiene.

El único error en esta oración es el uso del acento gráfico en la palabra *único*, incluso si, hacia el final del texto, el sujeto T utiliza esta palabra nuevamente, pero sin acento. Probablemente la primera vez no pensó mucho en ello a diferencia de la segunda.

c. Sto abituata di lavarmi gli manni tutti gli volti che utilizzo il banio, ma adesso debo desinfettare tutte le cose che porto con me quando esco di casa, e non posso mai dimenticare la maschera, chi no mi piace per che sorrído a quasi tutti, non ho indossato l'apparecchio per 6 anni per aggiustarmi i denti per niente.

En esta frase encontramos varios errores de diferente índole, todos derivados de la interferencia con el idioma español. Lo primero que vemos es el uso incorrecto del verbo *stare* en lugar del verbo *essere*. Esto viene del hecho de que el verbo *sono abituata* en español se traduce con *estoy acostumbrada*, y de ahí la inserción del verbo *stare* porque se parece a la construcción española del verbo *estar*. A esto le sigue otra preposición errónea y una serie de errores resultantes del desconocimiento del género de los sustantivos *mani* y *volte*, que llevaron al error en los artículos definidos. También podemos notar una confusión en el uso de las consonantes geminadas (*manni*, *utilizo*) y de grupos consonánticos como *gn*. De hecho, el uso de las consonantes *gn* debería ser bastante fácil ya que las palabras en español que contienen *ñ* son similares a las palabras italianas con *gn*, de hecho, la letra *ñ* siempre se traduce con *gn* (en palabras similares). Para las geminadas, en español (a diferencia del italiano) no hay muchas consonantes que se duplican, por lo que palabras como *utilizzo*, son difíciles de escribir con la doble consonante para un hispanohablante en los niveles iniciales. Luego, en el verbo *debo desinfettare* encontramos otro error debido a la interferencia, ya que *debo* se parece mucho a *devo* y deriva del verbo *deber* que significa *dovere*; mientras que la palabra *desinfettare* ha sufrido un cambio de vocal de *i* a *e* lo que hace que la palabra sea más similar a su contraparte española *desinfectar*. Finalmente, notamos otros pequeños errores como el uso de *no* en lugar de *non*, la descomposición

de la palabra *perché* y el pronombre relativo escrito incorrectamente (en clase los sujetos aún no habían aprendido las oraciones subordinadas y los pronombres relativos, por lo que es normal que no saben cómo utilizarlos y traducirlos de manera correcta).

En cuanto a la segunda parte del texto, los únicos errores están relacionados con los tiempos verbales, ya que el sujeto T debería haber usado el subjuntivo, pero como es un tema que se aborda en los niveles superiores, utilizó la mejor solución que tenía. En general, podemos ver que el sujeto T trató de utilizar la menor cantidad posible de diccionarios y traductores y se basó en gran medida en su idioma nativo. Incluso con los errores que acabamos de mencionar, un lector italiano nativo puede leer y comprender el texto sin ninguna dificultad (quizás la única parte que necesita una doble lectura es donde el sujeto T se confundió con el género y los artículos).

A diferencia del sujeto T, el sujeto M parece haber traducido frases enteras para componer la producción escrita, ya que los errores son muy pocos, las estructuras utilizadas no son del nivel A2 y los verbos en subjuntivo son todos correctos. Después de ver las respuestas a los cuestionarios anteriores, habríamos esperado muchos más errores como resultado de la falta de práctica del idioma italiano tanto en el lugar de trabajo como en el hogar. De todos modos, los principales problemas de esta producción son la concordancia de género, las preposiciones, la gramática y el vocabulario.

- a. Sono paranoico e disinfecto sempre tutto.

El sujeto M es una mujer, entonces la oración correcta sería *sono paranoica e disinfecto sempre tutto*. Al ser un adjetivo, paranoico debe declinarse en función del género del sujeto que, al ser femenino, cambia la vocal final del adjetivo a *a*. Probablemente se trata de un error de falta de atención (porque en la oración precedente el sujeto M declinó el adjetivo *calma* correctamente) y no viene de la interferencia con la lengua española porque en la traducción española sería lo mismo que en italiano por lo que se refiere a la declinación del adjetivo.

- b. Non metto più la crema sulle mani perché se devo lavarmi le mani o usare il gel disinfettante.

Con esta frase, el sujeto M probablemente quiso expresar la inutilidad de poner la loción en las manos por el hecho de que estamos obligados a lavarlas y desinfectarlas siempre. Entonces o se equivocó al insertar la partícula *se* (non metto più la crema sulle mani perché devo lavarmi le mani o usare il gel disinfettante), o se olvidó de continuar la oración (non metto più la crema sulle mani perché se devo lavarmi le mani o usare il gel disinfettante, è/diventa inutile).

- c. Non voglio vedere nessuno, ho paura che stia male e mi infetti. Ho bisogno di vedere gli amici e abbracciarmi!

Aquí podemos ver un error al final de la oración en la palabra *abbracciarmi*. Seguramente la intención del sujeto M era expresar reciprocidad con el verbo abrazar, pero usó el pronombre o el verbo incorrecto. Las posibles soluciones eran *abbracciarci*, con el pronombre en primera persona del plural, o *farmi abbracciare* manteniendo el sujeto en primera persona del singular.

- d. Mi è piaciuto molto insegnare online e ora ho bisogno dello Zoom!

El uso incorrecto de la preposición *dello* probablemente deriva de la idea de que el zoom de la cámara y la plataforma en línea Zoom podrían tener el mismo artículo. El problema básico aquí es nuevamente la gran cantidad de preposiciones disponibles en el idioma italiano y las muchas excepciones que ocurren en casos similares (voy al mar, voy a la montaña). La frase sería correcta si el sujeto M hablara del zoom del teléfono móvil o de la cámara, pero aquí se refiere claramente a la plataforma Zoom utilizada para las lecciones online. Entonces, las soluciones podrían ser usar la preposición simple *di* (e ora ho bisogno di Zoom), o insertar el sustantivo *piattaforma*, lo que a su vez conduce a un cambio de género en la preposición articulada (e ora ho bisogno della piattaforma Zoom).

- e. Il gel disinfettante mi accompagna sempre ovunque, proprio come la mascherina, è un dolore pensarci sempre!

En esta oración, la palabra *dolore* puede haber producido un transfer negativo como transparencia engañosa. El término español dolor, además de *dolore*, en italiano también se traduce como *rottura* en el sentido de algo molesto, y este es probablemente el significado que el sujeto M quiso dar a la oración. A menudo estas transparencias

engañosas son el peor enemigo de quienes aprenden un idioma similar a su lengua materna.

f. Non posso mangiare e toccare una saliera in un luogo pubblico e adoro il sale!

Como último ejemplo, esta frase es gramaticalmente correcta, pero entenderla es un poco complicado, sobre todo si nos referimos a tocar y comer un salero. Aquí el sujeto M se refiere a cuando almuerza o cena fuera y no puede condimentar su plato con la sal que normalmente se coloca en las mesas junto con el aceite, el vinagre y la pimienta. No tendría mucho sentido si no fuera que en Inglaterra (en uno de los primeros casos), el COVID-19 se propagó a partir del paso de un salero de una persona a otra en un lugar público, hecho que evidentemente afectó mucho al sujeto M.

En general, estos son los principales errores que encontramos en la producción del sujeto M, pero ciertamente es un resultado falso ya que la mayoría de los elementos los ha traducido a través de un dispositivo tecnológico. Sin embargo, es muy fácil de entender incluso con errores como los enumerados. El mayor problema es quizás la oración del salero, que sin contexto es difícil de entender, aunque gramaticalmente no tenga errores.

Si comparamos las dos producciones escritas, parecería que los errores cometidos por el sujeto T fueron provocados principalmente por la interferencia con la lengua española y de lo que hemos analizado podemos decir que en todos los casos se trata de un transfer positivo. Por el contrario, el único error provocado por la interferencia del español en la producción del sujeto M está representado por el transfer negativo de un sustantivo que en español tiene significados diferentes del italiano, es decir, una transparencia engañosa. Además, observamos que la estrategia más utilizada por ambos sujetos es el uso de su lengua materna como punto de partida, pero para el resto, además de la transferencia de una palabra de un idioma a otro sin cambiar su estructura y en algunos casos de hipergeneralización de la preposición *de* en lugar de *di* y *da*, los sujetos no parecen haber utilizado las otras estrategias descritas anteriormente, al contrario, gracias al uso de dispositivos tecnológicos, también han insertado en el texto estructuras difíciles que no conocían.

Para concluir, por lo que hemos analizado ambas producciones son comprensibles y bien ejecutadas y podemos decir que, en los últimos meses, incluso en ausencia del curso de italiano, los sujetos han avanzado ya que los textos hacen

pensar en un nivel superior al A2. Sin embargo, debido al uso de diccionarios y traductores, no nos fue posible crear una relación entre la producción y los cuestionarios en lo que respecta al sujeto M. Hubiera sido interesante ver en la producción escrita las consecuencias de la poca exposición al idioma italiano y la poca práctica. Llegados a este punto, podríamos haber comparado la producción del sujeto M con la del sujeto T, analizar las diferencias e hipotetizar las causas, que casi con certeza habrían tenido que ver con la edad, la exposición al lenguaje y la práctica.

¿ES MÁS FÁCIL APRENDER IDIOMAS SIMILARES?

Podemos afirmar que la pertenencia común de L1 y L2 a un tipo lingüístico (morfológico o sintáctico) favorece ciertamente el aprendizaje de algunas categorías gramaticales. Tanto el italiano como el español derivan del latín y esto justifica la considerable cantidad de vocabulario que tienen en común. Esto implica que los dos idiomas no solo tienen formas similares de construir palabras y frases o de expresar las mismas categorías gramaticales, sino también material léxico muy similar, si no idéntico. Una vez establecido lo que entendemos por lenguas similares, podemos observar que el hispanohablante se ve facilitado en el aprendizaje porque parte de un nivel más avanzado que aquellos con una L1 diferente. El hispanohablante evita la fase de variedad pre-básica y parte de la básica y post-básica, teniendo la capacidad y la posibilidad de establecer una fuerte conexión entre la lengua materna y la que quiere aprender (Schmid 1994). Por lo tanto, al principio los estudiantes españoles se sienten más facilitados para aprender italiano que otros que tienen una lengua materna diferente: Lado (1957) observa que es más fácil aprender los aspectos de la L2/LS que son más similares a la L1 que los más diferentes, y considerando que el español y el italiano tienen muchos más elementos en común que el italiano y otro idioma, los estudiantes de habla hispana tendrán menos dificultades y estarán en ventaja. Sin embargo, no debemos olvidar que el transfer también puede ser negativa y dado que el español y el italiano tienen tantos elementos en común que ocultan la opacidad y los falsos amigos, los estudiantes hispanohablantes estarán en mayor riesgo de cometer errores a diferencia de aquellos que hablan una lengua materna completamente diferente del italiano y que, por tanto, inicialmente están en desventaja.

Para concluir, quienes aprenden un idioma similar a su lengua materna procederán muy rápido al principio, para luego sufrir un revés cuando la transferencia se hace negativa; mientras que, por el contrario, quienes aprenden un idioma totalmente diferente a su lengua materna se encontrarán con dificultades desde el principio, pero luego se acostumbrarán a pensar de una manera determinada que les ayudará en el proceso de aprendizaje del idioma.

Conclusión

El propósito de esta tesis fue adentrarse en el mundo de la enseñanza de la lengua italiana dirigida a un público de adultos inmigrantes hispanohablantes. Para conseguirlo, presentamos una asociación de la provincia de Venecia que opera en el sector de la enseñanza a inmigrantes adultos y gracias a ella conocimos a los dos sujetos hispanohablantes que se prestaron al análisis de su proceso de aprendizaje de la lengua italiana guiados por los docentes de la asociación.

La presencia extranjera en Italia se caracteriza por una fuerte fragmentación cultural, lo que hace indispensable una investigación previa por parte de las instituciones educativas para permitir una enseñanza siempre válida centrada en el alumno. Detrás de una clase de adultos inmigrantes con la misma necesidad general de aprender el idioma italiano, a menudo hay diferentes motivaciones y necesidades que no pueden pasarse por alto. El análisis de las necesidades, por tanto, representa un aspecto esencial de la enseñanza de italiano L2 y puede llegar a ser tan importante como para determinar el éxito de un curso, siempre teniendo en cuenta que las motivaciones y necesidades están sujetas a variaciones en las diferentes etapas del aprendizaje por la influencia de factores tanto internos como externos al propio curso que, por tanto, deben ser identificados y monitoreados periódicamente con encuestas posteriores.

En los últimos años, los docentes de idiomas se han enfrentado a un público adulto cada vez más heterogéneo, por lo que la metodología lúdica representa una respuesta válida a la necesidad cada vez más urgente y actual de formación en la perspectiva del Lifelong Learning y el Lifewide Learning. Además, parece ser una aplicación adecuada que permite incentivar y favorecer las variables individuales, naturales y sociales favorables al aprendizaje lingüístico, como los diferentes estilos y actitudes cognitivas y de aprendizaje, pero también frenar las variables hostiles a tales aprendizajes, como superar las barreras emocionales y las dificultades mnemotécnicas que surgen en el alumno adulto a medida que avanzan los años. Como hemos visto en los capítulos anteriores y luego confirmado por el análisis de los cuestionarios, la metodología lúdica es muy apreciada por los estudiantes adultos y, a menudo, se prefiere en lugar de la lección estándar. Esto debería conducir a un cambio por parte del profesor en cuanto al método de enseñanza, pero los docentes no siempre están

disponibles para utilizar la metodología lúdica en el ámbito de la enseñanza de idiomas y parecen reacios a utilizar actividades lúdicas en el aula para no desmotivar o asustar a sus alumnos.

En los primeros capítulos presentamos la figura del aprendiz adulto como aquel que de forma independiente elige comprometerse e inscribirse en un curso motivado por una serie de intenciones. Si hablamos, sin embargo, del adulto inmigrante, la mayoría de las veces sus elecciones dependen de la necesidad de integrarse en una comunidad y aprender el idioma. Sin embargo, a menudo estas necesidades no son inmediatas y se ven eclipsadas en el momento en que un inmigrante llega al nuevo país y tiene que buscar un lugar para vivir. Incluso en el caso de idiomas similares no hay diferencia: aunque el italiano y el español son dos idiomas similares, un migrante hispanohablante que se instala en Italia sabe que no puede confiar solo en esta similitud, y aquí es donde entran en juego las escuelas y asociaciones, como la presentada en el tercer capítulo. La asociación, entonces, se convierte en un refugio seguro al que los inmigrantes pueden acudir para superar los obstáculos juntos, un lugar para conocer gente dispuesta a ayudarlos de forma gratuita. Esto es lo que ha estado haciendo “Oltre i Confini” desde 2001 hasta hoy. A pesar de que se habían establecido en Italia hace menos de un año, los sujetos T y S ya tenían un conocimiento mínimo de la lengua italiana, que, gracias a la interferencia positiva de español, les hizo entrar en la clase A2 directamente. Desafortunadamente, la emergencia sanitaria bloqueó los cursos de italiano y los estudiantes se encontraron sobreviviendo en un país extranjero con poco conocimiento del idioma italiano. Sin embargo, gracias a los cuestionarios y la producción escrita que les administramos a los dos sujetos hispanohablantes, parecería que no han dejado de involucrarse y aprender el idioma, adquiriendo un conocimiento que les facilita en el trabajo y en la vida cotidiana.

De lo expuesto podemos deducir que el transfer es uno de los mecanismos (y estrategias) más activos en el aprendizaje de un idioma similar. La percepción de una corta distancia entre los dos idiomas facilita la transferencia de lexemas y estructuras de la L1 a la L2. El aprendiz debe tener la posibilidad de acceder a su propia herencia lingüística y activar la comparación, pero debe ser cauteloso a la hora de fortalecer las estrategias espontáneas de transferencia activa, porque favorecen el fenómeno de la fosilización, especialmente cuando la similitud interlingüística es más marcada. En los casos de español e italiano, la similitud a menudo conduce a consecuencias opuestas:

si los dos términos de los dos idiomas tienen el mismo significado, se produce una transferencia positiva y el alumno tiene una ventaja en su comprensión, si en cambio el significado cambia se produce una transferencia negativa. Este es el caso de las transparencias engañosas, como los falsos amigos y las expresiones idiomáticas, que llevan al alumno a creer que, si un término en español también existe en la misma forma en italiano, el significado será el mismo. Encontramos un ejemplo en la segunda producción, en la que el sujeto M utilizó el término *dolor*, que en español e italiano tiene significados diferentes.

La mayoría de los errores, como podemos advertir fácilmente, dependen de la interferencia de la lengua materna, el español, que ejerce una fuerte influencia en el proceso de aprendizaje y de la que dependen sobre todo las estrategias creativas. A menudo, de hecho, los estudiantes parten de su lengua materna para llegar a formular hipótesis sobre la lengua afín, utilizando también la creatividad derivada del análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua afín. Sin embargo, es necesario establecer qué errores están sujetos a un mayor riesgo de fosilización. Ciertamente, muchos de ellos son transitorios: los problemas relacionados con la conjugación de verbos, la concordancia de género y número en las diferentes categorías gramaticales que forman la oración, la creación del léxico y las impropiedades semánticas desaparecen en etapas más avanzadas. Lo notamos por el hecho de que este tipo de error no se comete sistemáticamente (por ejemplo, el sujeto T en la primera oración usó *de* al principio, pero luego también usó las preposiciones *da* y *dei* correctamente), además, en la fase de autocorrección, la gran mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer este tipo de error y proponer la solución correcta. De todos los errores que hemos encontrado en las producciones, ninguno presenta un gran riesgo de fosilización, pero al mismo tiempo, si el alumno no se da cuenta y el profesor no los señala, es fácil que se repitan. Además, muchas veces los errores que cometen los estudiantes en una prueba escrita son menores que los que cometen durante una conversación, porque en esta última no hay tiempo material para “releer” y corregirse como en la prueba escrita. Un ejemplo es el uso desproporcionado que los dos sujetos durante el curso hicieron de la preposición española *de* durante las conversaciones (sería interesante profundizar en este aspecto), a diferencia de la escritura. En general, gracias al error, es posible:

- a. sacar conclusiones objetivas sobre el método de enseñanza y evaluar la eficacia de la ruta seguida y el material utilizado;
- b. darse cuenta de lo que los estudiantes realmente han asimilado;
- c. comprender las estrategias que adopta el alumno mientras aprende el idioma;
- d. decidir cómo proceder para resolver cuestiones problemáticas;
- e. reorganizar el material didáctico para buscar rutas alternativas;
- f. preparar lecciones, ejercicios y pruebas de refuerzo.

En general, por lo que hemos visto en capítulos anteriores, la asociación “Oltre i Confini” es una opción muy válida para quienes, como los sujetos T y M, necesitan aprender a comunicar utilizando un nuevo idioma. Sin embargo, a pesar del compromiso y la voluntad de los voluntarios, la asociación actualmente solo organiza los cursos de italiano y no los exámenes para certificar las habilidades. Las Universidades para Extranjeros de Siena y Perugia, la Sociedad Dante Alighieri y la Universidad Roma Tre reconocen a los Institutos Culturales Italianos en el mundo como los primeros referentes y centros para implementar actividades de certificación; además de ellos, sin embargo, han firmado un convenio con los centros interculturales de algunos municipios italianos y diversas asociaciones voluntarias que (en Italia y en el extranjero) operan en el sector de la migración, convirtiéndolos así en centros de examen de certificaciones. Lamentablemente, la asociación “Oltre i Confini” no es una de ellas, y solo en el último año la nueva directora ha estado considerando solicitar este acuerdo. En años anteriores esta necesidad nunca había surgido porque la asociación está relativamente cerca de algunos centros en Marghera (afiliados a la Universidad para Extranjeros de Siena) que albergan certificaciones, pero a partir de este año, los estudiantes comenzaron a solicitar este servicio (más por conveniencia que por cualquier otra cosa) y quizás durante el próximo año se considerará la solicitud. Para convertirse en centro examinador, el proceso implica el envío de una solicitud formal al director del centro de referencia, en la que la asociación ilustra las características de la institución, el tipo de cursos organizados y el público al que se dirigen, el número potencial de candidatos por año, datos de contacto, etc. Posteriormente, el centro de certificación enviará un cuestionario para identificar los requisitos necesarios para acceder a los servicios solicitados. El cuestionario relleno se someterá a decisión de los cuerpos académicos y en caso de resultado favorable se firmará el convenio. Es un proceso largo y el resultado es incierto, pero esto haría que

la asociación “Oltre i Confini” fuera más completa en lo que respecta a la certificación de competencias al final de una ruta de aprendizaje.

En conclusión, de lo que hemos analizado creemos que el contexto social en el que se encuentran los inmigrantes es la primera causa para determinar la intensidad y amplitud del proceso de interferencia entre dos lenguas, sobre todo si las dos lenguas son similares, y es igualmente importante la distancia percibida por el alumno entre su lengua materna y la lengua de destino. Además, es fundamental no olvidar que el papel central lo juega siempre el alumno, por lo que quiere y puede hacer en su entorno social, por sus necesidades, por sus deseos y sobre todo por su determinación para lograr un objetivo.

Bibliografia

- Alptekin, C. «Towards intercultural communicative competence in ELT.» *ELT*, 2002: 57-63.
- Aquilino, A. «Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati.» *Italiano LinguaDue*, 2011: 419-444.
- Arabski, J. y Wojtaszek, A. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlino: Springer, 2011.
- Balboni, P. E. «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico.» *EL.LE*, 2013: 7-30.
- Balboni, P. E. «Italiano L2: una via italiana.» *Studi di Glottodidattica*, 2008: 17-31.
- Balboni, P. E. «Storia dell'insegnamento dell'italiano L2.» En *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, de M. Mezzadri, 83-98. Perugia: Guerra, 2010.
- Balboni, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- Balboni, P. E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher, 2014.
- Balboni, P. E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher, 2014.
- Balboni, P. E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università, 2015.
- Baldi, B. y Savoia, L. M. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue, apprendimento*. Bologna: Zanichelli, 2018.
- Banfi, E. «Italiano come L2.» En *L'altra Europa linguistica*, de E. Banfi, 35-76. Scandicci: La Nuova Italia, 1993.
- Barni, C. y Bagna, M. «Per una mappatura dei repertori linguistici urbani: nuovi strumenti e metodologie.» En *La città e le sue lingue: Repertori linguistici urbani*, de C. Marcato y N. De Blasi, 1-44. Napoli: Liguori Editore, 2006.

- Begotti, P. *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*. Venezia: Università Ca'Foscari Venezia, 2007.
- Bettoni, C. *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Bonsi, C. «Quanto è diversa la pratica dalla teorica! Due strumenti per l'insegnante di (italiano) L2 .» *Incontri*, 2015: 150-155.
- Bordogna, M y Favaro, G. *Politiche sociali ed immigrati stranieri*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1989.
- Bosc, F. «"Finalmente ho capito!": La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica.» *italiano L2 per studiare: La lingua delle discipline*. Torino, 2004.
- Brown, H. D. «M&Ms for language classrooms? Another look at motivation.» *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC, 1990. 384-393.
- Bruner, J. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1999.
- Calvi, M. V. *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini, 1995.
- Caon, F. «Introduzione. Tra lingue e culture. Coniugare educazione linguistica e educazione interculturale.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), IX-XXVIII. Milano: Mondadori, 2008.
- Caon, F. «La metodologia ludica .» En *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri* , de G. Serragiotto, 93-94. Università Ca'Foscari Venezia: Cafoscarina, 2009.
- Caon, F. *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, 2006.
- Caon, F. y Spaliviero, C. *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci/Loescher, 2015.
- Cappelli, D. «The Importance of the Transfer in Italian-Spanish Learning.» *Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, 2019: 345-366.
- Carbonara, V. y Martini, S. «Un modello operativo per l'approccio pedagogico del translanguaging? Esempi di applicazione in una Unità di

- Lavoro/Apprendimento (UdLA).» *LEND - lingua e nuova didattica*, 2019: 18-36.
- Cassiani, P. Mattioli L. y Parini A. *FACILE FACILE A1*. Pesaro: Nina Edizioni, 2018.
- Cassiani, P. y Mattioli L. *FACILE FACILE A2*. Pesaro: Nina Edizioni, 2016.
- Celli, A. «Sulla punta della lingua. Il migrante, la nostra lingua e la logos/pedia.» En *Tutti riceviamo un dono: Per festeggiare i dieci anni dell'Istituto di studi italiani di Lugano*, de S. Prandi, F. Pusterla, C. Bologna, 58-64. Bellinzona: Casagrande, 2018.
- Ceruti, E. «Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono.» *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 2009: 1-14.
- Chaudron, C. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Cognigni, E. «Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte.» *EL.LE*, 2019: 121-138.
- Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education, 2008.
- Cummins, J. «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters .» *Working Papers on Bilingualism*, 1979.
- D.ITAL.S. s.f. <https://www.ditals.com/docente-di-italiano-a-stranieri/> (último acceso: 24 de 06 de 2020).
- Dammacco, F. L. «Diritto.it.» *La regolarizzazione degli stranieri in Italia*. 17 de 01 de 2018. https://www.diritto.it/la-regolarizzazione-degli-stranieri-italia/#goog_rewarded (último acceso: 15 de 06 de 2020).

- D'Annunzio, B. «L'analisi dei bisogni .» En *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, de G. Serragiotto, 89-90. Università Ca'Foscari Venezia: Cafoscarina, 2009.
- De Benedetti, A. «“Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni.» En *Saperi per insegnare*, de C. Marellò, S. Mosca y F. Bosc, 205-217. Torino: Loescher, 2006.
- Deci, E. L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975.
- Diadori, P. *Insegnare italiano a stranieri*. Mondadori Education, 2015.
- Dolci, R. «Idiocultural issues of a Virtual Learning Community.» *E-Learn 2004*. Washington DC, 2004. 2436-2439.
- Dolci, R. «Osservare e interpretare il processo di adattamento socioculturale: un modello di analisi.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 108-121. Milano: Mondadori, 2008.
- Favaro, G. «La lingua forma la cultura, che forma la lingua.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 35-50. Milano: Mondadori, 2008.
- Favaro, G. «L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri.» *Italiano LinguaDue*, 2016.
- Favaro, G. «Per una scuola dell'inclusione.» 2010.
<https://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>.
- Favaro, G. «Presentazione.» En *PARLARE, LEGGERE, SCRIVERE. Materiali didattici di italiano L2*, de M. Frigo (editado por), 4-5. Milano: Centro COME, 2010.
- Favaro, G. «Una scuola per l'integrazione.» *Scuolaacolori*. 2003.
<https://digilander.libero.it/scuolaacolori/iniziative/favaro.htm>.
- Freddi, G. *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria, 1994.

- Gallina, F. «L'italiano lingua di contatto per gli apprendenti adolescenti delle scuole italiane di secondo grado.» En *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, de M. Mezzadri, 130-139. Perugia: Guerra, 2010.
- Gardner, W. E. y Lambert, R. C. *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.
- Istat. s.f. <http://stra-dati.istat.it/index.aspx?queryid=21522> (último acceso: 15 de 06 de 2020).
- Jarvis, P. *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice*. London and New York: Routledge, 2010.
- Jedynak, M. «The Attitudes of English Teachers Towards Developing Intercultural Communicative Competence.» En *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, de J. Arabski and A. Wojtaszek, 63-73. Berlino: Springer, 2011.
- Kassabgy, O. Boraie, D y Schmidt, R. «Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL.» En *Motivation and second language acquisition*, de Z. Dörnyei y R. Schmidt. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.
- Kidd, J. R. *How Adults Learn*. Chicago: Association Press, 1973.
- Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Association Press, 1980.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press, 1981.
- Lado, R. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Laufer, B. «The lexical plight in second language reading.» En *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, de J. Coady y T. Huckin (editado por). Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Luise, M. C. *Italiano come seconda lingua: Elementi di didattica*. Torino: UTET, 2006.

- Maddii, L. «L'italiano seconda lingua per gli adulti immigrati.» En *Insegnamento apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, de L. Maddii. Atene: Edilingua, 2004.
- Maddii, L. *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: EdiLingua, 2004.
- Maffia, M. y Maffia, C. «Italiano L2 per immigrati adulti. Dall'analisi dei bisogni alla progettazione del syllabo.» En *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, de A. De Meo, 123-138. Università di Napoli L'Orientale: Il Torcoliere, 2013.
- Margiotta, U. «Professionalità in transizione: La formazione degli insegnanti di qualità.» *Insegnamento Secondario e nuova professionalità dell'Insegnante nella Società della Conoscenza*. Argentina: La Plata, 2008.
- Martínez Agudo, J. D. D. «La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.» *Entre Lenguas*. 2010.
- Maslow, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- Maugeri, G. «Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere.» *Università Ca'Foscari di Venezia*, 2015.
- Mazzotta, P y Cardona M. «Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 163-176. Milano: Mondadori, 2008.
- Mazzotta, P. *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*. Bari: Adriatica, 1996.
- Micheli, P. «Apprendere l'italiano oggi.» *Revista de italianistica*, 2008: 13-21.
- Milan, G. «Multicultura-intercultura. Scenari odierni e compiti pedagogici.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 3-18. Milano: Mondadori, 2008.

- Minello, R. «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2.»
En *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, de F. Caon
(editado por). Perugia: Guerra, 2006.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. 18 de 05 de 2020.
<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/Pagine/default.aspx>
(último acceso: 15 de 06 de 2020).
- Minuz, F. «La didattica dell'italiano in contesti migratori.» *Gentes*, 2014: 107-112.
- Nepi, R. *Italiano L2 al nido e alla scuola d'infanzia*. Mondadori Education, 2014.
- Nitti, P. «Alfabetizzazione e italiano L2: insegnare a leggere e a scrivere a bambini non nativi.» *Scuola Italiana Moderna*, 2018.
- Nitti, P. «Insegnare Italiano come L2 .» *Scuola e Didattica*, 2015: 19-26.
- Novello, A. «Storia dell'italiano L2 in Italia.» En *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, de G. Serragiotto, 60-62.
Università Ca'Foscari Venezia: Cafoscarina, 2009.
- Nuzzo, E. «La dimensione acquisizionale nell'insegnamento dell'italiano L2.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon
(editado por), 135-146. Milano: Mondadori, 2008.
- Oatley, K. *Breve storia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino, 2007.
- Odlin, T. *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*.
Cambridge: Cambridge UP, 1989.
- Pallotti, G. «Acquisire e insegnare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici.» En *Imparare l'italiano, imparare in italiano: Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, de G. Favaro, 47-90. Milano: Guerini e Associati, 1999.
- Pallotti, G. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 1998.
- Rogers, A. y Horrocks, N. *Teaching Adults*. McGraw-Hill Education, 2010.
- Rutka, S. «Metodologia cooperativa per classe CAD.» En *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, de F. Caon (editado por). Perugia: Guerra, 2006.

- Sampietro, A. «Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti. Valutazione e integrazione in aula.» *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2015.
- Santerini, M. «Cittadinanza e intercultura.» En *L'intercultura dalla A alla Z*, de L. Luatti y G. Favaro (editado por). Milano: Franco Angeli, 2004.
- Santipolo, M. «L'"usabilità" sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 147-162. Milano: Mondadori, 2008.
- Schmid, S. *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli, 1994.
- Serragiotto, G. «Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati.» En *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, de F. Caon (editado por), 177-189. Milano: Mondadori, 2008.
- Serragiotto, G. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET Università, 2014.
- Serragiotto, G. *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher, 2016.
- Serragiotto, G. *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Università Ca'Foscari Venezia: Cafoscarina, 2009.
- Serragiotto, G. y Luise M. C. «Insegnare italiano come LS a bambini, insegnare italiano come LS ad adulti.» *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo* <http://venus.unive.it/filim>. Università Ca'Foscari Venezia, 2005.
- Serragiotto, G. y Maugeri, G. «Insegnare la grammatica dell'italiano come Ls ad adulti universitari.» 2010: 271-311.
- Silva, C. «Insegnare e apprendere la lingua seconda nel contesto migratorio. Il caso dell'Italia.» *Educação*, 2019.
- Smith, M. S. y Kellerman, E. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon Press, 1986.

- Solcia, V. « Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione.» *Italiano LinguaDue*, 2011: 129-200.
- Spalding, D. *How to Teach Adults : Plan Your Class, Teach Your Students, Change the World*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Sudati, I. «La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti .» *Italiano LinguaDue*, 2013: 211-225.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research.» *Education Psychology Review*, 2003: 327–358.
- Thalgott, P. «L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Politiche e iniziative del Consiglio d'Europa.» Milano, 2014.
- Titone, R. *Glottodidattica. Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica, 1980.
- Vedovelli, M. «L'italiano lingua seconda, in Italia e all'estero .» *VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 2001: 11-48.

Apéndice 1

Cuestionario de perfil personal

Sesso

- Maschio
- Femmina

Età

Paese di origine

Lingua materna

A. Background

Esperienze educative e professionali

1. Qual è il tuo titolo di studio?

- Licenza elementare
- Licenza scuola dell'obbligo
- Diploma scuola superiore
- Laurea
- Diploma post-laurea
- Altro _____

2. Che lavoro svolgevi nel tuo paese di origine?

3. Oltre alla lingua materna quante e quali lingue conosci?

- Nessuna
- Una
- Due
- Più di due

4. Quali?

5. In quale anno sei emigrata dal tuo paese d'origine?

6. Per quale motivo hai lasciato il tuo paese? (più risposte possibili)

- Per lavoro
- Per studio
- Per seguire la famiglia/amici
- Per motivi religiosi/politici
- Perché profugo/rifugiato
- Altro _____

7. In quali altri paesi hai vissuto oltre a quello di origine?

8. Da quanto tempo vivi in Italia?

- Meno di 3 mesi
- Da 3 mesi a 6 mesi
- Da 6 mesi a 1 anno
- Più di un anno

9. Qual è la tua posizione lavorativa attuale?

- Occupato, con contratto regolare a termine
- Occupato, con contratto regolare stabile
- Occupato, senza contratto scritto
- Disoccupato, in cerca di prima occupazione

- Disoccupato, in cerca di occupazione
- Studente
- Casalinga
- Altro _____

10. In quale settore stai lavorando?

- Agricoltura
- Artigianato
- Industria
- Commercio
- Servizi
- Altro _____

11. Arrivata in Italia i tuoi primi bisogni sono stati (massimo 2 risposte):

- Trovare un lavoro
- Trovare casa
- Fare i documenti
- Imparare la lingua
- Fare nuove conoscenze
- Altro _____

12. Chi sono le persone che frequenti? (più risposte possibili)

- Non frequento nessuno
- Amici
- Parenti
- Colleghi di lavoro
- Altro _____

13. Da dove vengono le persone che frequenti? (più risposte possibili)

- Dal mio paese d'origine
- Da altri paesi
- Italiani del comune in cui vivo
- Italiani del resto d'Italia

B. Esperienza dell'apprendente

14. Prima di venire in Italia conoscevi un po' l'italiano?

- Sì
- No

15. Se sì, come l'hai imparato?

- Attraverso la televisione
- Frequentando un corso di lingue
- Attraverso i parenti
- Parlando con amici
- Leggendo o studiando
- Altro _____

16. Qual è il tuo grado di conoscenza dell'italiano?

	Nulla	Poco	Quasi buono	buono
Ascolto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scrittura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Guardi la televisione italiana?

- Sì
- No

18. Se sì, quali programmi riesci a seguire più facilmente? (più risposte possibili)

- Programmi d'intrattenimento
- Programmi sportivi
- Film/telefilm
- Telegiornali
- Documentari
- Altro _____

19. Leggi in italiano?

- Sì
- No

20. Se sì, che cosa? (più risposte possibili)

- Fumetti
- Quotidiani
- Settimanali
- Riviste specializzate
- Libri
- Altro _____

21. Scrivi in italiano?

- Sì
- No

22. Se sì, che cosa scrivi più spesso? (più risposte possibili)

- Moduli
- Lettere/E-mail
- Diario
- Chat
- Altro _____

23. Quante ore al giorno parli in italiano?

- Meno di un'ora al giorno
- Tra 1 e 2 ore al giorno
- Tra 2 e 4 ore al giorno
- Tra 4 e 8 ore al giorno
- Più di 8 ore al giorno
- Mai
- Sempre

24. Parli in italiano (più risposte possibili):

- In casa
- A scuola
- Sul lavoro
- Con conoscenti italiani
- Con amici del paese d'origine
- Con altri amici stranieri
- Mai
- Sempre
- Altro _____

25. Quante ore al giorno parli la tua lingua materna?

- Meno di un'ora al giorno
- Tra 1 e 2 ore al giorno
- Tra 2 e 4 ore al giorno
- Tra 4 e 8 ore al giorno
- Più di 8 ore al giorno
- Mai
- Sempre

26. Parli la tua lingua materna (più risposte possibili):

- In casa
- A scuola
- Sul lavoro
- Con conoscenti italiani
- Con amici del paese d'origine
- Con altri amici stranieri
- Mai
- Sempre
- Altro _____

27. Perché ti sei iscritto a questo corso di italiano?

- Per imparare a comunicare
- Per imparare un linguaggio specifico
- Per imparare la grammatica
- Per imparare come si scrive in italiano
- Altro _____

28. Che tipo di italiano vorresti studiare in questo corso?

- La lingua di tutti i giorni
- La lingua dei giornali e della televisione
- La lingua specifica del mio lavoro
- La lingua dell'arte e della letteratura
- Altro _____

29. Quali materiali ti piacerebbe usare di più a lezione? (più risposte possibili)

- Libri
- Computer
- Registratori
- Televisione

Altro _____

30. Hai imparato a (più risposte possibili):

- Parlare meglio in italiano
- Capire quello che senti
- Scrivere in italiano
- Capire la grammatica italiana
- Altro _____

31. Sei soddisfatto di come si è svolto il corso?

- Sì
- No
- Altro _____

C. Bisogni e aspirazioni a lungo termine

32. Quali sono i tuoi progetti di lavoro?

- Trovare subito un lavoro
- Continuare il mio attuale lavoro
- Cambiare lavoro
- Avviare una nuova attività in proprio
- Altro _____

33. Quali sono i tuoi progetti di vita futuri?

- Tornare nel mio paese di origine
- Stabilirmi in Italia
- Conseguire un titolo di studio in Italia (università o altro)
- Altro _____

Cuestionario "Oltre i Confini"

Nome

A. Motivazione

1. Perché hai deciso di fare un corso di italiano?

- Perché mi serve per comunicare
- Perché il mio datore di lavoro mi ha obbligato
- Per interesse personale
- Altro _____

2. Perché hai scelto l'associazione "Oltre i Confini"? (più risposte possibili)

- Perché è gratis
- Perché è vicina al mio domicilio
- Perché è vicina al mio posto di lavoro
- Perché mi è stata consigliata
- Altro _____

3. L'aula è spaziosa e confortevole? (1=per niente, 5=molto)

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

4. La quantità di ore alla settimana ti sembra adeguata? (1=per niente, 5=molto)

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

5. L'orario del corso era compatibile con i tuoi impegni? (1=per niente, 5=molto)

	1	2	3	4	5	
--	---	---	---	---	---	--

Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto
------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------

B. Docente

6. Il docente:

	Per niente	Poco	Abbastanza	molto
Ha gestito bene il tempo				
È stato disponibile al dialogo e alla collaborazione				
Ha reso la lezione interessante				
È stato chiaro nella spiegazione dei contenuti				
Ha saputo coinvolgere gli studenti				

7. I metodi utilizzati dal docente sono stati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	molto
Adeguati rispetto ai contenuti				
Favorevoli al coinvolgimento				
Favorevoli al confronto e alla condivisione delle esperienze				
Utili allo sviluppo delle competenze				

8. Preferisci:

- La spiegazione della regola da parte dell'insegnante
- Scoprire la regola in modo autonomo
- Altro _____

9. Preferisci apprendere un argomento con:

- Esercizi standard
- Giochi e attività espressive
- Altro _____

10. Come definisci il tuo rapporto con il docente?

C. Materiali e argomenti

11. I materiali utilizzati sono adeguati?

- Si
- No
- Abbastanza

12. I materiali si capiscono facilmente?

- Si
- No
- Abbastanza

13. Gli argomenti trattati nel corso sono risultati:

	Per niente	Poco	Abbastanza	molto
Chiari				
Interessanti				
Coerenti con i tuoi bisogni e le tue aspettative				
Utili nella vita quotidiana e nel lavoro				
Adeguati per il tuo livello di conoscenza				
Approfonditi				

14. Quali argomenti volevi approfondire?

15. Ci sono argomenti che non sono stati trattati ma che avresti voluto affrontare?

D. Opinione personale

16. Ti sei sentito coinvolto nella lezione? (1=per niente, 5=molto)

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

17. Ti sentivi libero di esprimere la tua opinione?

- Sì
- No

18. Ti è piaciuto il corso? (1=per niente, 5=molto)

	1	2	3	4	5	
Per niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molto

19. Le tue aspettative sono state soddisfatte?

- Sì
- No
- Abbastanza

20. Hai trovato il corso utile?

- Sì
- No
- Abbastanza

21. Perché?

22. Lo consiglieresti a un amico/a?

- Sì
- No

23. Secondo te, quali sono i punti di forza e i punti di debolezza dei corsi di italiano di “Oltre i confini”?

Apéndice 2

Producciones escritas

Come è cambiata la tua vita con il COVID-19? (T)

A causa de malattie mentali, vivo a l'estilo quarentena da 5 anni. L'único cambio per me, è l'estrema igiene. Non sono mai stata così consapevole dei germi. Sto abituata di lavarmi gli manni tutti gli volti che utilizzo il banio, ma adesso debo desinfettare tutte le cose che porto con me quando esco di casa, e non posso mai dimenticare la maschera, chi no mi piace per che sorrido a quasi tutti, non ho indossato l'apparecchio per 6 anni per aggiustarmi i denti per niente.

Penso che la cosa più fastidiosa per me é che ho visto la mia unica amica in città 3 volte a settimana, le davo lezioni di inglese e improvvisamente non potevo andare in città, né lei veniva a casa mia regolarmente, comunque credo che lei doveva chiudere Caffé Roma per un mese o due.

Come è cambiata la tua vita con il COVID-19? (M)

Adesso non posso essere calma senza la mascherina.

Sono paranoico e disinfecto sempre tutto.

Niente è normale e sembra che non finirà mai ...

Non metto più la crema sulle mani perché se devo lavarmi le mani o usare il gel disinfectante. La mia pelle è un disastro!

Non voglio vedere nessuno, ho paura che stia male e mi infetti. Ho bisogno di vedere gli amici e abbracciarmi!

Mi è piaciuto molto insegnare online e ora ho bisogno dello Zoom!

Ora faccia a faccia, non posso insegnare agli studenti e toccare i loro quaderni o matite, il che rende molto difficile spiegare la matematica.

Odio indossare la mascherina per molto tempo, ma mi è piaciuto molto disegnarne di nuove e cucirle.

Il gel disinfettante mi accompagna sempre ovunque, proprio come la mascherina, è un dolore pensarci sempre!

Non posso mangiare e toccare una saliera in un luogo pubblico e adoro il sale!

Le mie lezioni di italiano sono finite con la reclusione e ne ho davvero bisogno.