



Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL)

Trabajo Final de Máster

**Aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras:
el estudiante de lengua italiana en la Escuela Oficial de
Idiomas de Castellón**

Patrizia Russo

DNI: AX5462536

Tutora: María Elena Baynat Monreal

Curso 2017 – 2018

Universidad Jaume I

Índice general

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Presentación	1
1.2. Motivación y justificación	2
1.3. Objetivos del trabajo	4
1.3.1. Objetivos generales	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras	6
2.1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje	8
2.1.2. Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo	10
2.1.2.1. ¿Quién puede considerarse bilingüe?	10
2.2. El aprendiz de lenguas	11
2.2.1. Factores psicosociales del aprendizaje	13
2.2.2. Factores biológicos relacionados con el aprendizaje	14
2.2.3. La importancia de la edad del aprendiz	16
2.3. Factores significativos para el aprendizaje en la clase de lengua	19
2.3.1. El lenguaje escrito: lectura y escritura	19
2.3.2. El lenguaje oral y la comunicación	21
2.3.2.1. La interacción alumno-alumno	22
2.3.2.1.1. Cooperación y competitividad	23
2.3.2.2. El rol del profesor y la interacción con el alumno	24
2.3.2.3. El juego como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje	25
2.3.2.4. El cambio de código en el aula	25
2.4. El desarrollo de la autonomía y el aprendizaje fuera del aula	27
2.4.1. Lectura de libros en L2	29
2.4.2. Visión de películas en LE	30
2.4.2.1. Los subtítulos: ¿Ayuda u obstáculo?	31
2.4.3. El aprendizaje móvil	32
2.4.4. El Centro de aprendizaje de lenguas (CAL)	33

2.5.	Enseñanza y aprendizaje de la lengua italiana como lengua extranjera	34
2.5.1.	Características lingüísticas del italiano estándar, neo-estándar y dialectal.....	34
2.5.2.	Italiano y español: afinidad y distancia.....	35
2.5.3.	Dificultades específicas en el aprendizaje del italiano para hispanohablantes.....	37
2.5.3.1.	La falta de tildes	37
2.5.3.2.	Los falsos amigos.....	39
2.5.3.3.	El uso de la forma de cortesía	41
2.5.3.4.	Fonología contrastiva: vocales y consonantes.....	43
2.5.3.4.1.	El sistema vocálico italiano y español.....	43
2.5.3.4.2.	El sistema consonántico italiano y español	44
2.5.4.	Metodologías y materiales para la enseñanza del italiano como lengua extranjera en España	45
2.6.	Conclusiones	46
3.	LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS (EOI).....	49
3.1	La EOI de Castellón la Plana.....	49
3.1.1.	Presentación: departamentos y oferta de cursos.....	49
3.1.2.	La lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana.....	50
3.1.2.1.	El alumnado de italiano.....	50
3.1.2.2.	Profesorado.....	51
3.1.3.	Metodologías y materiales utilizados en las clases	52
3.1.4.	Organización de las clases	53
4.	ESTUDIO PRÁCTICO	55
4.1.	Introducción	55
4.1.1.	Motivación y justificación	55
4.1.2.	Objetivos	56
4.1.3.	Presentación de los grupos de italiano implicados	56
4.2.	Metodología de trabajo.....	58
4.3.	Cronograma.....	58
4.4.	Materiales: encuestas.....	59
4.4.1.	Presentación de la encuesta y objetivos.....	59
4.4.1.1.	Justificación del tipo de encuesta.....	59
4.4.1.2.	Contenido de la encuesta	62

4.4.1.3.	Análisis de las encuestas	63
4.5.	Análisis de datos y conclusiones.....	83
5.	CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	86
5.1.	Conclusiones generales	86
6.	ANEXOS	92
	ANEXO I: Actividad 1 <i>Italiense – italiano o inglese?</i>	92
	ANEXO II: Actividad 2, <i>Amore e Psiche</i>	97
	ANEXO III: Actividad 3, <i>Taboo</i>	101
	ANEXO IV: Encuesta sobre el aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana.....	107
	ANEXO V: Respuestas de la encuesta	114
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	126

Índice de tablas

Tabla nº1: Falsos amigos más comunes entre español e italiano.....	40
Tabla nº 2: Cursos de italiano de la EOI de Castellón de la Plana (año 2017-2018).....	52
Tabla nº 3: Cronograma del estudio práctico.....	58
Tabla nº 4: Respuestas de la pregunta 1.....	114
Tabla nº 5: Respuestas de la pregunta 2.....	114
Tabla nº 6: Respuestas de la pregunta 3.....	114
Tabla nº 7: Respuestas de la pregunta 4.....	115
Tabla nº 8: Respuestas de la pregunta 5.....	115
Tabla nº 9: Respuestas de la pregunta 6.....	115
Tabla nº 10: Respuestas de la pregunta 7.....	116
Tabla nº 11: Respuestas de la pregunta 7.....	116
Tabla nº 12: Respuestas de la pregunta 7.....	116
Tabla nº 13: Respuestas de la pregunta 7.....	117
Tabla nº 14: Respuestas de la pregunta 7.....	117
Tabla nº 15: Respuestas de la pregunta 7.....	117
Tabla nº 16: Respuestas de la pregunta 7.....	117
Tabla nº 17: Respuestas de la pregunta 7.....	118
Tabla nº 18: respuestas de la pregunta 7.....	118
Tabla nº 19: respuestas de la pregunta 7.....	118
Tabla nº 20: respuestas de la pregunta 7.....	119
Tabla nº 21: respuestas de la pregunta 7.....	119
Tabla nº 22: respuestas de la pregunta 7.....	119
Tabla nº 23: respuestas de la pregunta 7.....	120
Tabla nº 24: respuestas de la pregunta 7.....	120
Tabla nº 25: Respuestas de la pregunta 7.....	120
Tabla nº 26: Respuestas de la pregunta 8.....	121
Tabla nº 27: Respuestas de la pregunta 9.....	121
Tabla nº 28: Respuestas de la pregunta 10.....	121
Tabla nº 29: Respuestas de la pregunta 10.....	122
Tabla nº 30: respuestas de la pregunta 10.....	122
Tabla nº 31: respuestas de la pregunta 11.....	122
Tabla nº 32: respuestas de la pregunta 11.....	123
Tabla nº 33: respuestas de la pregunta 11.....	123
Tabla nº 34: Respuestas de la pregunta 11.....	123
Tabla nº 35: Respuestas de la pregunta 12.....	124
Tabla nº 36: Respuestas de la pregunta 13.....	124
Tabla nº 37: Respuestas de la pregunta 14.....	125

Índice de ilustraciones

Ilustración n° 1: Ejemplo de pregunta con selección múltiple	60
Ilustración n° 2: Ejemplo de pregunta cuadrícula	61
Ilustración n° 3: Ejemplo de pregunta abierta	61
Ilustración n° 4: Ejemplo de pregunta con casillas de verificación.....	61
Ilustración n° 5: Pregunta 1. (Edad)	64
Ilustración n° 6: Pregunta 2. (Sexo)	65
Ilustración n° 7: Pregunta 3. (Profesor).....	65
Ilustración n° 8: Pregunta 4. (Nivel)	66
Ilustración n° 9: Pregunta 5. (¿Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de italiano que te asignaron?).....	67
Ilustración n° 10: Pregunta 6. (¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando?)	67
Ilustración n° 11: Pregunta 7. (No me preocupa equivocarme en la clase de italiano)	68
Ilustración n° 12: Pregunta 7. (Me preocupo cuando no entiendo lo que dice el profesor en italiano).....	69
Ilustración n° 13: Pregunta 7. (En la clase de italiano pienso en cosas que no tienen nada que ver con la materia)	69
Ilustración n° 14: Pregunta 7. (Pienso que mis compañeros son mejores que yo en italiano)	70
Ilustración n° 15: Pregunta 7. (En los exámenes de italiano normalmente estoy tranquilo/a	70
Ilustración n° 16: Pregunta 7. (Me preocupan las consecuencias de suspender el curso de italiano)	71
Ilustración n° 17: Pregunta 7. (Me da vergüenza ofrecermme como voluntario/a para dar respuestas en la clase)	71
Ilustración n° 18: Pregunta 7. (No me sentiría nervioso/a al hablar en italiano con hablantes nativos)	72
Ilustración n° 19: Pregunta 7. (Me siento muy avergonzado/a al hablar italiano frente de mis compañeros)	72
Ilustración n° 20: Pregunta 7. (Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de italiano)	73
Ilustración n° 21: Pregunta 7. (Temo que mi profesor de italiano me corrija cada vez que me equivoque)	73
Ilustración n° 22: Pregunta 7. (No me presiona hacer los deberes para la clase de italiano)	74
Ilustración n° 23: Pregunta 7. (Me pongo nervioso/a cuando el profesor pregunta algo que no tengo preparado)	74
Ilustración n° 24: Pregunta 7. (Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en italiano)	75
Ilustración n° 25: Pregunta 7. (Las clases van tan rápido que me preocupa quedarme atrás).....	75
Ilustración n° 26: Pregunta 7. (Me siento abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender)	76
Ilustración n° 27: Pregunta 8. (¿Cómo consideras en general la lengua italiana de acuerdo a tus dificultades de aprendizaje?).....	76
Ilustración n° 28: Pregunta 9. (Indica las razones más importantes por las cuales estás estudiando el italiano)	77

Ilustración nº 29: Pregunta 10. (¿Cuánto consideras que sea útil aprender el idioma italiano para tu vida y para tu carrera profesional?)	78
Ilustración nº 30: Pregunta 11. (¿Cómo consideras, de acuerdo a tus dificultades, las habilidades del idioma italiano?)	79
Ilustración nº 31: Pregunta 12. (Señala cuáles de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma italiano).....	80
Ilustración nº 32: Pregunta 13. (¿Hay algún aspecto específico que te gustaría que fuera mejorado?).....	81
Ilustración nº 33: Pregunta 14. (Conoces el C.A.L (Centro de Aprendizaje de Lenguas) de la Universidad Jaume I?).....	82

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

El presente Trabajo Final de Máster¹ consiste en un análisis sobre el aprendizaje y la adquisición de las lenguas extranjeras, centrado en la lengua italiana, en el particular contexto de la enseñanza de esta lengua en la Escuela Oficial de Idiomas² de Castellón de la Plana.

Aparte de la introducción (capítulo 1), las conclusiones (capítulo 5) y la bibliografía, el trabajo está formado por tres bloques:

1. Una parte teórica (capítulo 2), en la cual se analizará y presentará el marco teórico en el que se enmarca esta investigación, es decir, se centrará en el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado en general con las lenguas extranjeras y con la lengua italiana en lo específico;
2. Una parte intermedia (capítulo 3) que servirá como introducción al capítulo 4 en la cual se describirá, en general, la institución de la Escuela Oficial de Idiomas y, en particular, la de Castellón de la Plana.
3. Una parte práctica (capítulo 4), la cual se enfocará en un sondeo sobre la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana seguido de una serie de propuestas de mejora.

En el capítulo 2 se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con las lenguas extranjeras desde un punto de vistas teórico, centrándonos, posteriormente, en la figura del estudiante-aprendiz fuera y dentro de la clase de lengua; se analizan, además, los factores que influyen en el aprendizaje y lo condicionan.

El apartado 2.5 se centra, más concretamente, en la lengua italiana y, en particular, en la enseñanza y el aprendizaje de esta como lengua extranjera. Se describen las características lingüísticas típicas de esta lengua y cuáles son las principales dificultades para su estudio y su aprendizaje. Finalmente, se profundiza en las particularidades de la enseñanza del italiano en España, principalmente, en las metodologías, recursos y materiales didácticos más comúnmente utilizados para enseñar dicha lengua.

¹ A partir de este momento Trabajo Final de Máster será sustituido por la sigla TFM.

² A partir de este momento Escuela Oficial de Idiomas será sustituido por la sigla EOI.

A partir del capítulo 3 el estudio se ubica en el contexto de la EOI de Castellón de la Plana. Al principio del capítulo se ofrece la presentación y descripción de la escuela y, a continuación, se presentan los cursos de italiano, su cuerpo docente, los materiales y las metodologías de enseñanza utilizadas y la organización de las clases.

El capítulo 4 contiene la parte práctica de este TFM.

Las informaciones y los datos contenidos utilizados para la realización de esta investigación han sido recopilados durante el periodo de prácticas del Máster C.I.E.L (Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas) en el que se enmarca este trabajo.

El capítulo 5 incluye las conclusiones generales de este trabajo y algunas propuestas de mejora para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana.

Los resultados mostrados y en las conclusiones se han obtenido de dos maneras diferentes:

1. A través de encuestas realizadas a los estudiantes de los diferentes grupos;
2. A partir de la observación y de las anotaciones personales escritas durante la realización de las propuestas didácticas proporcionadas a los estudiantes en el aula durante las prácticas del máster CIEL así como de sus opiniones orales al finalizar estas.

1.2. Motivación y justificación

Este proyecto de investigación refleja un interés personal hacia la enseñanza de la lengua italiana (mi lengua nativa) en España. En particular, me he centrado en el contexto de la EOI de Castellón, en cuya institución desarrollé, como ya he comentado, mis prácticas del Máster CIEL durante los meses de marzo, abril y junio del 2018.

Me ha parecido interesante centrarme también, de un modo más general, en la figura del estudiante de lenguas, en particular, del estudiante español que aprende el italiano, prestando atención a sus dificultades, puntos fuertes, dudas y errores más comunes. Además, he propuesto a los estudiantes de las clases de italiano con los que he trabajado durante mis prácticas del máster una encuesta personal sobre su aprendizaje, para ir más allá de mis observaciones, mis consideraciones y mi punto de vista externos de enseñante y para conocer mejor, y de primera

mano, la opinión personal de los estudiantes sobre su aprendizaje de la lengua italiana en la EOI Escuela Oficial de Idiomas.

Otro aspecto, no menos importante, que me ha llevado a elegir este tema para mi TFM ha sido mi intención de trabajar en un futuro cercano como profesora de Italiano en España.

Este trabajo de investigación me ha servido, principalmente, de un modo muy provechoso para:

1. aprender más sobre los estudiantes-aprendices de italiano;
2. entender cuáles son sus mayores necesidades en el aprendizaje de la lengua;
3. entender que es lo que falta en el sistema de enseñanza de la Escuela Oficial de Idioma que podría ser mejorado para alcanzar un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras;
4. Tener más elementos de juicio para ir decidiendo qué tipo de docente quiero ser: cómo me gustaría desarrollar mis clases de italiano.

Finalmente, debo añadir que los conceptos adquiridos en las clases del Máster CIEL, además de permitirme desarrollar mis prácticas docentes en la mejor manera posible, han sido fundamentales para la realización de este TFM. Quiero destacar, particularmente, los consejos de las profesoras Mercedes Sanz (asignaturas: SBC002, SBC016 y SBC003) y Elena M. Ortells (asignatura: SBC012).

Las clases de “Socioconstructivismo y estilos de aprendizaje” me han servido para enfocar mi atención hacia la figura del estudiante, ayudándome a centrarme en este estudio en a sus maneras de aprender y en observar sus tendencias e intereses.

Gracias a las clases de “Literatura y aprendizaje de lenguas” he aprendido la importancia de las imágenes en las propuestas didácticas, de la longitud de los textos, pero sobre todo he entendido la necesidad de elegir los materiales correctos para las clases.

Además, la redacción del trabajo final que presenté en noviembre para la asignatura “Normativa lingüística del español” (SBC08B) sobre los anglicismos en la lengua española, me fue muy útil en mis clases de prácticas, en las cuales se ha hablado más veces sobre ese tema. He sido capaz de establecer una comparación entre los anglicismos en castellano y en italiano, explicando las diferencias de tendencias que muestran los dos países, tratando así puntos como la aceptación frente a los extranjerismos y la conservación del purismo lingüístico.

Las clases de “Autonomía y aprendizaje de lenguas” (SBC016) también han sido fundamentales para mis prácticas. De hecho, no todos los estudiantes desarrollan su aprendizaje fuera del aula. Los grupos de los niveles más altos son los que suelen practicar más el uso de la lengua italiana en sus vidas cotidianas (escuchando la radio, viendo películas, leyendo, utilizando aplicaciones móviles para el aprendizaje o viajando a Italia). Esto se nota sobre todo en algunos estudiantes, los cuales, gracias a estas actividades prácticas autónomas, muestran poseer un vasto vocabulario.

En conclusión, la preparación adquirida cursando el Máster C.I.E.L. me ha ayudado tanto a desarrollar de la mejor manera posible mis prácticas como enseñante en la Escuela Oficial de Idiomas como a realizar el TFM que voy a presentar a continuación y espero que me sea de gran ayuda para mi futuro profesional como docente de lengua italiana.

1.3. Objetivos del trabajo

1.3.1. Objetivos generales

Este proyecto tiene como principal objetivo la realización de un ejercicio de observación y sondeo de información en las aulas de italiano de la EOI de Castellón de la Plana con el fin de analizar las diversas características del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua italiana en los alumnos de los niveles A2.1, A2.2, B1.2, B2.1, B2.2 y proporcionar, finalmente, propuestas de mejora para la enseñanza en estas clases.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar dificultades del aprendizaje de la lengua italiana por parte de los alumnos;
2. Analizar cómo se sienten los alumnos dentro de la clase, cuáles son sus sentimientos (miedo, vergüenza, seguridad etc.);
3. Determinar cuál es la respuesta de los alumnos en las diferentes clases con respecto a diferentes inputs proporcionados;
4. Analizar y describir las metodologías que usan los docentes para la enseñanza de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana;
5. Identificar los principales recursos didácticos aplicados por los docentes de la EOI durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera;

6. Establecer cuál es el dominio cognitivo, es decir el nivel de adquisición de las diferentes competencias lingüísticas orales y escritas que poseen los estudiantes de lengua italiana (dentro de cada clase y en comparación entre los diversos grupos y niveles);
7. Finalmente, proponer propuestas de mejora relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la lengua italiana en las clases de esta institución.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras

Uno de los temas más debatidos por los lingüistas y los expertos en enseñanza/aprendizaje de lenguas en las últimas décadas ha sido el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Stephen Krashen (1982:10) considera la adquisición y el aprendizaje dos procesos independientes. La adquisición es, según dicho autor, un proceso mental automático, que se desarrolla sin un verdadero esfuerzo consciente por parte del aprendiz. Este tipo de proceso se encuentra en situaciones en las cuales los individuos se ven forzados a aprender una lengua para poder comunicarse, entonces el objetivo del aprendiz en este caso es poder participar en conversaciones en dicha lengua. Los niños que empiezan a hablar su lengua materna la adquieren de manera subconsciente y automática según este proceso. El aprendizaje, sin embargo, es el proceso a través el cual se quiere aprender una lengua de forma voluntaria y se da importancia a la forma en la que se transmiten los mensajes a un receptor; en este proceso se muestra una atención particular hacia la gramática de la lengua y sus reglas. Según el autor la adquisición es la única manera de aprender una lengua de manera natural y de alcanzar un nivel excelente en dicha lengua.

Krashen (1982: 30-32), además, habla de tres “variables afectivas” que pueden influir en el aprendizaje y en la adquisición: la motivación, la auto-confianza y la ansiedad. Según su “hipótesis del filtro emocional”, un alumno con baja motivación, inseguro y con ansiedad crea inconscientemente una barrera o “filtro emocional” que se interpone entre él y el input proporcionado, hecho que dificulta su aprendizaje. Al contrario, un alumno motivado, que confía en sí mismo y sin ansiedad tiene mayores posibilidades de alcanzar un mejor nivel en una lengua meta. Esto se explicaría con el hecho de que un estudiante con estas características resulta ser más abierto hacia la recepción del input en la clase y fuera de ella, ya que por su manera de ser suele acercarse a la lengua de forma natural también sin un contexto de aprendizaje.

Otro factor “emocional” que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera es según Taeschner (1986; citado en Ferrara, 1999: 33) la admiración que el aprendiz siente y expresa hacia la comunidad hablante de la lengua extranjera que estudia. Este factor, según el autor, sería también importante para determinar, finalmente, el éxito del aprendizaje.

Para los conductistas (Skinner, 1957; citado en Urmeneta, 2001: 1) (Lado, 1964; citado en Urmeneta, 2001: 1), el dominio de una lengua extranjera consiste en el aprendizaje de “nuevas conductas” (los hábitos lingüísticos de esa lengua), lo cual puede ser difícil si se comparan con los hábitos lingüísticos de la lengua materna; sin embargo, mediante la práctica, el aprendiz podría llegar a utilizar la lengua extranjera de forma automática, sin pensar mucho antes de formular un mensaje verbal. Los seguidores de esta corriente piensan que el aprendizaje se genera a través de la formación de hábitos de conducta que derivan del mecanismo de “estímulo - respuesta – refuerzo”. El estímulo consiste en la lengua que se aprende y la respuesta es el *feedback* del aprendiz, al cual tendría que seguir un refuerzo positivo (un elogio) o negativo (una corrección) por parte del interlocutor (que podría ser el profesor o cualquier hablante de la lengua).

Según opina Klein (1986; citado en Ferrara: 1999: 34) el aprendiz mismo tendría que autocorregirse y *automonitorizarse* adquiriendo la capacidad de reconocer sus propios errores. Para este autor es la capacidad del aprendiz de observar sus propios errores el factor que le permite alcanzar un mejor aprendizaje. El reconocimiento de dichos errores tendría que derivar de la comparación entre su manera de utilizar la lengua y la de los hablantes nativos.

Las teorías sobre adquisición y aprendizaje son diferentes y no existe una que pueda negar la validez de otra; se trata de un tema todavía muy reciente origen de discusiones entre expertos de lenguaje y lingüistas. Como hemos estado viendo en este apartado, sus opiniones sobre este tema son diversas.

Si nos centramos en el aprendizaje en el contexto específico de una clase de lengua extranjera encontramos también opiniones discrepantes. Hay autores, como Krashen (1977; citado en Ferrara: 1999: 34) y Corder (1976; citado en Ferrara: 1999: 32), que opinan que el aprendizaje de una lengua en el contexto formal de una clase no puede ser utilizado en un contexto natural y auténtico (por ejemplo una conversación con un nativo fuera del contexto escolar); por otro lado autores como Ellis (Ellis, 2005: 41) que consideran ventajoso y positivo el contexto de la escuela como lugar de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite, según ellos, desarrollar conversaciones más ricas de input y estímulos con respecto a las circunstancias reales y externas al centro educativo.

En el estudio práctico de esta investigación se tendrán en cuenta las diversas teorías expuestas y se focalizará la atención en factores como la motivación, la confianza y la ansiedad

más o menos presentes los alumnos de italiano de la EOI; todo ello con el fin de analizar sus procesos de aprendizaje y entender cuales puedan ser los posibles factores que lo dificultan.

Tras haber descrito la distinción entre adquisición y aprendizaje que presenta la primera como un proceso natural y automático y el segundo como un acto mecánico y formal, nos detendremos en describir aspectos determinantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, posteriormente, nos centraremos en aspectos concretos sobre el estudio de la lengua italiana, en los aprendices de esta lengua. Nuestro objetivo final es encontrar, en el caso de que las haya, las posibles maneras de mejorar el nivel lingüístico de los estudiantes de italiano de la EOI de Castellón proponiendo actividades complementarias para realizar dentro y fuera del aula .

2.1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que coexisten y trabajan en contacto. La definición del proceso de “enseñanza y aprendizaje” (o “enseñanza-aprendizaje”) se ha desarrollado y actualizado a lo largo de los últimos cincuenta años.

En la segunda mitad del 1900 Leontiev definía este proceso como una trasmisión del conocimiento por parte del enseñante/docente y que termina con el aprendizaje por parte del alumno, el cual experimenta diferentes cambios a partir de la emisión del input del enseñante hasta el propio aprendizaje (objetivo final) (Leontiev, 1991: 1).

En contraposición a la idea del profesor como proveedor del conocimiento, las teorías más recientes consideran al enseñante un facilitador, orientador, ayudante y acompañante del estudiante durante el proceso del aprendizaje direccionando su aprendizaje y ayudándolo a superar eventuales obstáculos (Sanchez, 2003:1-3). El tema del rol del profesor será desarrollado ulteriormente en el capítulo 2.3.

Otros dos aspectos que toman parte en el proceso de “enseñanza-aprendizaje” son el conocimiento y el entorno, los cuales influyen directamente en los alumnos/aprendices. En efecto, una metodología didáctica correcta debería partir de la situación inicial del alumno (no solo desde un punto de vista cognitivo, sino también socio-relacional, según su entorno de pertenencia) considerando la relación entre los conocimientos previos del aprendiz y los nuevos contenidos disciplinarios (en algunos casos habría que considerar una reducción de contenidos u objetivos). Esto hace que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, ya que sienten que se les da importancia a sus intereses, a sus necesidades educativas, a la realidad sociocultural en

la que viven, manteniendo así el nivel de motivación y el interés elevados y premiando la aplicación.

En lo que concierne al factor del entorno, varias teorías (Agazzi Rosa y Carolina, 1961: 36; Montessori, 1938: 221; Olivos, 2010: 205-222) insisten sobre la importancia del condicionamiento emocional del espacio en el que tiene lugar el aprendizaje y que puede influir en el proceso educativo de los alumnos. Cada estudiante muestra exigencias diferentes, sobre todo dependiendo de su edad; por ejemplo los niños suelen relacionarse rápidamente con los objetos que encuentran en su entorno y se sitúan dentro del espacio de una manera espontánea. Es por eso, en este caso, es fundamental crear un buen diseño del entorno educativo para propiciar el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los más pequeños. En el caso que nos interesa, es decir la enseñanza de adultos, el entorno es también determinante. En *La pedagogía urbana como experiencia educativa en adultos*, De la Puente y Solis (2015: 171-173) exponen su idea de reproducir en la clase parte de la realidad en la que los aprendices viven. Es decir, como sugieren Proshansky y Gottlieb (1990; citados por De la Puente y Solis, 2015: 171-173), “disponer nuevos espacios para la formación, diferentes lugares para el esparcimiento, el ocio y el tiempo libre”. Según ellos el espacio educativo debería estructurarse basándose en el contexto de la ciudad.

El espacio en el que se aprende tiene una relevante influencia en la adquisición de los conocimientos, de hecho, como también se dará a conocer en el capítulo 2.2.2., relativo a los factores biológicos del aprendizaje, la motivación y las emociones en general tienen cierta influencia en el cerebro, el cual, si es estimulado, se demuestra más abierto hacia el aprendizaje. (Marc Gaja, 2017).

En lo que concierne al estudio práctico que realizaremos acerca de los estudiantes de italiano en la EOI de Castellón relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se tendrán en cuenta los diversos aspectos citados sobre factores determinantes del proceso. La atención se llevará, sobre todo, hacia el estudiante y su conocimiento de la lengua, aunque también se analizará la figura y el rol del profesor así como otros factores relevantes, como es el contexto de aprendizaje.

2.1.2. Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo

Estamos acostumbrados a pensar que, normalmente, un individuo o una comunidad usa solamente una variedad de lenguaje. En realidad, un gran número de individuos y comunidades lingüísticas tienen un repertorio complejo que incluye dos (bilingüismo) o más idiomas (multilingüismo o plurilingüismo).

En efecto, el bilingüismo, en particular, describe la capacidad de hablar dos lenguas con la misma destreza, es decir la lengua materna y otra lengua, que puede ser:

1. una segunda lengua o “L2” (lengua de la comunidad en la que el aprendiente reside, a la cual está expuesto en su día a día);
2. una lengua extranjera o “LE” (lengua que se habla fuera de la comunidad del aprendiente, a la cual él no tiene acceso directo). (Acosta Urbano, 2017; Revista Digital)

Son muchas las aportaciones positivas sobre el bilingüismo y el multilingüismo. Por ejemplo, Vivian Cook (1997:279-299) profesor de lingüística aplicada en la Universidad de New Castle y fundador de la EuroSLA (*European Second Language Association*), considera el bilingüismo una ventaja cognitiva que fomenta la capacidad de intuición y de aprendizaje. Por su lado, Iliana Reyes, profesora en la Universidad de Arizona e investigadora en el CINESTAV (*Center for Research and Advanced Studies*), afirma que el bilingüismo refuerza y fomenta la reflexión, el habla y el conocimiento de la propia lengua y crea una conciencia metalingüística producida por la alternancia de códigos (Reyes, 2012: 307-327).

2.1.2.1. ¿Quién puede considerarse bilingüe?

¿Es suficiente entender una segunda lengua o lengua extranjera para definirse bilingüe? ¿Se podrían considerar bilingües los estudiantes de italiano de los diferentes niveles de la EOI? Aunque las teorías sobre el bilingüismo sean diversas y algunos autores, como Brooks (1960/1964; citado por Stern, 1983: 298) consideren “*true bilingual*” (bilingües verdaderos) solo los hablantes que no parafrasean las palabras de su primera lengua a otra, en realidad, el hablante bilingüe puede tener un nivel excelente o solamente discreto en la lengua extranjera, sin que eso cambie el hecho que él se considere bilingüe.

Lo que deriva de eso es que los estudiantes de la EOI de Castellón se pueden considerar bilingües. Sin embargo, si se considera la diferencia entre “bilingüismo receptivo” (el sujeto muestra una capacidad de leer y escuchar, pero no de hablar y escribir en la segunda lengua) y “bilingüismo productivo” (el sujeto es capaz de comunicar, de entender y escribir en la lengua), no todos ellos podrían ser considerados bilingües productivos.

2.2. El aprendiz de lenguas

Varios autores han investigado sobre la figura del aprendiz de lenguas, en particular, han reflexionado sobre cuáles serían las características que permitirían al aprendiz de lenguas poder definirse como un “buen aprendiz”.

Según Stern (1983: citado en *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*) las diez principales virtudes del “buen aprendiz” son:

1. la planificación;
2. la acción;
3. la empatía;
4. la atención a la forma;
5. la atención al sentido;
6. la experimentación;
7. la práctica;
8. la comunicación;
9. la monitorización;
10. la internalización.

Para resumir las ideas de Stern, estas diez características, que el autor pudo observar en los mejores alumnos durante el estudio *The Good Language Learner*, que se desarrolló durante el bienio 1974 y 1975, describen, en general, la apertura previa hacia el aprendizaje, la atención que se presta durante el proceso, la práctica y el aprendizaje final.

Sin embargo, para Ellis (1985: citado en *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*) las principales características del buen aprendiz de lenguas son las siguientes:

1. trabajar bien en grupo y no sentir ansiedad o desconcierto;
2. aprovechar de cualquier oportunidad y situación para poder practicar la lengua extranjera;
3. durante la comunicación en la lengua meta focalizar la atención tanto en la forma como en el significado del mensaje;
4. intentar mejorar el nivel lingüístico también fuera del aula (por ejemplo a través del contacto con hablantes nativos);
5. ser capaz de analizar y adquirir los rasgos lingüísticos de la lengua y autocorregirse;
6. estar motivado en aprender la lengua y estar dispuesto a hacer ejercicios y deberes que tienen como objetivo la mejora lingüística;
7. no tener miedo al ridículo y ser abierto y curioso;
8. ser capaz de adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje.

Las teorías que acaban de ser mencionadas remontan a los años ochenta del siglo pasado, sin embargo, resultan mostrarse todavía muy actuales. En este sentido, autores contemporáneos como Lightbown y Spada (2005; citado en Nguyen, 2018: 270) y Griffiths (2004; citado en Nguyen, 2018: 270) comparten la idea según la cual el buen aprendiz es el que “se demuestra abierto hacia el aprendizaje, participa activamente en el aprendizaje y es capaz de resolver problemas que derivan de él”.

Con relación a la diferencia de nivel que muestran los estudiantes en una misma clase, Nguyen (2018: 270) nos deja una aportación que nos ha resultado fundamental para realizar nuestro estudio práctico en la EOI:

There is sound empirical evidence to suggest that there are certain differences in strategy use patterns between more proficient and less proficient students. Identifying the patterns of more proficient ones can give teachers clues to ways to improve less proficient students' language learning.

Resumiendo, el autor considera que una buena estrategia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes que muestran más dificultades podría ser la identificación de los métodos de aprendizaje de los mejores estudiantes y, consecuentemente, la aplicación de los mismos métodos a los estudiantes con más dificultades.

En definitiva, se considera útil para la presente investigación aportar las ideas de diferentes autores, más y menos modernos, hacia el estudio de lo que ellos consideran “buenos aprendices” de lenguas. Las características aportadas por ellos, han sido observadas también en los estudiantes de la EOI de Castellón; esto explica, en consecuencia, la inclusión de estas teorías y características en esta investigación. Así pues, en el capítulo 4. y 5., en relación con lo expuesto anteriormente, se investigará:

1. la situación de aprendizaje de los aprendices interna y externa al contexto educativo;
2. su motivación y ganas de aprender y mejorar el nivel lingüístico;
3. su situación emocional y de bienestar (ansiedad, miedo al ridículo etc.) en el entorno de aprendizaje de la EOI.

2.2.1. Factores psicosociales del aprendizaje

Los factores psicosociales del aprendizaje se relacionan con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación. El aprendizaje es un proceso dinámico y de interacción entre sujeto y medio, en el cual juegan un papel principal elementos como: la actitud positiva hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el medio, la motivación, la voluntad así como las habilidades sociales (Bigge, 1985: 17; Zapata-Ros, 2015: 73,74).

Diferentes investigadores han considerado los factores psicosociales como una parte importante en la adquisición de la segunda lengua y estos determinarían, según Gardner y Lambert (1972; citado en Altasan, 2016: 1-5) la “orientación motivacional” del aprendiz. La hipótesis de la investigación es que los factores psicosociales contribuyen en la formación de la orientación del hablante, el cual podría integrarse más o menos en la sociedad extranjera.

Meisel (1975; citado en Ferrara, 1999: 65,66) condujo un estudio sobre la adquisición del alemán por parte de aprendices italianos, españoles y portugueses con el objetivo de verificar cuánto influyen el entorno social la actitud y la motivación de los aprendientes. El estudio se llevó a cabo a través de entrevistas a los sujetos, los cuales tenían una edad entre los quince y los sesenta y cinco años, un origen social y un bajo nivel de instrucción en común. Se seleccionaron

de las diferentes conversaciones y diálogos de esos sujetos los aspectos que concernían: al origen, al nivel de instrucción, al empleo, al contacto con el vecindario o con el extranjero (no solo con los alemanes), a las relaciones familiares, al uso de los medios de comunicación y a la elección del código lingüístico. Los resultados del estudio mostraron que los aprendices que presentaban una relación más fuerte con el país extranjero y sus habitantes, y que mostraban cierta ambición social, eran los que solían utilizar menos simplificaciones restrictivas en su habla. En conclusión, dichas investigaciones confirmaron la existencia y la influencia de los factores psicosociales en la adquisición natural de la segunda lengua.

En consecuencia, se considera que estos factores deberían ser tenidos en cuenta en las programaciones de las Escuelas Oficiales de Idioma.

Los aspectos psicosociales que se analizarán en la parte práctica de esta investigación destacan:

1. la actitud positiva de los estudiantes;
2. la motivación;
3. la voluntad

Serán los aspectos que investigaremos en este trabajo.

2.2.2. Factores biológicos relacionados con el aprendizaje

Ahora pues, tras conocer la importancia de los factores psicosociales en el ámbito del aprendizaje y, en particular, el rol de las emociones durante este proceso, nos adentraremos, con este capítulo, en detalles de índole biológica relativos con el contexto del aprendizaje.

En primer lugar, según aporta Marc Gaja (2017) en la página web del Blog de ISEP (Instituto Superior de Estudios Psicológicos) hay que dar a conocer que en los últimos treinta años han habido notables progresos en el estudio del cerebro. Recientes estudios de neurociencia, disciplina científica que estudia el sistema nervioso, confirman el papel fundamental que juegan las emociones y la curiosidad en el aprendizaje, demostrando que sin estos factores es muy difícil adquirir nuevos conocimientos; de hecho, la memoria está muy relacionada con las emociones.

En segundo lugar, todo esto conlleva a estudios sobre la importancia y la influencia del entorno educativo en el cual se aprende, el cual puede ser percibido como motivador y positivo o, al contrario, negativo y poco estimulante, lo que puede influir en una mayor o menor apertura del aprendiz hacia el aprendizaje.

Otra aportación sobre la relación entre conexiones neuronales y aprendizaje concierne la necesidad de maduración del cerebro. Es decir, nuestro cerebro necesita cambios y “crear nuevas redes de neuronas” durante el tiempo, esto explica porque se enseña de manera diferente a los niños y a los adultos, o porque en edades diferentes aprendemos con métodos diferentes. Sin embargo, lo que se queda en la memoria durante el tiempo son los eventos que durante el aprendizaje transmiten algo al aprendiz (que sea niño, adolescente o adulto).

¿Qué pasa biológicamente en el cerebro durante estos eventos?

Después de recibir y captar una información que nos produce una emoción, antes de llegar a la corteza cerebral (como sucede con las informaciones que no transmiten emociones), que es la parte del cerebro que se encarga de los procesos cognitivos esta pasa al sistema límbico y ahí, el amígdala, glándula que se ocupa del procesamiento y almacenamiento de las emociones, estimulada por la información, trabaja para guardarla en forma de recuerdo. (Marc Gaja, 2017)

En lo que concierne al aspecto de la adquisición lingüística en relación a la biología cerebral, varios autores modernos han investigado sobre el tema (Watkins y Paus, 2004: 6, 16, 978-987; Devlin et al., 2002: 54-75; Ullman, 2006: 258, 259) confirmando la relación entre las conexiones neuronales y la producción y adquisición del lenguaje. Sin embargo, no se puede olvidar la importante aportación de Roger Wolcott Sperry (1961: 1749-1757) que, al principio de los años sesenta, publicó una teoría según la cual los dos hemisferios de nuestro cerebro tienen funciones diferentes y particulares:

1. el hemisferio derecho es la parte artística y creativa de nuestro cerebro;
2. el hemisferio izquierdo es el responsable de las funciones lingüísticas.

Asimismo, dentro del hemisferio izquierdo está el “Centro de Broca” (responsable de la expresión oral), que contiene el “Centro Wernicke” (responsable de la comprensión del lenguaje).

A lo largo de los primeros cincuenta años del siglo XX se pensaba que el hemisferio izquierdo era más importante respecto al hemisferio derecho y por eso se llamaba “el hemisferio dominante”. En realidad, esas afirmaciones, después de los años '60 fueron puestas en discusión por varios autores, entre los cuales el mismo Sperry (1961: 1749-1757) y Gazzaniga (1967: 24-29) que, tras operaciones cirujanas de separación de los dos hemisferios, mostraron con seguridad sus convenciones acerca del equilibrio de funciones de los dos hemisferios y de la importancia de la interconexión entre las dos partes.

Estas consideraciones de carácter biológico son importantes a la hora de hablar del aprendizaje lingüístico, tema que ya ha sido tratado anteriormente.

Danesi (1988: 460), por ejemplo, opina que en el momento de aprender una lengua no es solo el hemisferio izquierdo el que trabaja durante el proceso, sino que es la cooperación entre los dos hemisferios el factor que determina el aprendizaje; según esta teoría el hemisferio derecho y el izquierdo trabajan juntos para interpretar los input y formular los output lingüísticos.

Otro autor, Krashen (1982:10), del que ya hablamos en el capítulo 2.1 (Aprendizaje y Adquisición de Lenguas), presentó su teoría acerca del rol de los hemisferios al momento del aprendizaje lingüístico; durante los años setenta y ochenta, este autor elaboró la teoría según la cual existiría una diferenciación entre aprendizaje y adquisición lingüística. En 1980 la neurocientífica americana Opler (1980; citado en Galloway, 1982: 56-60) comparte esta idea de diferenciación entre aprendizaje y adquisición y la relaciona con los aspectos biológicos cerebrales. La profesora expone su teoría según la cual el aprendizaje, proceso formal, sería un producido por el hemisferio izquierdo, mientras que la adquisición, proceso natural, se desarrollaría por el hemisferio derecho.

¿Qué relación tiene todo esto con la EOI y sus estudiantes de italiano?

En definitiva y como justificación de la inclusión de este capítulo en esta investigación, debemos explicar que se ha considerado oportuno redactar y añadir a este trabajo un capítulo relativo al aspecto biológico del aprendizaje para entender más en profundidad sus mecanismos y su influencia en la adquisición de una lengua extranjera. Las aportaciones de los diferentes expertos citados en los últimos dos capítulos han aclarado la importancia y la influencia de las emociones en el ámbito educativo. Esas mismas teorías constituyen una base para nuestra investigación, en la cual las emociones (la curiosidad, la motivación etc.) tienen un rol principal.

2.2.3. La importancia de la edad del aprendiz

Al aprender un idioma, la comprensión siempre viene antes que la producción verbal; al principio los niños necesitan escuchar para adquirir el lenguaje y luego poder entender sus sonidos y empezar a hablar.

Kuhl (2010), codirectora del *Institute for Brain and Learning Sciences* de la Universidad de Washington, en su estudio *The linguistic genius of babies*, comparte hallazgos extraordinarios

sobre cómo los bebés aprenden un idioma sobre otro solamente escuchando hablar a los adultos. Los experimentos de laboratorio que se hicieron para este estudio muestran cómo bebés de seis meses usan razonamientos sofisticados para comprender su mundo. Las conexiones entre las células cerebrales hasta los siete años continúan formándose, después de esa edad, la forma de aprender un segundo idioma refleja la de los adultos y nunca habrá una competencia comparable a la de un idioma materno.

Una investigación realizada por Johnson y Newport (1989: 60-99) confirma que existe un período crítico para aprender un idioma de forma natural. El estudio que realizaron sobre estudiantes de posgrado de China y Corea que inmigraron a los Estados Unidos entre los tres y los treinta y nueve años mostró que aquellos que habían llegado entre el rango de edad de tres y siete tenían una competencia lingüística y gramatical igual a la de un estadounidense. Aquellos que llegaron entre los ocho y los diez años no habían logrado obtener resultados igualmente positivos, pero aún así lograron una puntuación más alta que aquellos que llegaron después de los once años.

Sin embargo, la autora Ríos (2005: 9-11), en su artículo *Les llengües en una societat i una escola pluricultural*, afirma que la idea de que los niños aprenden mejor las lenguas extranjeras con respecto a los adultos es un “prejuicio”, ya que existen teorías (Bikandi, 2000: citado en Ríos, 2005: 11) que afirman que, aunque es cierto que la plasticidad cerebral y la capacidad neurológicas de los niños son mayores de las de los adultos, las capacidades innatas del aprendiz y los esfuerzos cognitivos que realiza para elaborar el input que recibe son esenciales para obtener un éxito en la adquisición de la LE.

Así mismo Hakuta, Bialystok y Wiley (2003: 1-8) en su artículo *Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition* afirman que la edad es solo uno de los diferentes factores que juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua (entre otros factores destacan los factores psicosociales de los cuales se ha hablado en el apartado 2.2.1.).

Sin embargo, la plasticidad cerebral en los niños es un factor que influye en otro aspecto relacionado a las lenguas: el acento. De hecho, para los más jóvenes, conseguir una mejor pronunciación en una determinada lengua, resulta menos complicado con respecto a los adultos. Por otro lado, los adultos logran conseguir un vocabulario mayor en menor tiempo.

Otras teorías defienden la idea de que la edad del aprendiz de una lengua extranjera es un factor determinante para poder obtener un acento más parecido al de un nativo. Según Carroll (1963: 1060-1100) la posibilidad de poder obtener un acento más parecido al de un nativo en una determinada lengua se reduce después de la pubertad. Lo mismo fue confirmado por la psicóloga y profesora del John Jay College de Nueva York Oyama (1982: citado en Agudelo, 2017: 40), la cual se dedicó a profundizar el tema del acento en aprendices extranjeros, investigando sobre el acento de sesenta hombres italianos que habían llegado a los Estados Unidos entre los seis y los veinte años. La psicóloga, a través de su estudio, llegó a la conclusión que la edad es un factor importante para la adquisición de un acento más parecido al de un nativo.

Sin embargo, en el 2000, otro científico, Dekeyser (499-533) investigó sobre el mismo tema y sus resultados fueron diferentes. Los aprendices adultos (húngaros en los Estados Unidos) obtuvieron mejores resultados lingüísticos con respecto a los aprendices más jóvenes.

Otros autores están de acuerdo con Dekeyser: Asher, Price, Politzer, Weiss, Olson y Samuel (1973; citados en Bista, 2008: 12, 13) y comparten la idea de que los adultos, aprendices de una lengua extranjera, no tienen más dificultad en la adquisición de un acento parecido al de un nativo.

Para concluir este apartado sobre la importancia de la edad del aprendiz de lenguas, las diferentes investigaciones sugieren que:

1. los aprendices (que sean niños o adultos) pasan por diferentes estados de desarrollo en el aprendizaje de un segundo idioma;
2. el aprendizaje depende de la madurez cognitiva, así como de factores neurológicos.

Es decir que la edad, aunque puede influir, no es todo lo que cuenta en tema de aprendizaje de un segundo idioma; entre otros factores destacan también, como ya se ha visto, los factores psicosociales, así como la motivación para aprender, las diferencias individuales etc.

En cuanto a los cursos de italiano de la EOI de Castellón involucrados en el presente estudio práctico, se ha considerado interesante la redacción de un apartado relacionado con la edad del aprendiz porque la EOI, al contrario que otros centros de enseñanza públicos, reúne en sus clases estudiantes de cualquier edad (a partir de los catorce), los cuales aprenden el idioma juntos, interaccionando y colaborando entre ellos para alcanzar un mejor nivel lingüístico.

2.3. Factores significativos para el aprendizaje en la clase de lengua

Este capítulo es fundamental como introducción al estudio práctico que se presenta en esta investigación. Los inputs proporcionados en la clase de lengua constituyen gran parte de los contenidos a de aprender, los cuales se suelen proporcionar, usar de modo práctico practicar, desarrollar y adquirir de diferentes maneras: a través de la lectura, de la escritura, de la comunicación y de la interacción con los compañeros y el enseñante. Así ocurre también en el contexto de la EOI de Castellón, en consecuencia, en cada uno de los siguientes apartados se irá describiendo cada factor relacionado con el aprendizaje de la lengua en el contexto académico elegido.

2.3.1. El lenguaje escrito: lectura y escritura

En palabras de Ballesteros (2016: 444) “la lectura desde la perspectiva fonológica es entendida como un proceso lingüístico, psicológico y cognitivo cuyo fin es la interpretación de significados codificados en lenguaje escrito”, mientras que según Foucambert (1989; citado en Ballasteros, 2016: 444), “es una práctica social que cumple una función de comunicación”.

Los protagonistas en el proceso de lectura son:

1. el autor;
2. el texto;
3. el lector.

El mensaje del autor pasa al lector a través del texto escrito, que lo percibe según su filtro personal y emocional, sus puntos de vista y sus experiencias previas; es por eso que se suele definir como un “proceso o canal de comunicación” (Ballasteros, 2016: 444).

En este sentido, según Bonilla G y cols. (1999:71) el lector tendría que mostrar algunos requisitos particulares:

1. saber relacionar el texto que lee con los otros textos de la misma cultura;
2. tener cierto conocimiento de los temas tratados en la obra;
3. conocer la lengua del texto (su gramática, vocabulario y ortografía).

La lectura de textos en lengua extranjera, no solo permite poder mejorar el nivel lingüístico en dicha lengua (adquirir nuevos vocablos, repasar las estructuras gramaticales, mejorar la comprensión lectora etc.), sino también acercarse a temas por los cuales el lector

muestra interés. De este modo, anima a las personas a “arriesgarse a tomar la palabra, arriesgarse a tomar una pluma [que] son los gestos propios de una ciudadanía activa” (Petit, 1999: 71).

Según Robledo y Rodríguez “cada vez que se tiene experiencias con la lectura, se están generando procesos que permiten la interiorización de estructuras lingüísticas que permitirán posteriormente, mejorar el desempeño en la producción escrita” (Robledo y Rodríguez, 2001; citado por Ballesteros: 451).

A partir de los años sesenta el tema de la escritura y de sus beneficios ha sido investigado sobre todo en lo concerniente a la educación y al aprendizaje (Floréz, Arias y Guzmán, 2006: 120). Según el filólogo Victor Moreno “el dominio del código se aprende, en primer lugar, escribiendo, después reflexionando sobre lo que se escribe” (Ramos, 2018).

Así pues, de acuerdo con Floréz, Arias y Guzmán (2006: 131), la lectura y la escritura son muy importantes en el contexto escolar porque “articulan el conocimiento previo de los alumnos, sus intereses y los contenidos que se suelen enseñar en la escuela convencional”.

En este sentido, para una correcta redacción es necesario dedicar tiempo a la lectura (de textos de cualquier género: periódicos, textos literarios etc), considerada por Ballesteros-Pérez (2016: 449) un “instrumento para hacer un mejor uso de la lengua”.

En la EOI de Castellón, los aprendices de italiano suelen practicar la lectura (en voz alta o mentalmente) de diferentes textos y en diferentes ocasiones:

1. durante las clases leen fragmentos de textos proporcionados por el docente;
2. durante la corrección de los ejercicios.
3. en la casa (entonces fuera del contexto escolar) los alumnos de los grupos B1.2, B2.1 y B2.2 leen libros de varios géneros, aconsejados por el docente o elegidos por sí mismos su voluntad.

Asimismo, para permitir desarrollar la escritura, los docentes suelen incentivar y aconsejar la redacción de textos escritos. Estos ejercicios de redacción suelen proponerse para ser realizados fuera del horario escolar, ya que requieren tiempo, que en la clase se prefiere dedicar a la explicación, al repaso, al diálogo y a la realización de otros ejercicios o actividades. Los temas de redacción suelen estar relacionados con los argumentos vistos y comentados en las últimas clases.

2.3.2. El lenguaje oral y la comunicación

El diálogo y la comunicación son procesos naturales presentes en nuestro día a día. Para utilizar las palabras de Moreno (2004: 163) “lo oral y lo escrito son realizaciones posibles de un mismo sistema lingüístico y se asocian a un discurso contextualizado que, a su vez, depende del entorno sociocultural. Tanto lo escrito como lo oral tienen una configuración dialógica. Ambos modos buscan de forma interactiva una finalidad de comunicación”. Es por eso que es importante generar espacios para la reflexión, el análisis y el diálogo en la clase de lengua (Moreno, 2004: 163-169).

La comunicación verbal supone dos tipos de aprendizajes:

1. el dominio instrumental (fonético, morfológico, semántico) de la lengua;
2. la comprensión-expresión positivas de vivencias, sentimientos o pensamientos. (Gil, 2012)

Fue Hymes (1971; citado en Gordillo, 2011: 3,4) quien acuñó el término “competencia comunicativa” refiriéndose a la habilidad del hablante de utilizar el lenguaje de manera correcta en relación a la situación en la que se encuentra. Asimismo Canale y Swain (1983; citado en Gordillo, 2011: 4) destacaron que la competencia comunicativa se puede dividir en cuatro subcompetencias específicas:

1. la “competencia gramatical” (uso de la lengua);
2. la “competencia sociolingüística” (capacidad de adaptar la lengua a las diferentes situaciones);
3. la “competencia discursiva” (construcción de discursos lingüísticamente coherentes);
4. la “competencia estratégica” (uso efectivo de la lengua).

Gordillo (2011: 4) añade una quinta subcompetencia: la “competencia sociocultural” definiendo la capacidad de uso de la lengua según los diferentes contextos culturales.

En el contexto de la EOI y en particular en las clases de italiano, el diálogo y la comunicación juegan un papel principal. En cada clase se proporciona un espacio para el diálogo (sobre temas tratados y aprendidos en la clase o para conversar de manera natural sobre el día a día de los alumnos) y para la interacción entre los miembros de la clase:

1. entre el alumno con otro alumno;
2. entre el alumno y el profesor.

En los siguientes apartados iremos tratando este tema, analizando estos dos tipos de interacciones y finalmente relacionándolos con el contexto de la EOI de Castellón.

2.3.2.1.La interacción alumno-alumno

El psicólogo soviético Vygotski (1979) elaboró la noción de “Zona de desarrollo próximo” o “ZDP”, para definir la importancia de la interacción entre los alumnos en el proceso de aprendizaje y para el desarrollo de habilidades y estrategias. Vygotski (1979: 133) define la ZDP como “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Dicho en términos más generales, la ZDP puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Newman, Griffin y Cole, 1991: 76-89).

Según Vygotski (1979; citado en Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, Zabala, 1997: 5,6) y sus teorías, a través de la ayuda de los compañeros con más capacidades, el estudiante:

1. logra alcanzar un mejor aprendizaje;
2. adquiere métodos para realizar las mismas tareas independientemente y autónomamente en futuro.

John Withall (1969: 403-408) habló por primera vez de “*classroom climate*” (normalmente traducido al español como “clima del aula” o “clima escolar”) aludiendo al entorno socioemocional que representa una clase. Según Withall, la calidad de las emociones de los miembros de una clase, así como la relación o cohesión existente entre ellos, determina el clima, el cual influye en el rendimiento general y el aprendizaje.

En las clases de italiano de la EOI de Castellón, la relación entre los alumnos es positiva en todos los grupos. Sin embargo, se ha notado que esta es mayor en los grupos más avanzados (b1.2, b2.1 y b2.2) y una probable motivación es que los estudiantes llevan más tiempo conociéndose y aprendiendo juntos. En consecuencia, la relación entre ellos se ha hecho, durante

los años, más fuerte y esto en la clase se nota, por ejemplo, de factores como el en un mayor diálogo y la en una mayor apertura hacia la colaboración con respecto a los grupos A2.1 y A2.2.

2.3.2.1.1. Cooperación y competitividad

El objetivo común de los alumnos dentro de una clase es lograr aprender. Desde los primeros años del 1900 varios autores empezaron a interesarse sobre el tema de la percepción del objetivo de aprendizaje por parte de los miembros de una clase. En efecto, esta meta común entre los estudiantes podría conducirlos hacia dos tipologías de sentimientos o actitudes, que Johnson W., Johnson T. y Holubec (1999: 4,5) definen como:

1. “cooperación” (“los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada”);
2. “competitividad” (según la cual el alumno trabajaría “en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares” individuales como una buena calificación).

Estos tres autores opinan que “el rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, exige un esfuerzo cooperativo, y no los esfuerzos individualistas o competitivos de algunos individuos aislados”.

En el contexto específico de las clases de italiano de la EOI de Castellón, los diferentes grupos muestran relaciones más o menos fuertes. Sin embargo, de acuerdo con las aportaciones de los autores vistos en este capítulo, los grupos cuyos aprendices muestran una mayor cohesión e unión son los que muestran también un mayor interés hacia el aprendizaje de la lengua. Estos grupos (en particular en el B2.1 y el B2.2) son los que más hacen más preguntas al profesor para resolver sus dudas gramaticales y lexicales o solo por curiosidades personales, mostrándose así, abiertos a mejorar y profundizar el dominio de la lengua que estudian. De todos modos, como veremos en nuestro estudio, no se suele trabajar de modo colaborativo en las clases a parte de actividades de rol desarrolladas en pareja o en grupo.

2.3.2.2.El rol del profesor y la interacción con el alumno

Como se ha mencionado en el capítulo 2.1.1., el docente juega un rol principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje: acompaña al estudiante, direccionando su aprendizaje y ayudándolo a superar eventuales obstáculos (Sánchez, 2003:1-3).

Cros (2000: 56) opina que la relación existente entre alumno y profesor no es una relación simétrica, ya que en el contexto escolar las dos partes tienen asignado un rol bien fijo y determinado por el mismo contexto académico, el cual otorga al profesor un rol de “poder sobre el alumno”. Esta situación de hipotético desnivel, así como “la concepción de que el profesor es quien posee el saber que debe adquirir el alumno” (Greimas, 1994; citado en De Suárez, 2008: 191) no ayuda a la relación y la socialización entre alumno y profesor (De Suárez, 2008: 191). Según Cros (2000: 76, 77) el profesor tendría que ser capaz de balancear:

1. su natural posición de autoridad/superioridad atribuida por la institución escolar;
2. el acercamiento o “aproximación” al alumno a través de la “complicidad” y la “solidaridad”.

A partir del enfoque del Constructivismo (corriente surgida a mediados del siglo XX que convergía los métodos y enfoques de Piaget, Ausubel y Vygotsky) se resalta la importancia de la relación entre alumno y profesor (Schunk, 1997: 483-485). Según el enfoque constructivista, el profesor en la clase tendría que tener varios roles:

1. “mediador”;
2. “moderador”;
3. “facilitador”;
4. “coordinador”;
5. “participante de la experiencia planteada” (Quiñones, 2005: 6).

En definitiva, el profesor tendría que perder su rol clásico de superioridad y de único poseedor del conocimiento y convertirse, él mismo, en un participante más del proceso de aprendizaje junto a sus alumnos a los que debería acompañar y proveer de las herramientas necesarias para aprender.

En el estudio práctico en la EOI de Castellón será tratado el tema del rol del profesor en las clases de italiano y se analizará, en particular, cómo los profesores desarrollan sus clases y cómo y si logran obtener una participación activa de los estudiantes.

2.3.2.3.El juego como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje

Otro recurso considerado beneficioso para el aprendizaje en la clase es el juego. De acuerdo con Begotti (2007: 5) este tipo de actividad permite crear una atmósfera de serenidad, de descubrimiento y de divertimento, y de esta manera, motiva y estimula el aprendizaje lingüístico, que pasa de ser un “deber” o una “necesidad” a ser un “placer”.

Según Freddi (1990: 54) la lengua es “el más extraordinario y refinado juego de reglas” y eso vale para niños, pero también para adultos, para los cuales, como opina el autor (1974: 42), el actividad lúdica es esencial en el aprendizaje porque permite reflexionar y a veces reevaluar ciertos modelos lingüísticos de manera autónoma. Sin embargo, el autor evidencia la exigencia de una adaptación del juego al nivel de los estudiantes.

La EOI de Castellón de la Plana proporciona a los profesores (no solo de italiano, sino que para todas las lenguas) juegos didácticos para utilizar en las clases como instrumento de aprendizaje. Los estudiantes de los diferentes niveles se muestran abiertos y curiosos hacia las actividades lúdicas y hacia cualquier material que se aleje a las clases tradicionales en las cuales el libro de texto es el material principal.

Tras notar la respuesta positiva y el interés que los aprendices de la EOI muestran hacia el juego, se ha considerado interesante añadir un capítulo sobre este tema en la investigación, la cual, recordamos, se basa también sobre la calidad de su aprendizaje, sus dificultades y sus necesidades.

2.3.2.4.El cambio de código en el aula

Con “cambio de código” o “*bilingual code-switching*” en el aula de lengua nos referimos al pasaje lingüístico desde la lengua extranjera hacia la primera lengua (L1) y viceversa (Muysken, 2000: 1-10).

Las teorías y aportaciones de los diferentes autores a propósito del cambio de código en el aula de lengua extranjera son varias y contrastan entre ellas.

Chambers, Halliwell y Macdonald (Chambers, 1991; Halliwell & Jones, 1991; Macdonald, 1993: citados en Macaro, 2001: 531) son de la opinión de que en la clase de la LE, esta es la única lengua que tendría que ser utilizada y aportan que:

1. No es fundamental que los estudiantes entiendan todas las palabras que el profesor dice en la lengua extranjera.
2. La inmersión total en la LE:
 - a. transmite la realidad y autenticidad de la lengua;
 - b. hace que los estudiantes adquieran el sistema lingüístico de dicha lengua.
3. El cambio de código a la L1 ralentiza el proceso de aprendizaje.

Otro autor que comparte las ideas de Chambers, Halliwell y Macdonald es Guthrie (1984: 35-54), el cual opina que la exposición total a la LE en el aula permite a los estudiantes obtener una mayor adquisición.

Al contrario, Skinner (1985: 369-389) piensa que la exclusividad de uso de la LE puede ser un obstáculo para los estudiantes que no pueden convertir en palabras (LE) los pensamientos desarrollados mentalmente en su L1. en la conexión de pensamientos e ideas ya desarrolladas en la L1.

Anton y Di Camilla (1998) y Hagen (1992) están de acuerdo con el uso de la L1 en el aula de la LE ya que:

1. el cambio de código es un fenómeno natural y necesario dada nuestra realidad multicultural y multilingüe (Hagen, 1992: 31-34);
2. la utilización de la L1 muestra resultados beneficiosos en los estudiantes con el propósito de externalizar sus ideas y pensamientos durante las pruebas o tareas de escritura (Anton y Di Camilla, 1998: 314-342).

Dentro de este contraste de opiniones, Rolin-Ianziti y Brownlie (2002: 402-426) sugieren que el uso de la L1 puede facilitar la adquisición de la LE durante la inmersión en la clase, pero advierten de la necesidad de ulteriores investigaciones experimentales que puedan probar la hipótesis de que el cambio de código (en particular de la traducción y el contraste entre L1 y LE) facilita el aprendizaje del vocabulario y la gramática de la LE.

Como conclusión final del apartado podemos afirmar que existen diferentes opiniones (a favor o en contra) sobre el uso del cambio de código en el aula, pero resulta evidente la necesidad de más experimentos y estudios acerca de ello.

En las clases de italiano de la EOI de Castellón, en lo concerniente a los estudiantes, los que utilizan más la L1 son los aprendices de los niveles más bajos (A2.1 y A2.2 en particular), quizás por falta de vocabulario o por vergüenza y/o miedo al error. La encuesta propuesta a las clases que forma parte de nuestro estudio y que comentaremos más adelante contiene preguntas sobre sus sentimientos en la clase frente al uso de la lengua aprendida (si sienten vergüenza al hablar en italiano, si tienen miedo de equivocarse etc.). En estos casos los profesores suelen recurrir al español (a través de la traducción) más que en los otros niveles, para explicar conceptos que los estudiantes no entenderían ni a través de sinónimos en la LE por falta de vocabulario.

2.4. El desarrollo de la autonomía y el aprendizaje fuera del aula

La UNESCO (1998) ha afirmado la importancia de que los aprendices sean capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Tal y como afirma Cabrera se trata de:

La necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad para gestionar sus propios aprendizajes [...] en el sentido de contar con herramientas intelectuales y sociales para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Cabrera, 2009: 3).

En efecto, varios autores han hablado de la autonomía del aprendiz (Houle, 1961; Knowles, 1975; Hiemstra, 1994; González, 2000; citados en Cabrera, 2009: 3) aludiendo a su capacidad de ir más allá del aprendizaje que tiene lugar dentro del aula y estimular, repasar, mejorar sus conocimientos fuera del contexto escolar a través de diferentes herramientas y recursos.

En este sentido, los contenidos y temas que los profesores proponen a los alumnos son una base muy importante para el desarrollo de la autonomía. Asimismo, si se estimulan el interés

y la curiosidad del aprendiz, él mismo se sentirá interesado en profundizar el tema fuera del aula y, en consecuencia, desarrollando “la reflexión, la criticidad y la creatividad” y mejorando su nivel general en la lengua meta (Medina 2016: 10).

En el capítulo 2.3.2.2. hemos tratado el tema del rol del profesor en la clase, aportando varias teorías, como las constructivistas que consideran el profesor como un mediador y facilitador del aprendizaje del alumno. Así pues, el profesor también tiene un importante rol en el desarrollo de la autonomía de sus alumnos.

En este sentido, Medina (2006: 11) destaca la importancia del rol del profesor como motivador del aprendizaje, es decir, es importante que transmita el interés hacia el aprendizaje y la curiosidad hacia el conocimiento a sus alumnos. De acuerdo con esto, Martínez (2007: 35-38) añade que el profesor tendría que enseñar a sus alumnos la importancia del trabajo autónomo y del aprender utilizando sus propios intereses como recurso, y aparte, ofrecerles una retroalimentación del trabajo realizado. Según Hall (2000: 294), al aprender a través de los intereses de los alumnos hace que ellos se sientan más motivados en hablar y en conversar en la clase, lo que alimenta, por consecuencia, el desarrollo de la interacción con los compañeros y con el profesor.

En definitiva, el aprendizaje en autonomía aporta diferentes beneficios al aprendiz: los ayuda a desarrollar la reflexión, la curiosidad, la iniciativa y la capacidad de resumir y de resolver los problemas.

Para el trabajo autónomo, los alumnos pueden utilizar y beneficiarse de diferentes herramientas. A continuación se hablará, en particular, de tres actividades a las cuales los estudiantes de italiano de la EOI suelen recurrir más a menudo de manera autónoma fuera del aula para completar su aprendizaje en ella:

1. lectura de libros en italiano;
2. visión de películas en italiano;
3. utilización de dispositivos móviles para el aprendizaje (“*mobile learning*”).

Estos datos no han sido investigados con datos documentales a través de la encuesta³ que ha sido propuesta a los alumnos en nuestro estudio práctico, sino que corresponden a

³ ANEXO IV

conclusiones personales de las observaciones que han tenido lugar al entrar en contacto con los alumnos de italiano durante las prácticas realizadas en la citada institución.

2.4.1. Lectura de libros en L2

El primero recurso de trabajo autónomo que vamos a analizar es la lectura, descrita por Smith (2004: 189) como “*pleasant, interesting and informative experience*”. Rodrigo (1997: 2) completa esa afirmación aportando que la lectura ofrece a los aprendices muy óptimas oportunidades de practicar y mejorar la lengua desde dos puntos de vista: lingüístico y cognitivo. Rodrigo (1997: 255-256), por su parte, considera que la lectura voluntaria resulta muy eficaz para la adquisición de la LE, en lo específico en diferentes factores que han sido investigados antes por otros autores:

1. adquisición de nuevos vocablos (Saragi, Nation y Meister 1978; Nagy, Herman y Anderson 1985; Nagy, Anderson y Herman 1987; West, Stanowich y Mitchell 1993; citados en Rodrigo 1997: 255-256);
2. sistema ortográfico (Hammill, Larsen y McNutt, 1977; Schwartz y Doehring, 1978; Goodman, 1982; Haggan, 1991; citados en Rodrigo 1997: 255-256);
3. estructuras gramaticales (Elley y Mangubhai, 1983; Elley, 1991; citados en Rodrigo 1997: 255-256);
4. comprensión lectora (Foertsch, 1992; Krashen, 1993; citados en Rodrigo 1997: 255-256);
5. estilo de escritura (Applebee, 1978; Alexander, 1986; Janopoulus, 1986; Kaplan y Palhinda, 1981; Elley y Mangubhai, 1983; citados en Rodrigo 1997: 255-256).

Los resultados obtenidos tras estudios experimentales sobre el tema de la eficacia de la lectura para la adquisición de la LE han llevado a conclusiones positivas. Krashen (1933; citado en Rodrigo, 1997: 255), por ejemplo, en su obra *The power of reading* reporta los resultados de su investigación experimental que tenía como objetivo la indagación y averiguación sobre el beneficio que la lectura aporta en la adquisición de la LE. En las conclusiones de su obra el autor comenta que los experimentos realizados confirman una mejora lingüística general por parte de los estudiantes tras la realización de ejercicios de lectura en comparación con los resultados, menos satisfactorios, obtenidos tras el uso de ejercicios tradicionales de gramática o vocabulario. Asimismo, Rodrigo (1997: 259-262) tras su investigación sobre el tema, llega a la conclusión de

que los estudiantes, en general, suelen mostrar una actitud de curiosidad y apertura hacia la lectura de diferentes tipos y géneros (los géneros tratados en el estudio han sido: ficción, comedia, romance, drama etc.) y, después de la lectura, un deseo de acercarse más a la lengua producido por la autoestima desarrollada en ellos por la realización de su capacidad de leer en la LE.

Como conclusión a este apartado, podemos afirmar que diferentes aportaciones y estudios experimentales han demostrado la eficacia de la lectura no solo en el aula, sino también utilizada como recurso extraescolar para mejorar aún más el conocimiento de la LE.

Debemos añadir que, como veremos en nuestro estudio práctico, los estudiantes de la EOI de Castellón con un nivel más alto (B2.1 y B2.2) son los que más leen en LE en su vida cotidiana, es decir fuera del contexto escolar. Una motivación importante por la que esos estudiantes resultan ser los que suelen leer más en italiano es el nivel lingüístico que poseen; otra razón es la fuerte curiosidad y motivación que muestran hacia el aprendizaje del italiano y el descubrimiento de su cultura.

2.4.2. Visión de películas en LE

Los alumnos de italiano de la EOI, a parte la lectura, muestran un grande interés en aprender la lengua a través de las películas, sobre todo se acercan al cine italiano (no doblado) para aprender rasgos típicos de la lengua hablada. El lenguaje oral puede presentar, como cita Brandimonte (2003: 870, 871): “omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz” diferentes. De acuerdo con este autor, entre las maneras más efectivas para enfrentarse al uso real de la lengua, a parte el vivir la realidad de esa lengua (quedarse un tiempo en el lugar donde esta se habla), destaca el uso de recursos audiovisuales en la LE, los cuales permiten:

1. llevar a la realidad lo aprendido en la clase de le LE;
2. prestar atención a los detalles “lingüísticos y extralingüísticos” típicos de la comunicación;
3. observar situaciones cercanas a la realidad, dadas por la combinación de sonido e imagen.

A propósito del poder del conjunto imagen y sonido, Férres (1992; citado en Brandimonte: 872, 873) destaca la influencia cognitiva que este produce en la “retención mnemónica” de los aprendices, factor fundamental en el aprendizaje de una lengua.

Los alumnos de italiano de los grupos B1.2, B2.1 y B2.2 de la EOI de Castellón son los que suelen ver más películas y series en italiano en autonomía y afirman que estas les han permitido y les permiten conocer y memorizar muchas expresiones y vocablos nuevos. Los alumnos de los grupos A2.1 y A2.2 no suelen utilizar las películas como recurso para el aprendizaje/adquisición de la lengua, pero afirman que suelen ver vídeos en youtube en italiano. Por añadidura, los profesores incorporan, a menudo, materiales audiovisuales en las clases y esto hace sí que esos alumnos puedan beneficiarse de estos recursos aunque no suelen recurrir a ellos en autonomía.

2.4.2.1. Los subtítulos: ¿Ayuda u obstáculo?

En relación a la visión de películas (o series) no se puede no mencionar el factor de la subtitulación, ya que todos los alumnos de los grupos de italiano de la EOI que suelen ver películas y series en italiano, recurren al subtitulación (siempre en la lengua meta).

Los subtítulos no siempre han sido considerados como un recurso positivo para el aprendizaje de una lengua extranjera; al contrario, se han considerado, en algunas ocasiones, un obstáculo, porque ralentizarían el aprendizaje⁴ de la lengua de adquisición, ya que el aprendiz podría prestar más atención a la lectura de los subtítulos que a la escucha (Zanón, 2011: 265, 266).

Una opinión que contrasta con lo dicho anteriormente sobre de inutilidad de los subtítulos es la de Vanderplank (1988:272), el cual considera ese recurso como una ayuda a la adquisición de la LE.

Zanón (2011: 266), por su parte, opina que: “el texto escrito ayuda al alumno a monitorizar el discurso escuchado, sobre todo cuando es auténtico o semi-auténtico, ya que una parte del mismo probablemente no sería comprensible sin dicho apoyo”

⁴ Como hemos visto en el capítulo 2.1., el aprendizaje suele diferenciarse de la adquisición. En este capítulo se podría hablar de los dos procesos, ya que la visión de películas en la LE puede realizarse con el intento específico de aprender (más vocablos por ejemplo) o por simple placer. En el primer caso se hablaría de “aprendizaje” (proceso formal) y en el segundo de “adquisición” (proceso natural).

En conclusión, los estudios sobre la relación entre recursos audiovisuales y aprendizaje/adquisición de la LE son diferentes y las opiniones de los varios autores diversas e, incluso, contradictorias.

Los subtítulos en los medios audiovisuales (documentales, vídeos, series o películas) representan una poderosa herramienta para los alumnos de italiano de la EOI, los cuales, a través de ellos, se sienten facilitados en el aprendizaje/adquisición de la lengua meta.

2.4.3. El aprendizaje móvil

En los últimos quince años ha habido diferentes investigaciones sobre el tema del impacto de las tecnologías móviles de apoyo al aprendizaje. Sin embargo, según Shuler, Winters y West (2013: 7) todavía no se ha conseguido demostrar que el aprendizaje móvil sea un recurso válido.

El *aprendizaje móvil*, también llamado *mobile learning* se define como:

“una nueva forma de educación creada a partir de la conjunción entre el e-learning y la utilización de los smart devices/ dispositivos móviles inteligentes (pda`s, smartphones, Ipods, pocket PCs, teléfonos móviles 3G, consolas, ...), y que se fundamenta en la posibilidad que nos ofrecen estos nuevos dispositivos, de combinar la movilidad geográfica con la virtual, lo cual permite el aprender dentro de un contexto, en el momento en que se necesita y explorando y solicitando la información precisa que se necesita saber”. (ISEA S.Coop, 2009: 3)

Según Mora-Vicarioli (2013: 48), un elemento a favor del “*aprendizaje móvil*” o definido también *mobile learning*, es la posibilidad de recurrir a ello en cualquier lugar y momento.

Entre los alumnos de las clases de italiano de la EOI de Castellón, muy pocos son los que utilizan aplicaciones móviles para el aprendizaje de la LE; sin embargo, la mayoría de los alumnos de los niveles B2.1 y B2.2 han elegido como lengua de su móvil el italiano para poder

aprender más vocablos mientras lo utilizan en su vida cotidiana. Algunos estudiantes han afirmado que han probado diferentes aplicaciones para el aprendizaje de dicha lengua, pero al final no las han utilizado porque han encontrado fallos o dificultades (sobre todo el hecho de que después de algunas clases virtuales, habría que pagar un abono para seguir con el aprendizaje).

2.4.4. El Centro de aprendizaje de lenguas (CAL)

Los *Centros Aprendizaje de Lenguas* (o “CAL”) de las universidades públicas son centros pensados para los aprendices o aspirantes aprendices de una lengua extranjera que quieran mejorar su conocimiento general de dicha lengua o empezar aprender una lengua extranjera desde cero. El proceso de aprendizaje en autonomía en los CAL tiene una ventaja para los aprendices: el aprendizaje no solo puede ser totalmente autónomo, sino también “semidirigido”, es decir guiado por un asesor/profesor del centro, que se ocupa de ayudar al alumno para que su aprendizaje sea efectivo (*Centro de Aprendizaje de Lenguas, Universidad Jaume I*). D.

El CAL de la Universidad Jaume I de Castellón proporciona todo el material necesario para poder aprender o practicar siete lenguas: “alemán, inglés, catalán, francés e italiano, y catalán y español como lenguas extranjeras”. (CAL, 1997)

Entre los materiales de los que dispone el centro destacan:

1. Actividades preparadas especialmente para el autoaprendizaje.
2. Libros de lectura.
3. Revistas y otras publicaciones.
4. Juegos y entretenimientos.
5. Libros de consulta: gramáticas, diccionarios, etc.
6. Programas de pruebas de lengua.
7. Cuestionarios, carteles y hojas informativas de orientación.
8. Pruebas y tests para conocer el nivel de lengua y los progresos que se van tirando.
9. Materiales para la preparación de los certificados oficiales de conocimientos de idiomas.

(CAL, 1997)

Además, se proporcionan:

1. Grupos de conversación para trabajar la expresión oral.
2. Asesorías para orientar a los autoaprendices en la tarea de aprender a aprender.
3. Formación guiada y cursos de lenguas y niveles diversos.

Se ha considerado interesante añadir un apartado sobre este espacio de aprendizaje, que es un buena opción alternativa para completar el aprendizaje autónomo de los alumnos de la EOI de Castellón fuera del centro, dada la importancia que tienen estas actividades de trabajo autónomo, como se ha justificado en apartados anteriores. El CAL es, en definitiva, un buen lugar para practicar la lengua aprendida fuera de la Escuela.

2.5. Enseñanza y aprendizaje de la lengua italiana como lengua extranjera

Desde el punto de vista histórico, el italiano es una “lengua neolatina” o “lengua románica” (que deriva del latín vulgar), considerada una evolución del florentino literario del 1300 (De Mauro, 1979: 305). Las lenguas románicas (el italiano, el francés, el español, el rumano, el portugués etc.) están estrechamente relacionadas entre ellas, no solo por la origen histórica, sino también por su afinidad lingüística (vocabulario, estructuras gramaticales etc.). Esto puede traer ventajas para los aprendices de una de estas lenguas, cuya lengua madre es otra lengua románica (como el italiano para los aprendices españoles de la EOI). Por otro lado, esta afinidad puede llevar los aprendices a cometer más errores en la lengua que aprenden.

En lo que concierne a la enseñanza y al aprendizaje del italiano, según el MAECI (*Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale*), el interés por esta lengua fuera del territorio italiano está en fase de crecimiento (MAECI, 2016: 7, 8).

2.5.1. Características lingüísticas del italiano estándar, neo-estándar y dialectal

Durante el último siglo, la lengua italiana ha sufrido muchas transformaciones. De hecho, el italiano se ha difundido después de la Unificación de Italia (siglo XIX) y eso ha presupuesto varios cambios que han hecho que la lengua se adaptara a hablantes de áreas geográficas y clases sociales diferentes. Para lograr eso, dicha lengua ha sufrido la influencia de regionalismos y adaptaciones diferentes hasta llegar a ser el italiano contemporáneo, que, según Garajová (2014: 37-47), se puede estratificar en tres variedades:

1. italiano estándar, que podríamos considerar el italiano más puro y correcto, compuesto por el conjunto de características y normas lingüísticas utilizadas por todos los hablantes en diferentes contextos;
2. italiano neo-estándar, influenciado por maneras de hablar típicas de contextos particulares o determinadas área geográficas del país. Un ejemplo puede ser el cambio de posición entre el *presente indicativo* y el *participio pasado* para formar el *passato prossimo* en Cerdeña: “*Mangiato hai?*” (“¿has comido?”) en vez de “*hai mangiato?*” (“¿comido has?”);
3. las variedades dialectales, compuestas por un sistema lingüístico culturalmente y geográficamente limitado, utilizado en contextos informales. No es posible establecer el número exacto y la extensión territorial de cada dialecto italiano, porque entre un y otro geográficamente cercano existe un “continuum” que hace que presenten muchos rasgos lingüísticos en común (por ejemplo el trentino, dialecto hablado en la ciudad de Trento y el veronese, hablado en Verona se podrían considerar dos dialectos distintos o dos variedades del mismo dialecto).

En consecuencia, sería interesante que los estudiantes de italiano la EOI conocieran no solamente el italiano estándar, el que se suele enseñar en la escuela y que es formalmente perfecto, sino también aspectos de la variedad neo-estándar, para poder saber así, que no se habla de la misma manera en toda Italia, aunque se comparte la misma lengua; esto también incluye el aprendizaje de varias palabras para un mismo concepto: por ejemplo saber que en norte Italia el chicles se llama “*cicca*”, mientras que en el sur del país esa palabra quiere decir “cigarro”.

2.5.2. Italiano y español: afinidad y distancia

Según varios autores, entre los cuales destacan Garosi (2010) y Gil (1994), el hecho de que el italiano y el castellano sean las dos lenguas románicas trae ventajas a los aprendices de ambas lenguas, pero por otro lado puede llevar a cometer más errores por la influencia de la L1 y su similitud:

Entre las lenguas románicas en general, y el italiano y el español en particular, la interferencia se incrementa a causa del mayor grado de afinidad. (Garosi, 2010: 123).

Es evidente que la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua encierra una serie de dificultades. Si bien esto se da con respecto a todas las lenguas del mundo, es sabido que en el caso del español y el italiano, dada su aparente estructura lingüística similar, puede suponer el hecho de cometer graves errores de comparación superficial, siempre en desfavor de un buen aprendizaje de la lengua (Gil, 1994: 117).

Los errores más comunes que suelen cometer los alumnos de italiano de la EOI de Castellón confirman estas dos teorías. Errores, como los falsos amigos, de los que se hablará a continuación, derivan exactamente de la afinidad del italiano con el castellano y de la “comparación superficial”, como cita Gil (1994: 117), entre las dos lenguas.

A propósito de este tema, el profesor Joseph Tusiani demuestra, a través de su poesía "*La primavera*", una demostración de la afinidad y familiaridad entre español italiano nos la demuestra:

Con verde blando
viene cantando
la primavera:
viene cantando
al cielo, al monte,

al fresco mar radiante
música agreste
rosa infinita:
sublime, santa,
viene la poesía,
la primavera canta.
Delira, respira
con brío
sereno
la lira
del río
sublime, santa
viene la poesía
la primavera canta. (Tusiani; citado en Gil, 1994: 119)

Esta afinidad facilita la comprensión de la otra lengua, sin embargo no faltan las diferencias morfosintácticas específicas de cada una de ellas (Gil, 1994: 119, 120). Por ejemplo, las tildes en el caso de esta poesía son una clara señal de que esta está escrita en español y no en italiano.

Para terminar, como hemos visto anteriormente, la enseñanza y aprendizaje de una lengua conlleva varias dificultades y, en el caso específico del español y el italiano, por añadidura, su familiaridad puede llevar a cometer errores por influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2.

2.5.3. Dificultades específicas en el aprendizaje del italiano para hispanohablantes

2.5.3.1. La falta de tildes

Una dificultad que muestran los hispanohablantes al hablar en italiano es donde poner el acento a la hora de pronunciar las palabras. De hecho, la ortografía castellana presenta muchas tildes, mientras que en italiano las únicas palabras que se escriben con tilde son las palabras agudas, las que tienen acento tónico en la última sílaba (*papá, caffè, pasciá*). Esto puede

confundir a los estudiantes, los cuales, leyendo las palabras en italiano, pueden tener dudas de cómo pronunciarlas. Un ejemplo puede ser la palabra italiana *farmacia* (en la cual el acento cae en la “i”), que un hispanófono podría pronunciar como si fuera una palabra llana, como en castellano (Ariza, 2012: 24, 25). Otro ejemplo es la palabra italiana *principe* (la cual se pronuncia exactamente como la palabra “príncipe” en castellano) que un aprendiz de italiano hispanohablante podría ser tentado a pronunciar con el acento en la penúltima sílaba, como si fuera una palabra llana.

En ese sentido, Ariza (2012: 13) explica cómo la lengua italiana tiende a ser más rica de palabra esdrújulas con respecto al castellano. Esto se puede ver, en lo que concierne a las reglas gramaticales italianas, en varios verbos de la primera conjugación (*are*); mostramos seguidamente el presente indicativo del verbo *evitare* para entender mejor las afirmaciones de la autora.

El presente indicativo del verbo italiano *evitare* es:

(io) evito, (tu) eviti, (lui-lei) evita, (noi) evitiamo, (voi) evitate, (loro) evitano

En castellano el mismo tiempo del verbo “evitar” se conjuga:

(yo) evito, (tú) evitas, (él-ella) evita, (nosotros-as) evitamos, (vosotros-as) evitáis, (ellos-as) evitan.

Para concluir, la falta de tildes en la ortografía italiana representa una dificultad añadida para cualquier aprendiz hispanohablante, el cual, a causa de la afinidad de los dos idiomas, puede pensar que sabe como pronunciar una palabra correctamente, pero en varios casos este pensamiento puede llevarle a cometer errores.

Para contrastar esta tendencia, varios autores (Ariza, 2012: 1-31; Ceruti, 2012: 1) aconsejan un estudio comparativo y contrastivo de las estructuras gramaticales y lexicales y de las reglas pragmáticas de la lengua extranjera y de la L1 de los aprendices.

De igual forma, Ceruti (2012: 1) aconseja adoptar otra estrategia en las clases de la LE: el estudio del error. El autor opina que este "estudio a posteriori" del error del aprendiz durante el proceso de aprendizaje:

1. permite adquirir una "gramática personal";
2. implica el uso de una "interlengua⁵ propia de cada alumno" en la cual el error se demuestra una herramienta "indispensable" para el éxito del aprendizaje.

Resumiendo, como veremos en nuestro estudio práctico, las tildes suponen una dificultad relevante para los estudiantes españoles de la lengua italiana, debido a que su funcionamiento es diferente en las dos lenguas y tienden a usarlos siguiendo las reglas de su lengua materna.

2.5.3.2. Los falsos amigos

La R.A.E. define los falsos amigos como:

Cada una de las dos palabras que, perteneciendo a dos lenguas diferentes, se asemejan mucho en la forma, pero difieren en el significado, y pueden dar lugar a errores de traducción; p. ej., inglés *actually* 'efectivamente' y español *actualmente* (R.A.E.: 2017).

Entre italiano y castellano, dada la afinidad de esos dos idiomas, existe una gran cantidad de falsos amigos, los cuales pueden llevar a los aprendices (españoles de la lengua italiana, pero también italianos aprendices del español) a cometer errores.

A continuación mostramos un ejemplo de los falsos amigos más comunes entre español e italiano, muchos de los cuales han sido encontrados en nuestro estudio práctico sobre el habla de los estudiantes de la EOI:

⁵ Lengua transitoria que consiste en una mezcla de L1 y LE, utilizada por el alumno durante las fases intermedias del aprendizaje de la LE (Ellis, 1997; citado en Blanco, 2009: 337).

ESPAÑOL	ITALIANO	ITALIANO	ESPAÑOL
Aceite	<i>Olio</i>	<i>Aceto</i>	Vinagre
Acordarse	<i>Ricordarsi</i>	<i>Accordarsi</i>	Ponerse de acuerdo
Bravo	<i>Valoroso</i>	<i>Bravo</i>	Bueno
Burro	<i>Asino</i>	<i>Burro</i>	Mantequilla
Caldo	<i>Brodo</i>	<i>Caldo</i>	Calor
Embarazada	<i>Incinta</i>	<i>Imbarazzata</i>	Apurada
En fin	<i>Insomma</i>	<i>Infine</i>	Por último
En seguida	<i>Subito</i>	<i>In seguito a</i>	Como consecuencia de
Guardar	<i>Conservare</i>	<i>Guardare</i>	Mirar
Habitación	<i>Stanza</i>	<i>Abitazione</i>	Casa
Largo	<i>Lungo</i>	<i>Largo</i>	Ancho
Licenciarse	<i>Laurearsi</i>	<i>Licenziarsi</i>	Dimitir
Salida	<i>Uscita</i>	<i>Salita</i>	Subida
Subir	<i>Salire</i>	<i>Subire</i>	Sufrir
Tal vez	<i>Forse</i>	<i>Talvolta</i>	A veces

Tabla n^o1: Falsos amigos más comunes entre español e italiano

Fuente: Elaboración propia a partir de Le Monnier, 2006

En relación al contexto de los falso amigos, Cachón (2001: 163-178) aconseja, para limitar su mal uso, estudios comparativos y contrastivos a través de los cuales se evidencien “semejanzas y diferencias” en las dos lenguas implicadas.

Los aprendices de italiano de la EOI de Castellón suelen confundirse a menudo y utilizan palabras que en su opinión son traducciones del español, pero en realidad en italiano tienen otro sentido; a continuación algunos ejemplos observados durante las clases de italiano:

1. *salita* para decir *uscita* y *sospendere* para decir *bocciare* (errores observados en el grupo A2.2);

2. *naturalizza* para decir *natura* y *sembrare* para decir *seminare* (observados en el b2.1);
3. *largo* para decir *lungo* (observado en el b1.2);
4. *infine* para decir *insomma* (observado en el b2.2).

En conclusión, los estudiantes estudiados en este trabajo muestran dudas en el uso de estas palabras. Sin embargo, cabe destacar que los aprendices de los grupos más avanzados, a veces reconocen el error y se autocorrigen en seguida o son corregidos por otros compañeros que se dan cuenta de ello.

Hay que comentar que, tras los pocos estudios encontrados sobre los falsos amigos entre el italiano y el español y la relevancia que estas palabras tienen en las clases de italiano de la EOI de Castellón, se considera interesante que se profundice este tema, en particular, en relación al aprendizaje del italiano por parte de los aprendices hispanohablantes.

2.5.3.3.El uso de la forma de cortesía

Según el cuadro histórico presentado en la página web del *Dizionario Treccani* (2012), hasta el 1300 los dos pronombres utilizados como formas de cortesía en la lengua italiana eran *tu* y *voi*. El uso del *Lei* se remonta al 1400 y su expansión se debe a la influencia del castellano “usted”.

Respecto al uso actual/moderno del *tu* y del *Lei* en la lengua italiana, los dos pronombres se suelen diferenciar según el contexto en el que el interlocutor se encuentra:

1. el *tu* (“tú” español) recíproco se utiliza generalmente para las relaciones informales (con los amigos, en familia y en el lugar de trabajo con los colegas más cercanos);
2. el *Lei* (“usted” español) recíproco, es el pronombre utilizado para las relaciones informales (ámbito de trabajo e institucional, entre personas que no se conocen y en relaciones jerárquicas).

Con relación a la lengua española, Conesa (1996) cita dos aportaciones sobre el uso del “tú” y del “usted”:

1. "Se utiliza el pronombre tú para designar a la persona a quien se está hablando, cuando existe confianza o camaradería y el pronombre usted si existe cierta distancia" (Seco M., 1982; citado en Conesa, 1996: 201);
2. "Tú es la forma en que se expresan la intimidad, el amor y la ternura, aunque también la camaradería" (Arnaíz A., 1994; citado en Conesa, 1996: 201).

La forma de cortesía que en español corresponde al "usted", en italiano se corresponde al *Lei*, lo cual también significa "ella" (para diferenciarlos se suele escribir el *Lei* de cortesía con L mayúscula).

Según Di Franco (2006: 286) "esta equivalencia semántica no siempre se traduce en una equivalencia pragmática, ya que las situaciones de uso no son las mismas en ambas lenguas".

Un ejemplo que cita Di Franco y que se puede observar en el ámbito universitario español e italiano es la diferencia de uso del "usted" y del *Lei* y del "tú" o *tu*. En las universidades italianas no es pensable que los alumnos utilicen la segunda persona singular (*tu*) para conversar con los profesores y lo mismo pasa para los profesores que quieran conversar con los alumnos, los cuales utilizan el *lei* y se dirigen a los estudiantes por su apellido (ejemplo: *Lei, signor Rossi, é pregato di consegnare l'esame*). La misma situación de choque pragmático se podría observar en una conversación entre un joven y una persona mayor; el joven en Italia utilizaría sin duda la forma de cortesía *Lei* para dirigirse al señor o a la señora mayor y es improbable que esta persona pida al joven que le tutee.

Por todas esas razones, Di Franco considera no necesario enseñar a los aprendices la forma de cortesía con reglas fijas, sino que se tendrían que introducirse en el aula temas como las diferencias socioculturales, analizando situaciones particulares de comunicación, entre comunidad hablante de la L1 (españoles en el caso de la EOI) de los aprendices y comunidad de la LE (italiano en el caso de la EOI).

Sin embargo, en contra de lo dicho, el *Dizionario Treccani* (2012) afirma que en los últimos años el uso del pronombre *tu* ha aumentado, extendiéndose a situaciones más formales, como las relaciones entre estudiantes y enseñantes en ciertas situaciones dentro del ámbito escolar.

Con referencia a la situación comunicativa en las clases de italiano de la EOI de Castellón, los aprendices se dirigen al enseñante utilizando el tú y estos, a su vez, tutean al alumno. Por cierto, la situación comunicativa en este centro es seguramente menos formal y más familiar con respecto a la que se encuentra en las clases universitarias. En ese sentido, el uso del *tu* permite, de cierta manera, establecer una relación más cercana con el profesor, que como ya hemos dicho, se considera “mediador”, “facilitador” del aprendizaje y “participante de la experiencia planteada” (Quiñones, 2005: 6).

2.5.3.4. Fonología contrastiva: vocales y consonantes

Aunque el italiano y el español tengan aspectos en común por derivar ambas lenguas del latín, en los siguientes dos apartados se analizarán aspectos fonológicos en común o en contraste en las dos lenguas.

2.5.3.4.1. El sistema vocálico italiano y español

La lengua italiana presenta siete fonemas vocálicos (/a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/), mientras que el sistema vocálico español tiene cinco (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/). Considerando que el francés presenta dieciséis sonidos vocálicos, el aprendizaje y el uso de las vocales italianas no suele considerarse problemática para los aprendices hispanófonos (Ariza, 2012: 4, 5). Por ello, varios autores, entre los cuales destacan Skaličková (1969: 3; citado en Ondráček, 2011: 13) y Mitchell (2004: 18; citado en Ondráček, 2011: 13), defienden la importancia de corregir el error de pronunciación cuanto antes para que no se interiorice en el habla del aprendiz. Así mismo, Baker (1982; citado en Águila, 2007: 141, 142) aconseja a los enseñantes de lenguas la intervención sobre los errores de los alumnos a partir de las primeras fases del aprendizaje y, a través de su obra *Introducing English Pronunciation*, los ayuda a determinar y solucionar eventuales problemas de pronunciación de los aprendices.

En conclusión, la mayoría de las teorías consultadas consideran parecidos el sistema fonológico vocálico del castellano y el del italiano. Sin embargo, las dificultades principales que suelen surgir en la pronunciación de las vocales en italiano derivan sobretodo de dos factores:

1. no existe una norma escrita para diferenciar vocales abiertas o cerradas (ejemplo: *pesca* con la e abierta, que significa “melocotón” y *pesca* con la e cerrada, que significa “pesca” en español, en italiano se escriben de igual manera);
2. las diferentes variedades de acentos (variedades diatópicas) influyen la abertura o la cerradura de ciertas vocales (ejemplo: la palabra española “cabello”, cuya traducción en italiano es *capello*, se pronunciaría con la “e” abierta en las zonas meridionales y septentrional de Italia y con la “e” cerrada en la regiones centrales del país). (Ariza, 2012: 4, 5)

2.5.3.4.2. El sistema consonántico italiano y español

Si el italiano presenta más vocales en su sistema fonético, el español es más rico de sonidos consonánticos. Entre los mayores problemas en la realización de sonidos consonánticos para los aprendices hispanófonos se señalan:

1. la /s/ sonora, definida “fricativa alveolar”, pronunciada como [z] en palabras como *sdraio* y *asino*;
2. la diferenciación de pronunciación de los fonemas /v/ y /b/, que en español se realizan ambos con una [b] bilabial;
3. el fonema “fricativo postalveolar” sordo /ʃ/ del italiano (un ejemplo es la palabra *scena* [ʃéna]), que se encuentra también en otras lenguas, como: el inglés (*shoe*), el francés (*coucher*), el gallego (*toxó*), en alemán (*Einstein*), el catalán (*aixó*) etc.
4. el fonema “africado postalveolar” sonoro /dʒ/, presente en palabras italianas como *giro* [dʒíro].

Otra dificultad para los estudiantes hispanófonos es la fuerte presencia de dobles consonantes en el italiano: *gatto* (“gato”), *succo* (“sumo”), *cocco* (“coco”) etc.

Ariza (2012: 5-7) aconseja tratar esas dificultades lingüísticas relativas al aprendizaje del italiano en las siguientes maneras:

1. para la realización del fonema fricativo alveolar sonoro/s/ aconseja inicialmente pronunciarlo como si fuera sordo, es decir utilizando el sonido “s” español;
2. para la realización de los fonemas /v/ y /b/ se aconseja a los enseñantes explicar claramente la diferencia de los dos sonidos;

3. para la realización del fonema fricativo postalveolar sordo /ʃ/ se tendría que tener cuidado de que no se asocie al sonido [tʃ];
4. para la realización del fonema africado postalveolar sonoro /dʒ/: se tendría que tener cuidado de que no se asocie al sonido semiconsonántico [j] [buonjórno].

En definitiva, para evitar el error de no poner una doble consonante o ponerla en palabras en las que no van, se podría dirigir la atención hacia el cambio semántico que una doble consonante puede producir. Por ejemplo, la palabra *copia* escrita y pronunciada con una sola “p” significa en español “copia”, mientras que si se escribe con doble “p” (*coppia*) su significado es “pareja”: o mismo vale para otras palabras, como; *fato* (“destino”) y *fatto* (“hecho”), *cade* (“cae”) y *cadde* (“cayó”), *camino* (“chimenea”) y *cammino* (“camino”), etc.

Concluyendo, para asimilar la pronunciación de las palabras y, en concreto, de los sonidos consonánticos y vocálicos de la lengua italiana, los autores sugieren realizar y explotar estudios comparativos y contrastivos entre L1 y LE, que en el caso de las clases de la EOI protagonistas del estudio descrito en esta investigación corresponden a español e italiano.

2.5.4. Metodologías y materiales para la enseñanza del italiano como lengua extranjera en España

Las informaciones contenidas en este capítulo se refieren a algunos centros privados que imparten clases de italiano en España, los cuales han ofrecido su ayuda en esta investigación contestando a algunas preguntas sobre las metodologías de enseñanza de la lengua utilizada en sus escuelas. Estos centros, situados en todo el país, son:

1. Futura Idioma (Malaga);
2. Aulaitalia (Madrid);
3. Parlando Italiano (Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Bilbao);
4. Italianamente (Madrid).

Según Nunan (1991: 3) para una enseñanza eficaz, los profesores deberían explotar en la clase varios factores y metodologías, entre los cuales destacan: “comunicación, escritura,

interacción oral, escuchar, vocabulario y pronunciación”, la mayoría de los cuales han sido tratados más en detalle en el capítulo 2.3. de esta investigación.

La interacción entre el alumno y el profesor es muy importante en los cursos de italiano analizados, ya que, dada la baja demanda por cursos de esta lengua, (a la cual se prefieren clases de inglés y francés), se proporcionan más clases particulares, que cursos con más alumnos.

En estas escuelas se practica la escritura, pero sobre todo la comunicación, dedicando tiempo al estudio de la gramática y del léxico. El profesor puede, tras la explicación teórica, decidir reforzar el contenido a través de ulteriores herramientas (Power Point, fotocopias de otros libros etc.). El juego, cuyos beneficios han sido aportados en el capítulo 2.3., se suelen utilizar también para las clases particulares, no solo con alumnos más jóvenes, sino también con adultos.

A nivel global, por lo que se ha investigado sobre la enseñanza del italiano en las escuelas españolas, cabe destacar que ninguna de ellas parece tener un método establecido y herramientas a las cuales siempre se recurre.

El uso de los libros de texto se deja es a discreción del profesor, el cual, dependiendo del nivel y de las exigencias del alumno, elige los recursos y la metodología de enseñanza. Los métodos más utilizados son “*Bravissimo*”, “*Al Dente*”, “*Italiano Plus*” y “*Nuovo Contatto*”⁶.

En general, con los alumnos que tienen un nivel de italiano mayor, el input lingüístico proporcionado por profesor es casi totalmente en italiano, mientras que para alumnos de niveles básicos, la L1 tiene un rol más central en la clase (también se suele recurrir a comparaciones y a traducciones entre la L1 y la LT).

Las informaciones aportadas se refieren solamente a las academias privadas citadas al principio de este capítulo.

En lo que concierne a la EOI de Castellón, en el capítulo 3.1.4. se comentará cuáles son los materiales utilizados por los profesores de italiano de la EOI de los grupos A2.1, A2.2, B1.2, B2.1 y B2.2.

2.6. Conclusiones

⁶ Los datos de estas obras se remiten a la bibliografía.

Como conclusión del marco teórico de esta investigación, se considera necesario resumir los contenidos analizados y, sucesivamente, dar una aportación final. Efectivamente, el estudio de los temas tratados, así como el análisis de las diferentes teorías sobre ellos se han revelado fundamentales para la realización del estudio práctico en la EOI de Castellón cuyos resultados mostraremos en los capítulos siguientes.

En primer lugar, hemos empezado esta investigación hablando sobre la diferencia entre aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras, definiendo el aprendizaje un proceso formal y consciente y la adquisición un proceso natural e inconsciente. Seguidamente, hemos tratado el tema del bilingüismo y de su diferencia con el plurilingüismo (también definido multilingüismo). Asimismo, hemos analizado la figura del hablante bilingüe y relacionándola con el contexto de la EOI de Castellón y sus alumnos de los cursos de italiano, protagonistas del estudio práctico que se analizará a continuación.

En segundo lugar, nos hemos centrado en la figura del aprendiz de lenguas y en los factores psicosociales y biológicos que influyen en su aprendizaje.

En tercer lugar, hemos llevado la atención hacia el contexto de la clase y a los aspectos de la lengua extranjera que se suelen desarrollar y practicar en ese entorno:

1. el lenguaje escrito (a través de la lectura y de la escritura);
2. el lenguaje oral (a través de la comunicación y de la interacción con los compañeros y con el enseñante).

También hemos tratado el tema del rol del profesor en el aula, citando teorías de varios autores modernos que se alejan de la concepción que presenta el profesor como el que posee el saber que el alumno debe adquirir y se acercan a una visión constructivista del enseñante como mediador entre conocimientos y aprendices, ayudante y facilitador del aprendizaje, coordinador, pero también un participante de la experiencia del aprendizaje, junto con sus alumnos.

En el mismo capítulo hemos analizado el tema del cambio de código en el aula y, en particular, hemos investigado sobre cuál tendría que ser el rol de la L1 en la clase de la LE. Hemos aportado teorías y opiniones diferentes (a favor y en contra del *code switching*), concluyendo que el contraste entre ellas evoca la necesidad de ulteriores estudios y análisis acerca de este fenómeno.

A continuación, hemos investigado sobre el tema del aprendizaje en contextos externos al aula y, en particular, del aprendizaje de una LE en autonomía, es decir, cuales son los métodos a los cuales los aprendices de una lengua extranjera pueden recurrir para mejorar su dominio de la lengua practicando, también, fuera del entorno escolar. Algunos ejemplos, de los cuales hemos hablado más a fondo en el capítulo, son la lectura de libros, la visión de películas en lengua extranjera y la utilización de la tecnología como herramienta para aprender tal lengua. Así pues, hemos considerado oportuno añadir un apartado, dentro de este capítulo, sobre el CAL de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, óptimo lugar de aprendizaje (muy cercano a la EOI) para poder practicar una lengua en autonomía y centro en el cual se ven bien aplicadas las teorías sobre el rol del enseñante como mediador del aprendizaje.

Seguidamente, hemos centrado nuestra atención hacia el italiano, lengua de estudio de esta investigación, analizando y reportando teorías y observaciones de varios autores sobre aspectos propios de la lengua, por un lado, y sobre la enseñanza de esta como lengua extranjera, por otro. Asimismo, en el capítulo se han tratado temas como los que sigue:

1. la diferencia de uso de las tildes entre italiano y español;
2. los falsos amigos que podrían confundir los aprendices de italiano hispanohablantes por su semejanza en la forma con la L1;
3. el uso de la forma de cortesía en italiano;
4. el sistema vocálico y consonántico del italiano en relación al sistema del español (diferencias y semejanzas).

Después de tratar estos aspectos lingüísticos, que suelen ser, además, los factores que suelen llevar los aprendices hispanohablantes a caer en el error por la, a veces aparente, semejanza entre las dos lenguas, nos hemos centrado en la didáctica del italiano en España. Desde este último capítulo hemos llegado a la conclusión de que los centros que imparten clases de italiano:

1. suelen impartir sobretodo clases particulares;
2. no suelen utilizar materiales y metodologías preestablecidas para sus clases;
3. se lleva la atención sobre todo hacia la comunicación;
4. se punta a desarrollar contenidos lexicales, así como contenidos gramaticales;
5. el juego es un recurso incluido en las clases para fortalecer el aprendizaje.

En los capítulos que siguen hablaremos más a detalle del contexto del aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón e investigaremos los aspectos descritos en el marco teórico, basándonos en datos de clases reales. Esperamos que este análisis sea útil a otros docentes e investigadores.

3. LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS (EOI)

Debido a la especificidad del estudio que realizaremos en este TFM y que desarrollaremos con detalle, en el siguiente capítulo, hemos necesario redactar, en primer lugar, un capítulo informativo y sobre la EOI. Las informaciones contenidas en él se consideran fundamentales no solamente para introducir y contextualizar el estudio, sino también para el análisis de los resultados del mismo.

Las *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI) son instituciones públicas (dependientes del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* o de las *Comunidades Autónomas*) en las cuales se enseñan y se aprenden varios idiomas modernos a nivel no universitario. Son centros de enseñanza no obligatoria y abierta a toda la sociedad, aunque la edad mínima para poder acceder a los cursos es de catorce años.

En el MECR (*Marco Europeo Común de Referencia de las lenguas*), las destrezas en las que se articula la enseñanza son la comprensión y la expresión escritas y orales, primando la interacción en ambos aspectos de la comunicación.

En particular, las Escuelas Oficiales de Idiomas se dirigen a:

- aprendices que necesitan perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras;
- cualquier estudiante que necesite una certificación acreditativa del nivel de competencia que ya posee;
- personas que quieran empezar a aprender una lengua desde un nivel básico (por cuestiones ya sean personales o laborales).

3.1 La EOI de Castellón la Plana

3.1.1. Presentación: departamentos y oferta de cursos

La EOI de Castellón de la Plana, dirigida por Ana Pitarch Gil, fue creada el curso 1985/86, siguiendo el Decreto 98/1985 de 25 de junio (DOGV 29-07-1985), aunque el curso anterior 1984/85 ya había funcionado dependiendo de la EOI de Valencia.

Este centro público de enseñanza especializada de idiomas modernos pertenece a la *Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana* y está situado en la calle José Pradas Gallén (Castellón de la Plana), dispone de todo el material necesario para la práctica educativa y cuenta con ocho aularios ubicados en otros centros educativos y culturales, distribuidos por las poblaciones de Benicarló, Burriana, La Vall d'Uixó, Nules, Onda, Segorbe, Vila-real y Vinaròs.

En la sede de Castellón se ofertan doce idiomas: inglés, francés, alemán, italiano, valenciano, español para extranjeros, ruso, árabe, chino, portugués, euskera y rumano.

No obstante, hay que matizar que no se ofrecen todos los niveles del MECR (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) por cada idioma:

- de inglés se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2, C1, C2;
- de francés se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2, C1;
- de alemán se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2, C1;
- de italiano se ofrecen los niveles A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2;
- de valenciano se ofrecen los niveles A2, B1, B2, C1, C2;
- de español para extranjeros se ofrecen los niveles A2, B1, B2, C1, C2;
- de ruso se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2;
- de árabe se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1;
- de chino se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2;
- de portugués se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1, B1.2, B2.1, B2.2;
- de euskera se ofrecen los niveles A1;
- de rumano se ofrecen los niveles A1, A2, B1,1.

3.1.2. La lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana

3.1.2.1. El alumnado de italiano

Como ya se ha comentado en el anterior apartado, la E.O.I. de Castellón no proporciona cursos de italiano para todos los niveles, los cuales van del nivel A2.1 y llegan

hasta el nivel B2.2. A pesar de que falten los niveles A1, el C1 y el C2, cada uno está dividido en dos subniveles que, como se ha mencionado en el anterior apartado, son:

- A2.1;
- A2.2;
- B1.1;
- B1.2;
- B2.1;
- B2.2.

Por cada nivel existen dos grupos (uno con clase por la mañana y uno por la tarde); eso permite a los alumnos poder elegir, según su propia disponibilidad horaria, durante qué franja horaria del día seguir el curso.

Los grupos están formados por alumnos de diferentes edades, desde los dieciséis hasta los setenta años. Los niveles A2.1 y A2.2 están compuestos, en su mayoría, por estudiantes jóvenes, mientras que los alumnos más mayores se encuentran en los niveles más avanzados (B2.1 y B2.2). En general, la mayoría de los alumnos de los cursos de italiano son de género femenino.

3.1.2.2. Profesorado

Los profesores de italiano en la E.O.I. de Castellón son cinco:

- Diego Bau (italiano lengua materna);
- Gloria Melchor;
- Pilar Codonyer;
- Rita García;
- Anna Venuto (italiano lengua materna).

Diego, Gloria y Pilar imparten las clases por la mañana, mientras que Anna y Rita los imparten por la tarde. En seguida, mostramos un esquema para entender mejor la organización de las clases y la distribución por profesores durante el año 2017-2018, es decir, durante el periodo en el que he realizado las prácticas del Máster CIEL:

GRUPO:	MAÑANA:	TARDE:
A2.1	Gloria	Rita
A2.2	Diego	Rita
B1.1	Pilar	Anna
B1.2	Gloria	Anna
B2.1	Gloria	Anna
B2.1	Diego	Anna

Tabla nº 2: Cursos de italiano de la EOI de Castellón de la Plana (año 2017-2018)

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Metodologías y materiales utilizados en las clases

Los materiales utilizados en las clases suelen ser diferentes dependiendo del nivel, del profesor y del tema que se trata. Los libros de texto para las clases son para todos:

- Bravissimo 1 (Libro dello studente y Quaderno degli esercizi)* para en nivel A2.1;
- Bravissimo 2 (Libro dello studente y Quaderno degli esercizi)* para en nivel A2.2;
- Bravissimo 3 (Libro dello studente y Quaderno degli esercizi)* para en nivel B1.1 y B1.2;
- Nuovo Espresso 4* para el nivel B2.1 y B2.2.⁷

Sin embargo, los profesores no suelen apoyarse mucho en el libro de texto porque consideran que no trata ciertos argumentos suficientemente bien y porque han detectado en ellos varios errores de escritura. Este último factor representa un problema en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera porque los alumnos podrían hacer referencia al libro

⁷ Los datos de estas obras se remiten a la bibliografía.

para aprender y mejorar su escritura, y si este lleva errores, ellos podrían no darse cuenta y adquirirlos. El libro suele ser utilizado por los profesores para un fin de *continuum didáctico*, es decir, para la elección de los temas y contenidos a tratar durante el curso.

A medida que se trata un determinado tema, los docentes suelen explotar en las clases otros materiales, como fotocopias, siempre relacionadas con los temas que se están aprendiendo, que ellos mismos eligen. Las fotocopias pueden contener actividades lúdicas (como crucigramas), ideas para temas de conversación, listas de vocablos, expresiones típicas en contextos determinados, etc.

Los profesores tienen acceso a juegos para que se propongan a los alumnos actividades estimulantes y creativas, las cuales les permiten desarrollar la comunicación, así como la interacción entre ellos.

Los enseñantes tienen acceso también al *Moodle*, aula virtual en la cual pueden subir archivos y compartir documentos con sus alumnos. Sin embargo, no todos los profesores de la EOI suelen recurrir a esta herramienta informática (el profesor Diego Bau, por ejemplo, prefiere imprimir los contenidos y entregarlos a los alumnos físicamente).

Durante las horas del grupo de conversación (que se imparte todos los lunes del año , al menos durante el curso 2017-2018 y al cual tienen acceso los alumnos de los últimos dos niveles: B2.1 y B2.2) se recurre a fichas que proponen el tema de conversación del día y que se revelan útiles porque simulan el examen final. De hecho, las fichas que se utilizan en el grupo de conversación, son materiales utilizados en los exámenes de los años anteriores.

3.1.4. Organización de las clases

En este apartado hablaremos de la organización de las clases de italiano cuyos profesores responsables son Diego Bau y Gloria Melchor, puesto que han sido los que conocemos gracias a nuestras prácticas del máster CIEL, es decir, concretamente, los grupos A2.1, B1.2 y B2.1 de Gloria y A2.2 y B2.2 de Diego.

En primer lugar, las clases de Gloria y Diego no difieren mucho en lo que concierne a la organización. Los dos profesores suelen empezar con una breve conversación con la clase, a la cual todos están invitados a intervenir; para, como se suele decir, “romper el hielo” los enseñantes preguntan a los alumnos como han pasado los últimos días. Durante esta primera parte de la clase se proporciona a los aprendices la oportunidad de explotar la

oralidad y la comunicación. Los profesores suelen corregir los errores comunicativos de los alumnos, aunque no siempre. Eso para permitirles hablar sin interrupciones y sin tener miedo al error. Esto se hace así para conseguir que los estudiantes se sientan menos inseguros al expresarse oralmente en lengua italiana.

La clase sigue con la corrección de los deberes asignados en la clase anterior. Para comprobar el conocimiento de aspectos gramaticales, los profesores suelen asignar a los alumnos ejercicios contenidos en el libro de texto *Bravissimo* o les proporcionan ejercicios imprimidos por ellos y entregados a los alumnos. En lo que concierne a deberes que no traten temas gramaticales (comprensión escrita, ejercicios de elección de vocablos etc) el libro de texto no suele ser muy utilizado.

La corrección representa un importante momento de repaso y fijación de contenidos, vocablos o estructuras gramaticales. Los alumnos que quieren empezar a leer sus deberes son invitados a proponerse espontáneamente para luego seguir con una corrección colectiva. Los alumnos pueden intervenir en cualquier momento de la corrección, y eso vale también para toda la duración de la clase: pueden hacer preguntas o compartir sus dudas concernientes a determinados temas, los cuales, casi siempre, suelen ser relativos a la gramática. A continuación, se suelen repasar determinadas estructuras sobre las cuales los alumnos muestran tener todavía dudas y se sigue con el tema de la clase.

Dependiendo del tema, como ya se ha mencionado, los materiales utilizados suelen ser diferentes, aunque Diego y Gloria entregan casi siempre algunas fotocopias a los alumnos. En ellas se pueden encontrar textos para leer y conversar, juegos, ejercicios etc. . Si se en la clase se introduce un tema gramatical, los profesores lo explican utilizando la pizarra y, según el *output* que reciben de los alumnos, repiten los conceptos o lo explican nuevamente.

La clase termina con la asignación de nuevos deberes.

4. ESTUDIO PRÁCTICO

4.1. Introducción

El capítulo 4, contiene el estudio práctico de este TFM, que se centra en un sondeo sobre la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana seguido de una serie de propuestas de mejora.

Como ya comentamos, las informaciones y los datos contenidos, utilizados para la realización de esta investigación, han sido recopilados durante el periodo de prácticas del Máster C.I.E.L (*Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*) en el que se enmarca este trabajo.

Los resultados y las conclusiones, mostrados en los siguientes capítulos, se han obtenido de las dos maneras diferentes:

- A través de encuestas realizadas por los estudiantes de los diferentes grupos;
- A partir de la observación y de las anotaciones personales escritas durante la realización de las propuestas didácticas proporcionadas a los estudiantes en el aula durante las prácticas así como de sus opiniones orales al finalizar estas.

En este capítulo se habla de aspectos prácticos, basados en datos de clases reales y se proporcionan elementos que nos han sido muy útiles para ir descubriendo nuestra propia filosofía de enseñanza y que podrían servir también a otros docentes.

4.1.1. Motivación y justificación

Este proyecto, como ya he explicado en las primeras páginas de la investigación, nace de un interés personal hacia la enseñanza de la lengua italiana en España. Tras realizar las prácticas del Máster CIEL en la EOI de Castellón, motivada por la óptima experiencia vivida, hemos

decidido dedicar mi Trabajo Final de Máster sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua italiana en esta institución.

La encuesta, que analizaremos en esta parte de la investigación, ha sido propuesta a los alumnos de los cursos de italiano con los cuales he realizado mis prácticas. Hemos elegido proponerles una encuesta porque quería centrar mi investigación en las necesidades de estos estudiantes y en cómo ellos perciben el aprendizaje del italiano en la EOI (como se sienten en la clase, cuáles son sus dificultades, que faltaría para mejorar los cursos etc.).

4.1.2. Objetivos

Este estudio práctico, el cual se basa sobre un ejercicio de observación y sondeo de información en las aulas de italiano de la EOI de Castellón de la Plana, tiene como objetivo principal el análisis del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua italiana en los alumnos de los niveles A2.1, A2.2, B1.2, B2.1, B2.2.

Los objetivos de esta investigación, que se ha realizado, básicamente, empleando las encuestas presentadas a los alumnos, son:

- Analizar cómo se sienten los alumnos dentro de la clase y cuáles son sus sentimientos (miedo, vergüenza, seguridad etc.);
- Descubrir cuáles son las motivaciones que los han llevado a acercarse a la lengua italiana;
- Saber cuánto consideran que esta lengua pueda ser útil para su vida y su carrera profesional
- Entender cómo perciben la lengua italiana con respecto a sus dificultades de aprendizaje;
- Identificar en cuáles de las habilidades comunicativas de la lengua (lectura, escritura, escucha y habla) encuentran más dificultades;
- Considerar las eventuales observaciones y propuestas de mejora propias de los aprendices, las cuales nacen de sus necesidades de aprendizaje;
- Saber si los alumnos utilizan el CAL como recurso para el aprendizaje en autonomía.

4.1.3. Presentación de los grupos de italiano implicados

El estudio ha sido desarrollado con los grupos A2.1, A2.2, B1.2, B2.1 y B2.2 que tenían clase por la mañana en la EOI de Castellón. Hay que precisar que los estudiantes que han contestado a la encuesta no son todos los inscritos a los cursos de italiano implicados en el estudio. Es decir, la encuesta ha sido propuesta a las clases y a los alumnos presentes en los días correspondientes a mi práctica docente, por consecuencia, solamente esos alumnos han contribuido a este estudio práctico con sus opiniones.

En definitiva, se debería tener en cuenta que los siguientes datos y resultados conciernen solamente una parte del alumnado de italiano de la EOI de Castellón.

De los 31 alumnos que han tomado parte en la encuesta:

- 4 alumnos frecuentan el nivel A2.1;
- 6 alumnos frecuentan el nivel A2.2;
- 5 alumnos frecuentan el nivel B1.2;
- 7 alumnos frecuentan el nivel B2.1;
- 9 alumnos frecuentan el nivel B2.2.

El grupo A2.1, cuya profesora es Gloria Melchor, está compuesto por 4 mujeres, dos de las cuales tienen una edad entre los 25 y los 34 años, mientras que las otras dos entre los 19 y los 24 y entre los 55 y los 65.

El grupo A2.2, cuyo profesor es Diego Bau, está formado por alumnos muy jóvenes (entre los 19 y los 24 años). De los 6 alumnos que han participado en el estudio, 4 son mujeres y 2 son hombres.

En el grupo B1.2, cuya profesora es Gloria Melchor, han colaborado en este estudio 5 aprendices de sexo femenino, cuyas edades van de los 19 a los 64 años (dos alumnas entre los 19 y los 24 años, dos entre los 45 y los 54 y una entre los 55 y los 64 años).

El grupo B2.1 está compuesto por 7 alumnos, de los cuales 4 son mujeres y 4 son hombres con edades entre los 35 y los 74 años (tres alumnos entre los 35 y los 44 años, un alumno entre los 45 y los 64 años, dos alumnos entre los 55 y los 64 años y un alumno entre los 65 y los 74 años).

Finalmente, el grupo B2.2, el de nivel más alto en italiano, es el más numeroso y más variado por edad: sus 9 aprendices, entre los cuales solo hay un hombre, tienen un rango de edad

que va desde los 25 hasta los 74 años (tres alumnos entre los 25 y los 34 años, un alumno entre los 35 y los 44 años, 4 alumnos entre los 45 y los 64 años y un alumno entre los 65 y los 74 años).

4.2. Metodología de trabajo

Para realizar el estudio práctico en la EOI se ha realizado una encuesta utilizando como herramienta un *Formulario de Google*. Esta, que será descrita más detalladamente a continuación, ha sido propuesta virtualmente a los aprendices de las clases de italiano de la EOI, es decir, en la clase se ha compartido el enlace a través del cual los estudiantes han podido acceder a la encuesta.

Además, las conclusiones de nuestro estudio contienen reflexiones personales sobre observaciones realizadas en las clases de italiano durante las prácticas del Máster CIEL, que, de acuerdo con las teorías y los temas investigados en los capítulos anteriores, me han permitido establecer una relación práctica entre los contenidos teóricos y la práctica docente.

4.3. Cronograma

Tabla nº 3: Cronograma del estudio práctico

Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Trabajo de observación en las clases de italiano	x	X	x					
Colaboración con los profesores para dar clase		X	x					
Propuesta de actividades a los grupos B2.1 y B2.2 ⁸			x					
Elaboración y redacción de la	x	X						

⁸ ANEXO I, ANEXO II y ANEXO III

encuesta								
Propuesta de la encuesta a los alumnos			x					
Recolección de datos				x	x	x	x	
Análisis de datos							x	X
Redacción de conclusiones y propuestas de mejora								X

Fuente: Elaboración propia

4.4. Materiales: encuestas

4.4.1. Presentación de la encuesta y objetivos

En los siguientes capítulos se presentará la encuesta que ha sido propuesta al alumnado de italiano de la EOI de Castellón y se aportarán los resultados obtenidos a través de esta herramienta.

4.4.1.1. Justificación del tipo de encuesta

Como ya hemos comentado anteriormente, hemos elegido un *Formulario de Google* para la creación de las encuestas. La primera motivación por la que hemos elegido este espacio es la familiaridad adquirida durante el Máster CIEL, y sobre todo tras haber cursado la asignatura *Metodología y Herramientas Informática para la Comunicación, la Docencia y la Investigación*.

La segunda motivación para decantarnos por un *Formulario de Google* es por su simplicidad de uso y la posibilidad de recibir en tiempo real nuevos resultados y respuestas a las preguntas.

Además, una función muy útil que proporciona esta herramienta es la posibilidad de poder obtener gráficos directamente de las respuestas de los encuestados. Esto permite disponer de un cuadro general de las respuestas que muestra datos específicos y porcentajes.

Para poder analizar los resultados de la encuesta se ha utilizado el programa *IBM SPSS Statistics*, el cual ha resultado ser muy útil para el análisis.

Ahora pues, hablaremos del tipo de preguntas contenidas en la encuesta, justificando la elección de las diferentes tipologías de preguntas en relación a las respuestas que se querían conseguir.

Para algunas de ellas fueron utilizadas cuestiones con selección múltiple para que los alumnos pudieran elegir entre diferentes respuestas seleccionando la más apropiada en su caso. Un ejemplo es la pregunta siguiente:

4. Nivel de italiano que estás cursando actualmente en la EOI *

A2.1

A2.2

B1.2

B2.1

B2.2

Ilustración nº 1: Ejemplo de pregunta con selección múltiple
Fuente: Formulario de Google

Las preguntas cuadrículas de varias opciones han sido elegidas sobre todo para conocer la opinión personal de los estudiantes sobre la frecuencia, el grado de dificultad o utilidad de aspectos específicos o generales de la lengua italiana. Un ejemplo es la siguiente pregunta:

11. ¿Cómo consideras, de acuerdo a tus dificultades, las habilidades del idioma?

	Muy fácil	Fácil	Regular	Difícil	Muy difícil
Comprensión aud...	<input type="radio"/>				
Lectura	<input type="radio"/>				
Expresión oral	<input type="radio"/>				
Escritura	<input type="radio"/>				
Gramática	<input type="radio"/>				

Ilustración nº 2: Ejemplo de pregunta cuadrícula**Fuente:** Formulario de Google

Las preguntas abiertas han sido utilizadas en ocasiones en las cuales no era posible seleccionar suficientes opciones entre las cuales elegir y además era mejor que el alumno diese su opinión y se explicase con sus propias palabras, como por ejemplo:

Ilustración nº 3: Ejemplo de pregunta abierta

13. ¿Hay algún aspecto específico que te gustaría que fuera mejorado?

Testo risposta lunga

Fuente: Formulario de Google

El tipo de pregunta con casillas de verificación ha sido seleccionado en el caso de preguntas a las cuales se quería dar la posibilidad de poder elegir más de una opción:

12. Señala cuál(es) de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma italiano (puedes marcar más de una opción)

- Estrategias de enseñanza de los enseñantes
- Actividades formativas de apoyo (tareas, quizzes, actividades en línea, CAADI, etc.)
- Instalaciones y laboratorios
- Material didáctico (libro de trabajo, audios, video, etc.)
- Número de estudiantes en el aula
- Falta de tiempo para dedicar al estudio
- Horario del curso
- Ubicación de la escuela
- Otro
- Ningún aspecto dificulta/ha dificultado mi aprendizaje

Ilustración nº 4: Ejemplo de pregunta con casillas de verificación**Fuente:** Formulario de Google

En total, la encuesta presenta 14 preguntas, de las cuales:

- 9 son con selección múltiple;
- 3 son con cuadrículas de varias opciones;
- 1 es abierta;
- 1 es con casillas de verificación.

4.4.1.2. Contenido de la encuesta

La encuesta se puede consultar virtualmente a través del siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdMJsOIzgxDM3rtBENFnp-lkNUaEsuNwoHVFZH_jIgvA_K2bg/viewform.

Las primeras cuatro preguntas de la encuesta, que tratan sobre la edad, el sexo, el profesor y el nivel cursado, son necesarias para poder situar el aprendiz dentro de su contexto. En particular, las primeras dos preguntas, nos han servido para poder presentar concretamente los grupos en el capítulo 4.1.3., en el cual se aportan datos sobre el número de estudiantes de cada nivel su edad media y el sexo.

Además, la edad es un factor importante para la investigación. Sobre ella ha sido redactado un capítulo (2.2.3.) en el que se aportan diferentes teorías según las cuales esta tiene cierta importancia dentro del aprendizaje. En consecuencia, se ha considerado oportuno preguntar la edad de los aprendices de italiano, la cual ha sido cruzada seguidamente con otros datos que nos han permitido entender si es un elemento que influye en el aprendizaje y en cómo se sienten los alumnos de integrados en la clase.

Las preguntas 5. y 7. nos han servido para conocer la situación psicológica de los aprendices durante el aprendizaje de la lengua italiana dentro del entorno de su clase; en lo específico se quiere entender cuáles son sus emociones, sentimientos, sensaciones y eventuales dificultades frente al profesor y a los compañeros.

La pregunta 6 concierne a la manera en la que los estudiantes han sido asignados al nivel de italiano cursado. Esta pregunta ha sido propuesta al fin de entender si el nivel presentado por el alumno depende de cursos cursados en la EOI anteriormente o si se ha alcanzado ese nivel de una manera diferente.

Las preguntas 8. y 11. han servido para conocer cómo es percibida la lengua italiana por los alumnos de la EOI, en general (pregunta 8.) y en cada habilidad comunicativa de la lengua: comprensión auditiva, escritura, expresión oral, escritura, gramática (pregunta 11.).

Las preguntas 9. y 10. han servido para entender cuál es el motivo por el cual los estudiantes se han acercado al aprendizaje del italiano (9.) y cómo de útil consideran que esta lengua pueda ser para su vida y su carrera profesional (10.)

Las preguntas 12. y 13. son relativas a las opiniones personales de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje; en particular estas preguntas han servido para poder aportar propuestas de mejora, teniendo en cuenta las necesidades de los aprendices.

Para concluir, se ha considerado oportuno añadir una última pregunta sobre el CAL de la Universidad Jaume I, ya que esta investigación presenta un capítulo sobre el aprendizaje en autonomía (2.4.) en el cual, también se habla de este centro. En lo específico, con esta última pregunta se quiere saber si los alumnos de italiano de la EOI recurren a este espacio de aprendizaje en autonomía.

4.4.1.3. Análisis de las encuestas

En este apartado examinaremos las respuestas de los alumnos a la encuesta proporcionada, aportando los datos en porcentajes a través de tablas y gráficos y argumentando los resultados obtenidos.

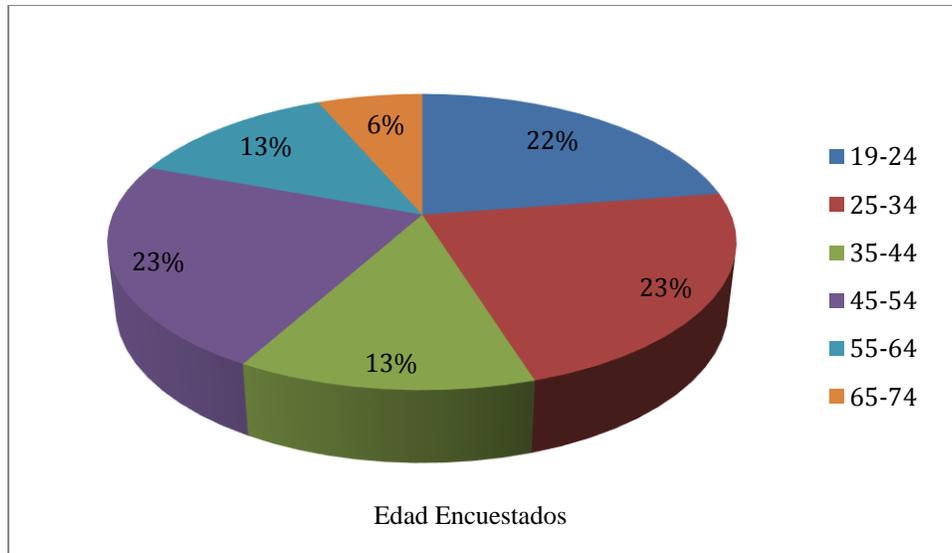


Ilustración n° 5: Pregunta 1. (Edad)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la primera pregunta muestran, como ya comentamos, que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango de edad entre los 25 y los 34 años (el 23%) y entre los 45 y los 54 años (otro 23%) . El 22% de los alumnos encuestados tiene entre los 19 y los 24 años, mientras que el 13% se encuentra en un rango de edad entre los 35 y los 44 años y otro 13% entre los 55 y los 64 años.

Los primeros dos niveles son frecuentados por los alumnos más jóvenes (todos los alumnos del grupo A2.1 tienen menos de 34 años mientras que los alumnos del grupo A2.2 son menores de 24 años). Los niveles nivel B1.2 y B2.2. son los más variados por edad, con una edad mínima de 25 y un máximo de 64 años para el nivel B1.2 y entre los 24 y los 74 años para el nivel B2.2. Los alumnos del nivel B2.1 son todos adultos, con un rango de edad entre los 35 y los 74 años.

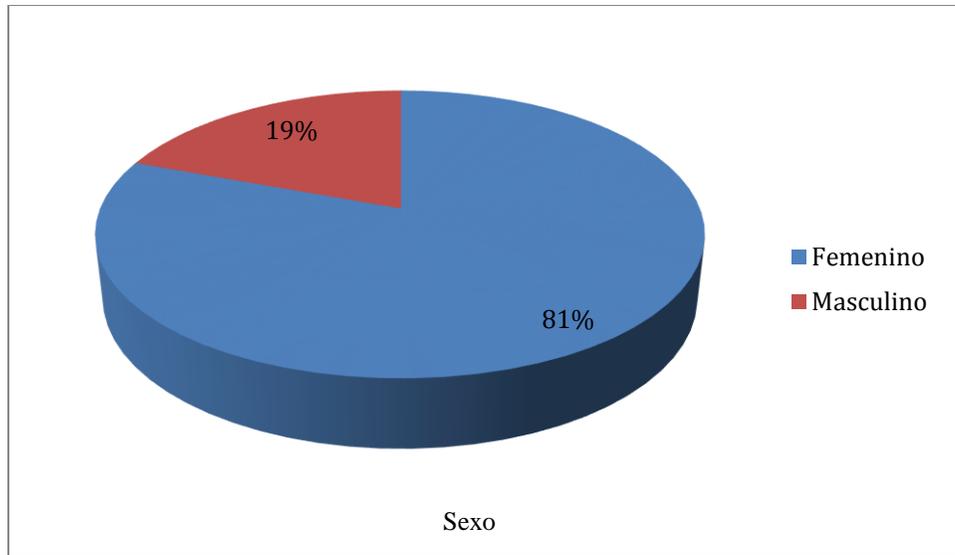


Ilustración n° 6: Pregunta 2. (Sexo)

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes es de sexo femenino (el 81%), mientras que solo el 19% es de sexo masculino.

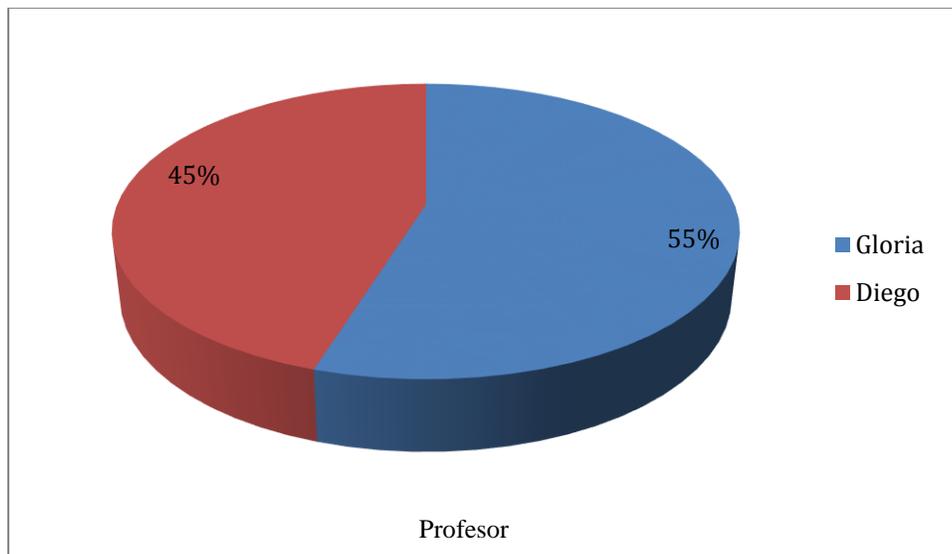


Ilustración n° 7: Pregunta 3. (Profesor)

Fuente: elaboración propia

El 55% de los aprendices encuestados (alumnos de los grupos A2.1, B1.2 y B2.1) tienen a Gloria Melchor como profesora de italiano, mientras que el docente del 45% de ellos (alumnos de los grupos A2.2 y B2.2) es Diego Bau.

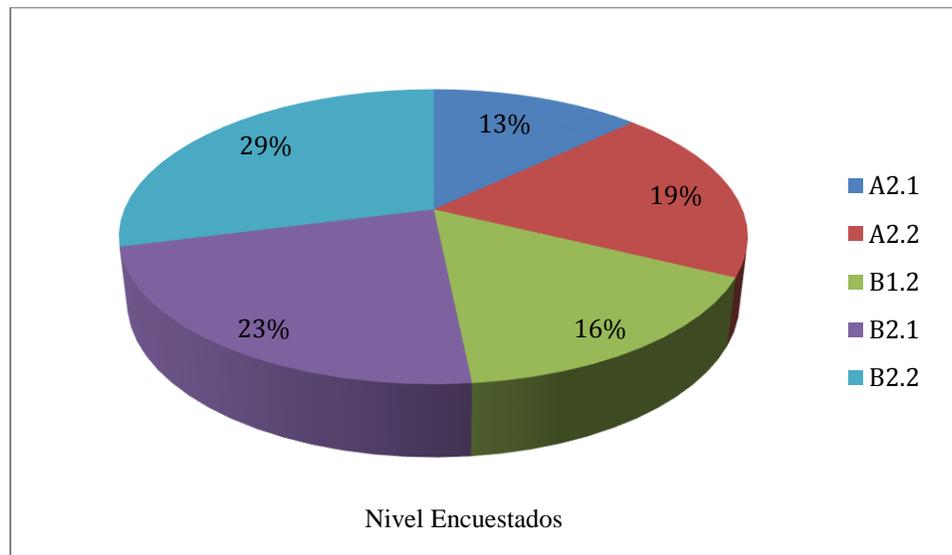


Ilustración nº 8: Pregunta 4. (Nivel)

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos encuestados (el 29%) pertenece al nivel B2.2, seguido por un 23% de alumnos del grupo B2.1. Como consecuencia, los alumnos de estos dos grupos forman más de la mitad del alumnado de los cursos de italiano de la EOI de Castellón.

Un 19% de los estudiantes de los grupos de italiano de la EOI frecuentan el nivel A2.2., un 16% el nivel B1.2 y solamente un 13% cursa el nivel A2.1.

Recordamos que los encuestados son los alumnos que han tomado parte en las clases durante el periodo entre Febrero y Abril 2018 y que estos cursos de italiano se han finalizado en Junio de 2018.

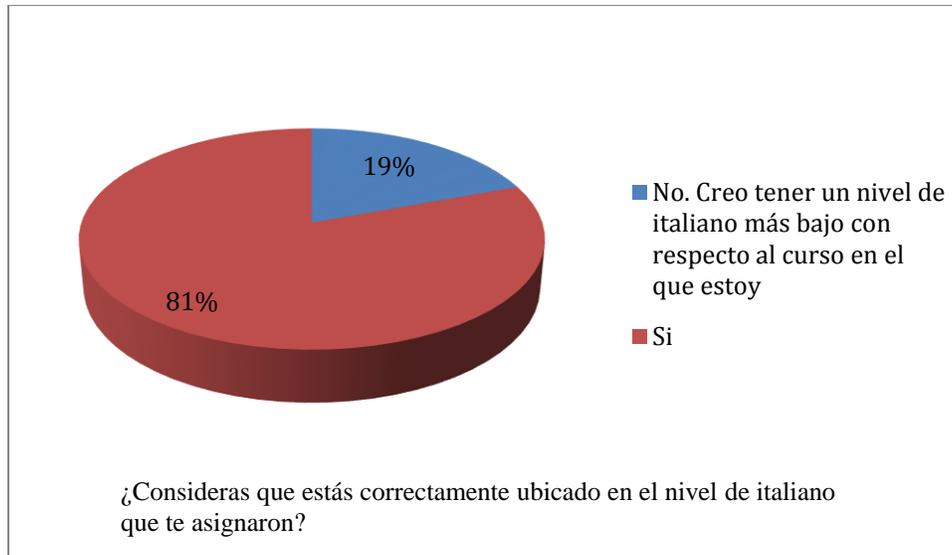


Ilustración nº 9: Pregunta 5. (¿Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de italiano que te asignaron?)

Fuente: Elaboración propia

25 alumnos sobre 31 (el 81%) consideran que están frecuentando el nivel correcto y ninguno considera que tendría que estar frecuentando un nivel más alto. En cambio, 6 alumnos sobre 31 (el 19%) consideran que su nivel de italiano es más bajo con respecto al nivel frecuentado. De estos 6 alumnos, 3 pertenecen al nivel B2.2, uno al nivel A2.2, uno al B1.2 y uno al B2.1.

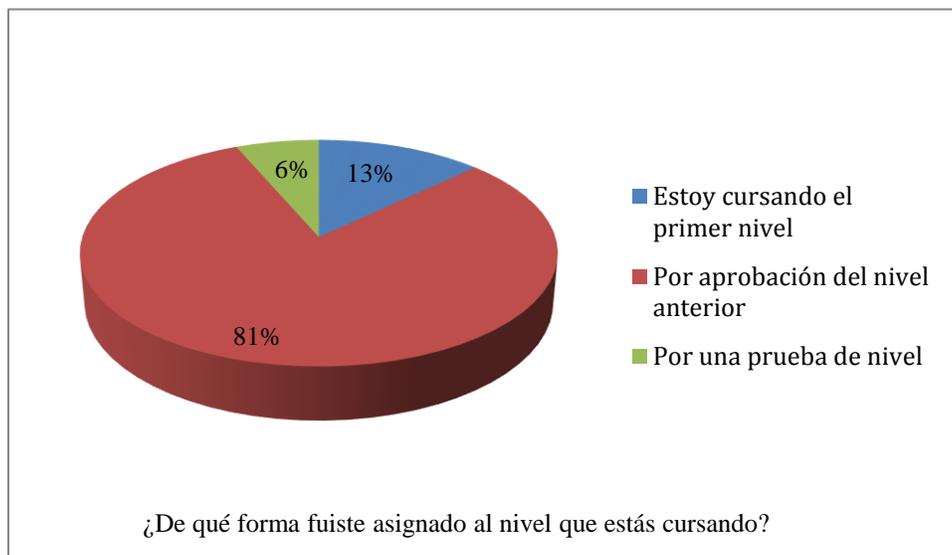


Ilustración nº 10: Pregunta 6. (¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando?)

Fuente: Elaboración propia

A parte de los alumnos que cursan el primer nivel (4 alumnos), el 81% de los alumnos (25) ha cursado niveles anteriores de italiano en la EOI y ha llegado al nivel en el que se encuentra actualmente por aprobación del nivel anterior. Solo dos alumnos, uno del nivel A2.2 y otro del nivel B2.1, (el 6%) han sido asignados a su nivel tras una prueba de nivel, esto porque ya conocían un poco la lengua.

Para la pregunta 7, que es una pregunta a escala, vamos a reportar diversos gráficos relativos a cada sub-pregunta y a sus respuestas en porcentaje, así podrán analizarse mejor los datos extraídos de las respuestas.

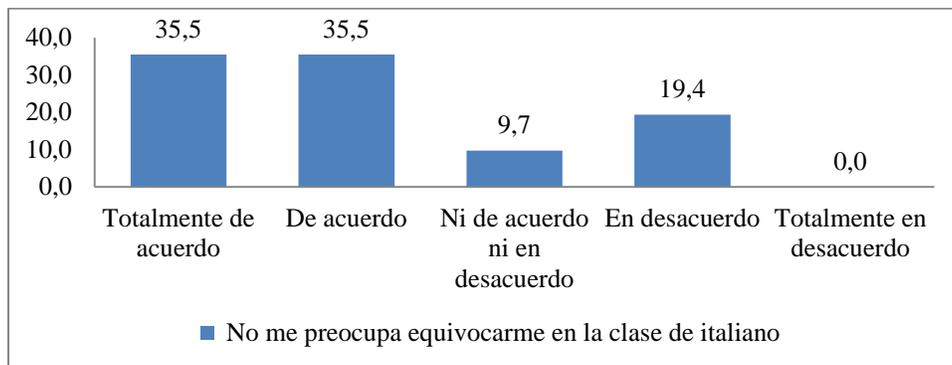


Ilustración nº 11: Pregunta 7. (No me preocupa equivocarme en la clase de italiano)

Fuente: Elaboración propia

Más de un 70% de los alumnos de italiano de la EOI admite no tener miedo al error en la clase.

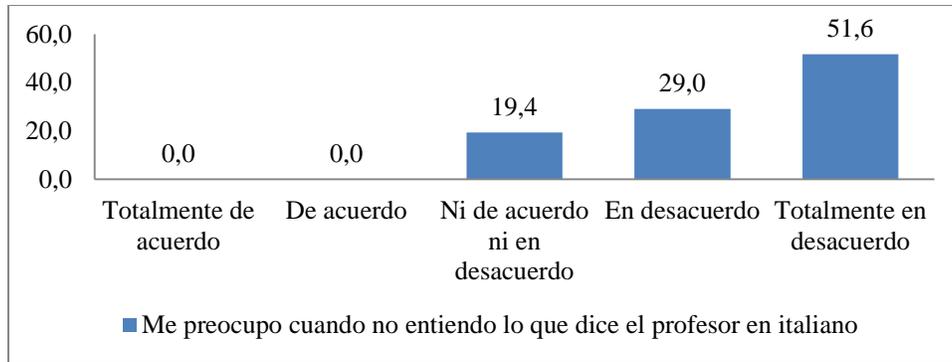


Ilustración nº 12: Pregunta 7. (Me preocupo cuando no entiendo lo que dice el profesor en italiano)

Fuente: Elaboración propia

Ningún alumno afirma preocuparse si no entiende lo que dice el profesor en italiano. Un 80% de ellos está en desacuerdo con esta afirmación, mientras que un 20% no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

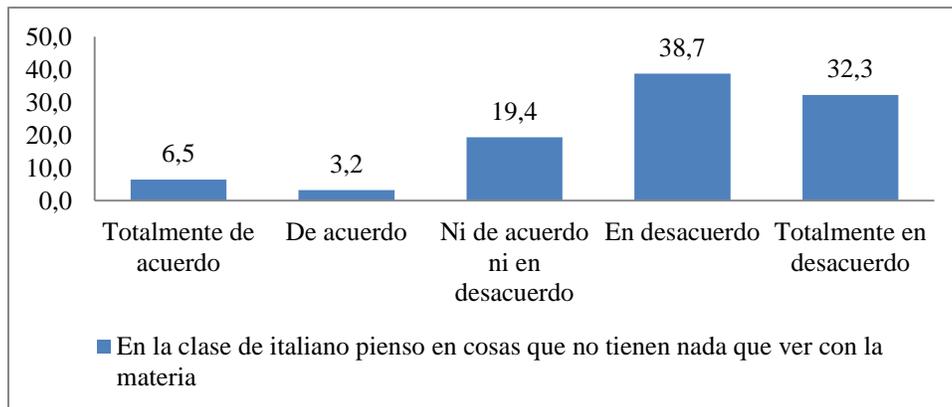


Ilustración nº 13: Pregunta 7. (En la clase de italiano pienso en cosas que no tienen nada que ver con la materia)

Fuente: Elaboración propia

Un 10% de los alumnos afirma que se distrae fácilmente durante las clases, un 70% no está de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 20% tiene una opinión intermedia.

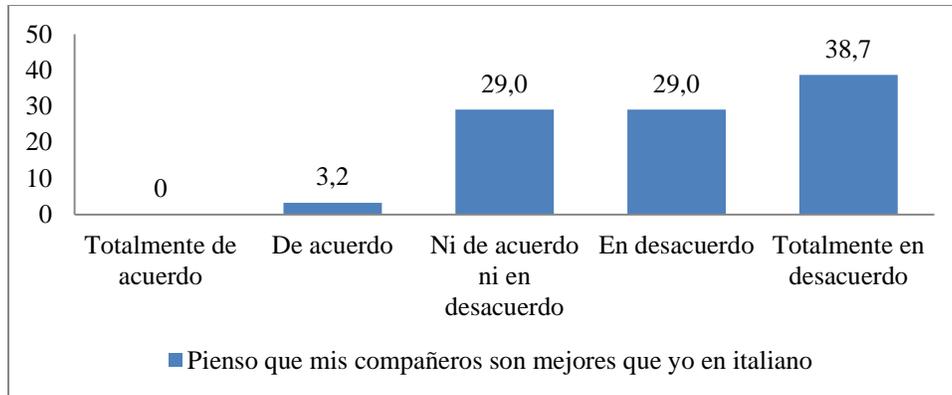


Ilustración nº 14: Pregunta 7. (Pienso que mis compañeros son mejores que yo en italiano)

Fuente: Elaboración propia

Un 3% de los alumnos piensa tener un nivel lingüístico menor comparado al de sus compañeros. Un 68% de ellos está en desacuerdo con esta afirmación y un 29% tiene una opinión intermedia.

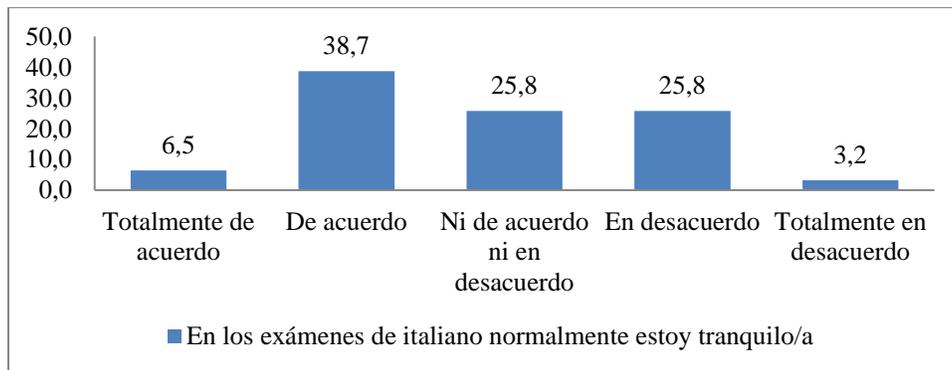


Ilustración nº 15: Pregunta 7. (En los exámenes de italiano normalmente estoy tranquilo/a)

Fuente: Elaboración propia

Un 45,2% de los alumnos afirma estar tranquilo durante los exámenes de italiano, un 29% no se siente tranquilo y un 26% tiene una opinión intermedia.

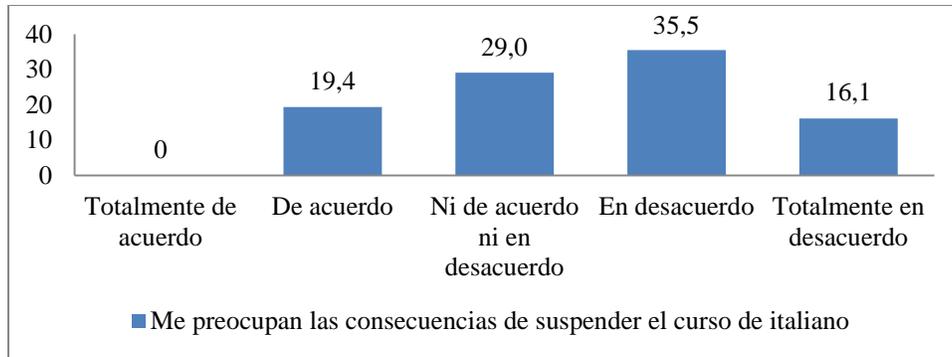


Ilustración nº 16: Pregunta 7. (Me preocupan las consecuencias de suspender el curso de italiano)

Fuente: Elaboración propia

Un 52% de los alumnos no se preocupa por las consecuencias de suspender el curso, un 29% tiene una opinión intermedia y un 19% afirma preocuparse en el caso de que tenga que repetir el mismo nivel.

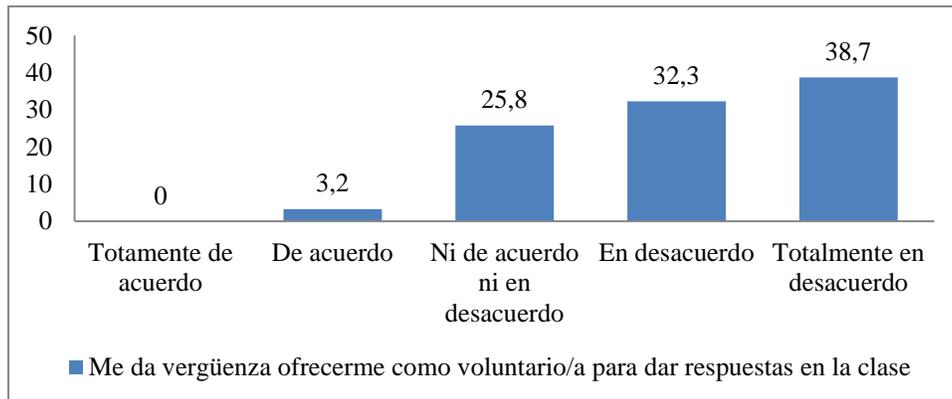


Ilustración nº 17: Pregunta 7. (Me da vergüenza ofrecermme como voluntario/a para dar respuestas en la clase)

Fuente: Elaboración propia

Un 71% de los alumnos no siente vergüenza a proponerse como voluntario para dar respuestas en la clase, por el contrario, un 3% no está de acuerdo y muestra, entonces, más inseguridad. Un 26% tiene una opinión intermedia.

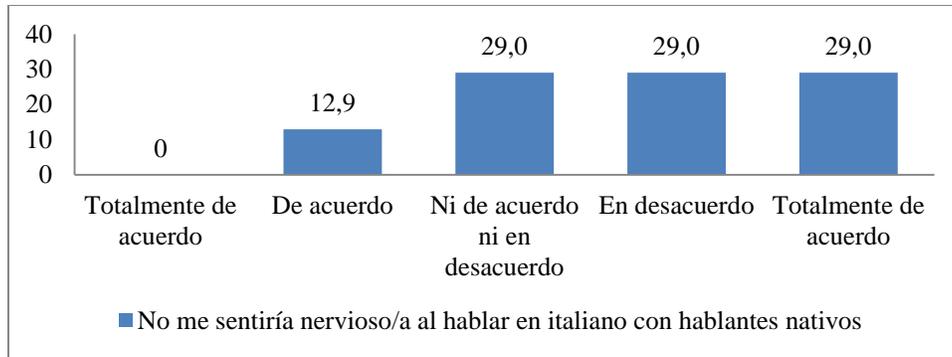


Ilustración nº 18: Pregunta 7. (No me sentiría nervioso/a al hablar en italiano con hablantes nativos)

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos (el 58%) afirma que se sentiría nervioso en una situación en la que tuviese que hablar en italiano con un hablante nativo. Solo un 13% de los estudiantes afirma que no se sentiría nervioso, mientras que otro 29% tiene una opinión intermedia.

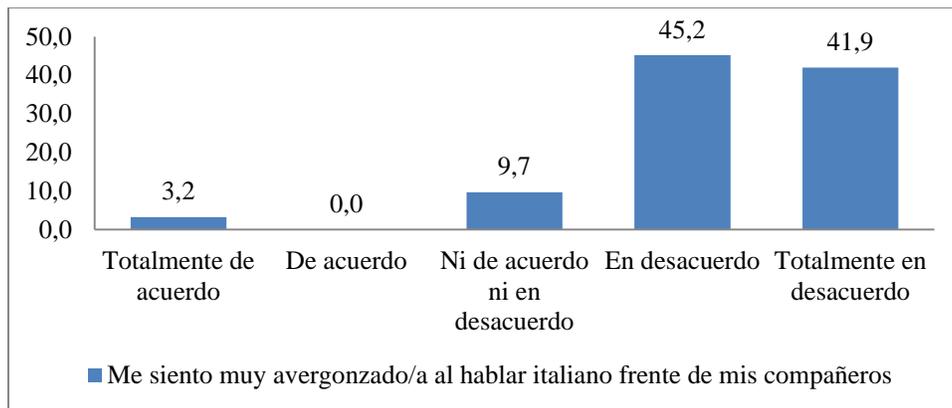


Ilustración nº 19: Pregunta 7. (Me siento muy avergonzado/a al hablar italiano frente de mis compañeros)

Fuente: Elaboración propia

Un 87% de los alumnos afirma no sentir vergüenza al hablar el italiano frente de sus compañeros, poco más de un 3% opina lo contrario y un 10% tiene una opinión intermedia.

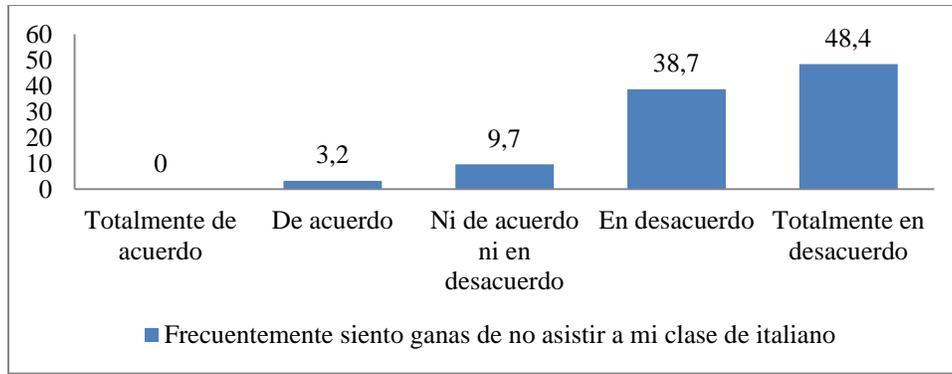


Ilustración nº 20: Pregunta 7. (Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de italiano)
 Fuente: Elaboración propia

Un 3% de los estudiantes muestra una frecuente falta de motivación hacia la asistencia a las clases, mientras que un 87% está en desacuerdo con tal afirmación y otro 10% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

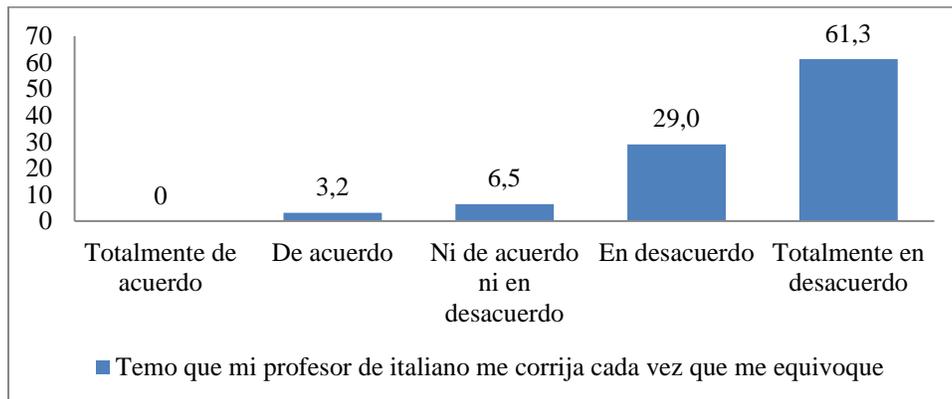


Ilustración nº 21: Pregunta 7. (Temo que mi profesor de italiano me corrija cada vez que me equivoque)
 Fuente: Elaboración propia

La gran mayoría de los alumnos (el 90,3%) no se sienten presionados hacia el hecho de que el docente corrija sus errores, el 6,5% tiene una opinión intermedia y otro 3% afirma tener miedo ante la corrección de sus errores en la lengua meta.

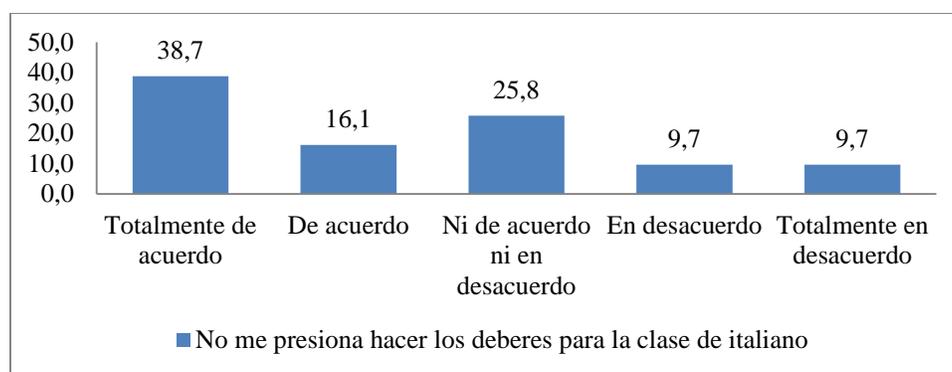


Ilustración nº 22: Pregunta 7. (No me presiona hacer los deberes para la clase de italiano)

Fuente: Elaboración propia

Más de la mitad de los alumnos (un 55%) no considera los deberes como una presión, es decir, de una manera negativa. En cambio, el 19% afirma sentirse presionado por los deberes, mientras que un 26% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

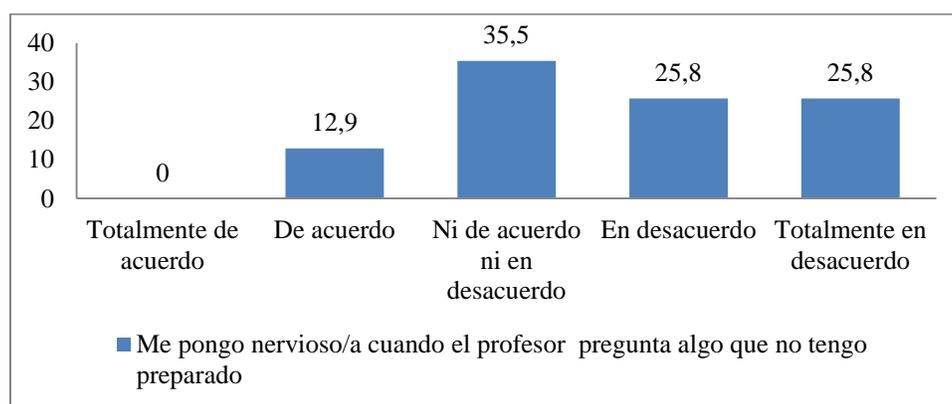


Ilustración nº 23: Pregunta 7. (Me pongo nervioso/a cuando el profesor pregunta algo que no tengo preparado)

Fuente: Elaboración propia

Un 13% de los alumnos afirma sentirse nervioso cuando el profesor pregunta algo que él no tienen preparado, sin embargo, la mayoría (un 52%) de los alumnos no comparte esta afirmación y un 35,5% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

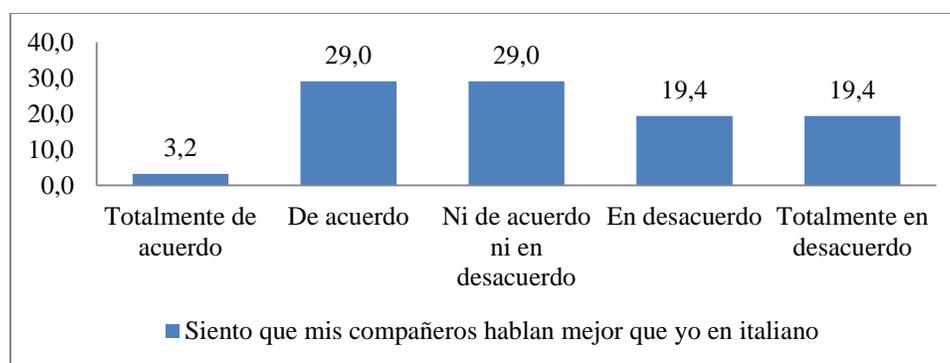


Ilustración n° 24: Pregunta 7. (Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en italiano)

Fuente: Elaboración propia

Un 32% de los alumnos opina sentir que sus compañeros hablan mejor que él en italiano. Un 39% de los alumnos no comparte la misma opinión, mientras que un 29% tiene una opinión intermedia.

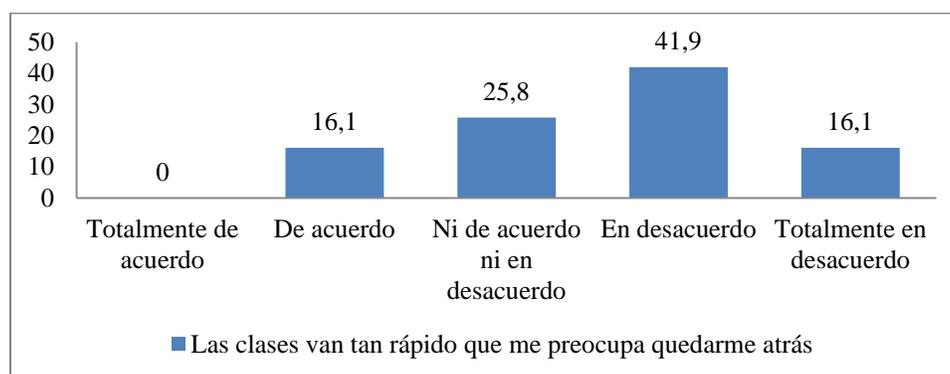


Ilustración n° 25: Pregunta 7. (Las clases van tan rápido que me preocupa quedarme atrás)

Fuente: Elaboración propia

El 58% de los alumnos considera que las clases siguen con un ritmo que no es demasiado rápido para ellos, pero un 16% opina lo contrario, o sea que las clases van tan rápido que se preocupan por quedarse atrás. Un 26% no comparte ninguna de las dos opiniones.

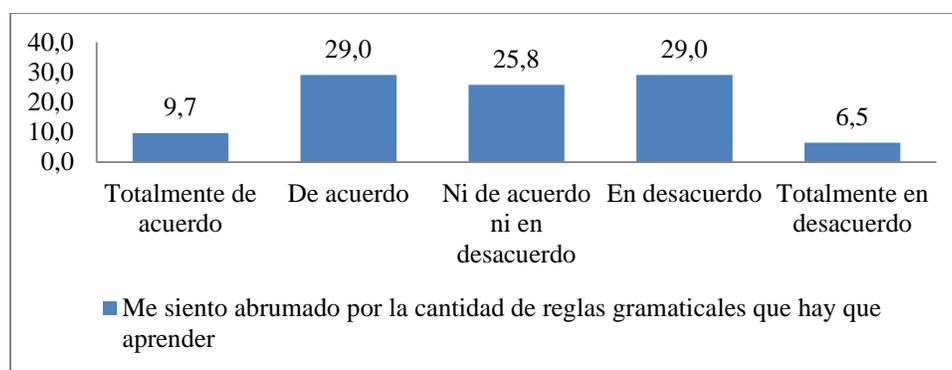


Ilustración nº 26: Pregunta 7. (Me siento abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender)

Fuente: Elaboración propia

Un 39% de los estudiantes se siente abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender, poco más del 35,5% de ellos no muestra la misma preocupación y otro 26% tiene una opinión intermedia.

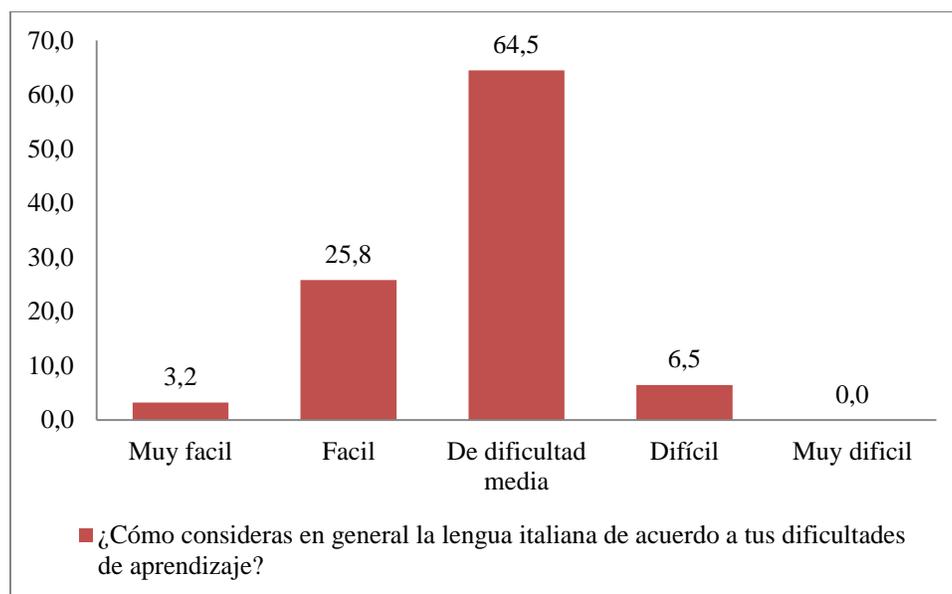


Ilustración nº 27: Pregunta 8. (¿Cómo consideras en general la lengua italiana de acuerdo a tus dificultades de aprendizaje?)

Fuente: Elaboración propia

El 65% de los alumnos de italiano de la EOI de Castellón de la Plana, de acuerdo con sus dificultades de aprendizaje, considera que la lengua italiana no es ni fácil ni difícil. El 26% de los

estudiantes considera la lengua “fácil”, es decir, asequible, el 3% la define “muy fácil” y el 6% “difícil”. Ninguno de los alumnos considera la lengua italiana “muy difícil”.

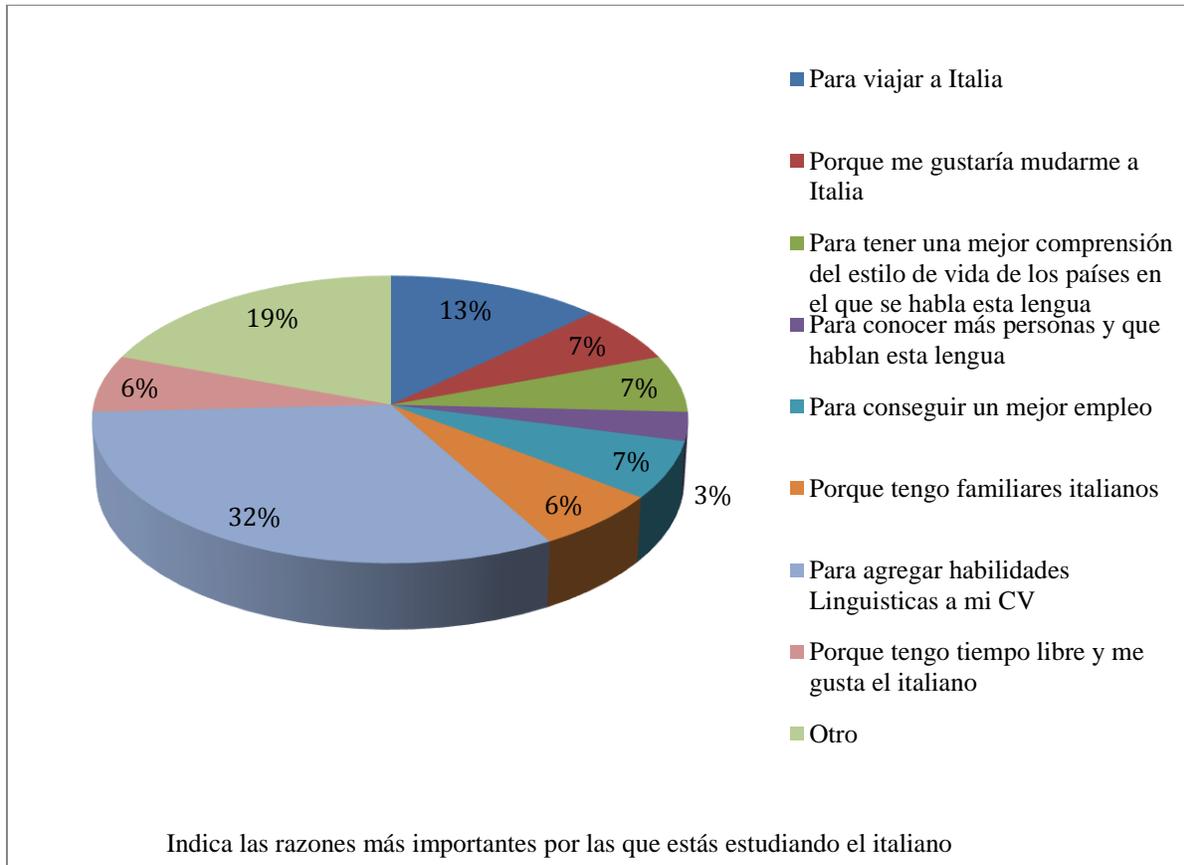


Ilustración nº 28: Pregunta 9. (Indica las razones más importantes por las cuales estás estudiando el italiano)
Fuente: Elaboración propia

La gran mayoría de los alumnos encuestados (el 32%) afirma estudiar el italiano con el fin de agregar habilidades lingüísticas a su curriculum. El 13% afirma estudiarlo para viajar a Italia y el 7% porque le gustaría mudarse ahí. Un 7% para tener una mejor comprensión del estilo de vida de los países en los que se habla la lengua, un 7% para conseguir un mejor empleo, un 6% porque tiene familiares italianos, el 6% porque tiene tiempo libre y le gusta la lengua. El 19% (6 alumnos) alega otras motivaciones, como las que siguen:

- por hobby;
- para aprender una lengua extranjera;

- por gusto hacia la lengua y la cultura italiana;
- por un reto personal y por gusto hacia la lengua;
- por un reto personal, por gusto hacia la lengua y para agregar habilidades a mi curriculum.

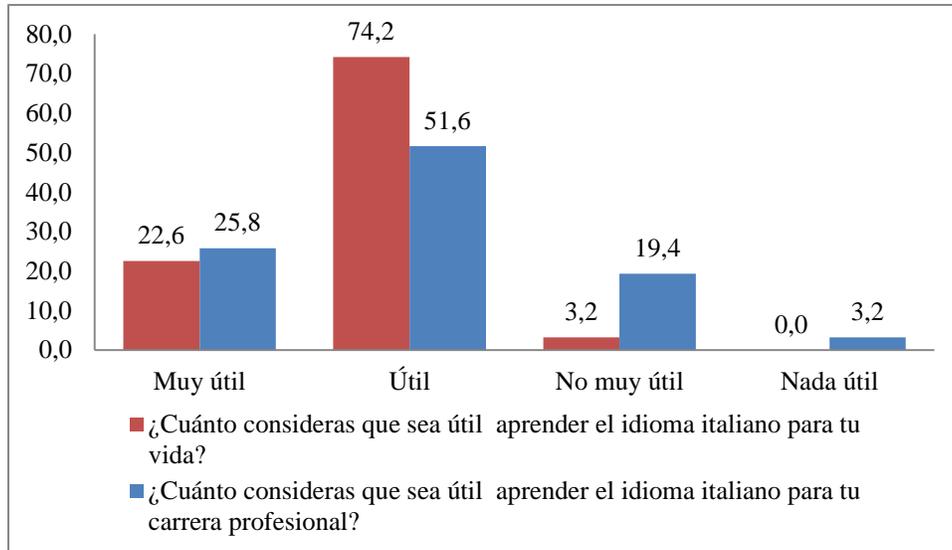


Ilustración nº 29: Pregunta 10. (¿Cuánto consideras que sea útil aprender el idioma italiano para tu vida y para tu carrera profesional?)
Fuente: Elaboración propia

La gran mayoría de los estudiantes de italiano (un 97%) considera que esta lengua sea útil o muy útil para su vida; en cambio, un 3%, que corresponde a un alumno, considera que no lo sea.

En lo que concierne al valor del italiano para la carrera profesional o para la vida personal de los aprendices de la EOI, un 77% de ellos considera que esta lengua sea útil o muy útil para su vida; por otro lado, un 23% considera que el italiano no les es de utilidad práctica.

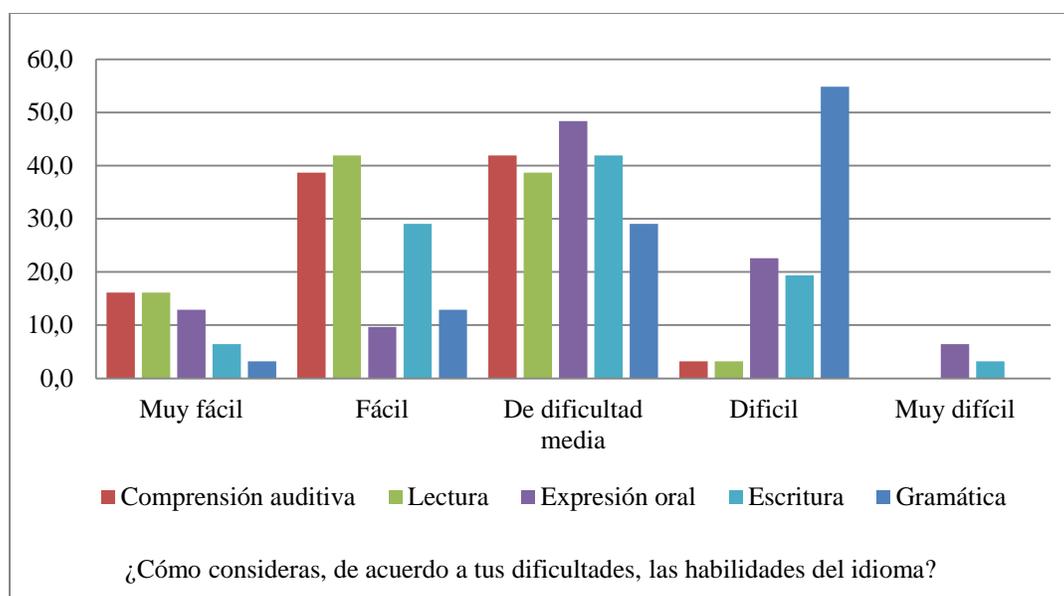


Ilustración nº 30: Pregunta 11. (¿Cómo consideras, de acuerdo a tus dificultades, las habilidades del idioma italiano?)

Fuente: Elaboración propia

En lo que concierne a la comprensión auditiva en italiano:

- un 55% la considera entre muy fácil (39%) y fácil (16%) de acuerdo a sus dificultades;
- el 42% de los alumnos considera esta habilidad de dificultad media;
- solo un 3% opina que es difícil (ninguno de ellos considera que es muy difícil).

Por lo que respecta a la lectura en lengua italiana:

- el 68% de los estudiantes considera esta habilidad entre muy fácil (16%) y fácil (42%);
- el 39% la considera media;
- un 3% piensa que es difícil (ninguno de ellos la considera muy difícil).

Con respecto a la expresión oral:

- Un 23% opina que es entre muy fácil (13%) y fácil (10%) de acuerdo a sus dificultades;
- un 48% la considera media;
- un 29% opina que es difícil (23%) o muy difícil (6%).

En cuanto a la escritura:

- un 35,5% la considera entre muy fácil (6%) y fácil (29%) en relación con sus dificultades;
- el 42% de los alumnos considera esta habilidad de dificultad media;

- un 22,5% opina que es difícil (19,4%) o muy difícil (3,25).

En cuanto a la gramática:

- un 16% la considera entre muy fácil (3%) y fácil (13%) según las dificultades personales de cada uno;
- el 29% de los alumnos considera esta habilidad de dificultad media;
- un 55% opina que es difícil, pero ninguno piensa que es muy difícil.

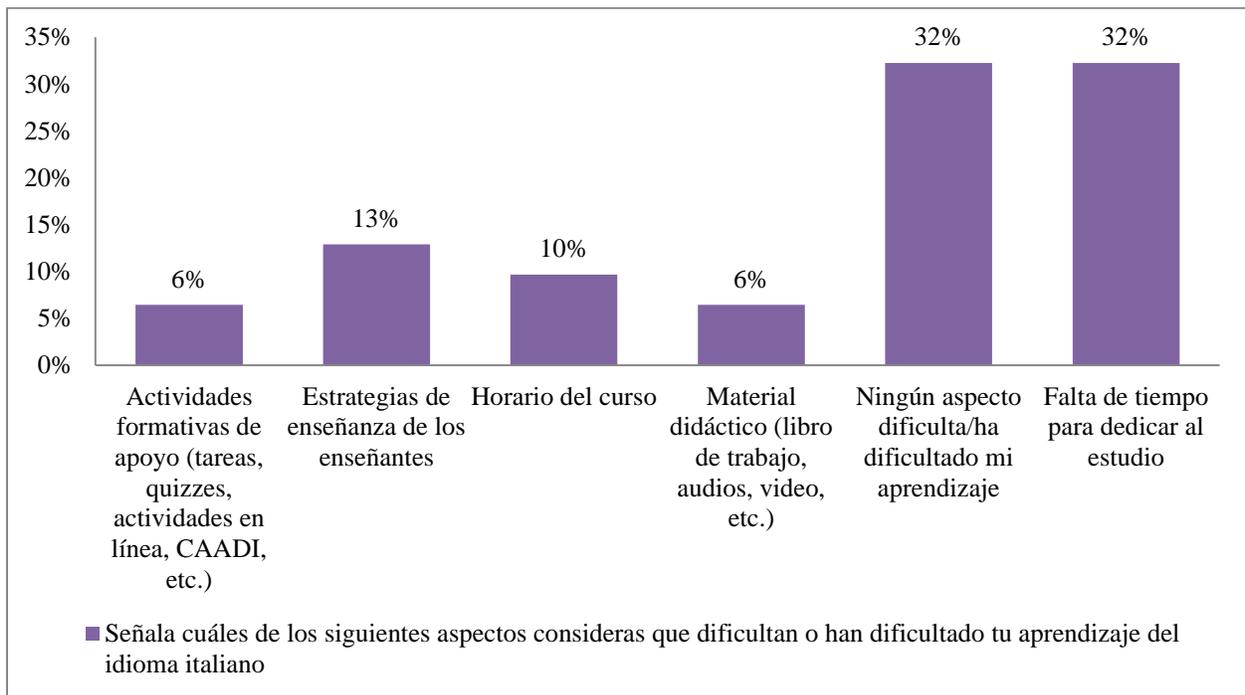


Ilustración nº 31: Pregunta 12. (Señala cuáles de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma italiano)

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla muestra las respuestas de la pregunta 12 de la encuesta. El 32% de los alumnos opina que ningún aspecto dificulta o ha dificultado su aprendizaje del italiano. El otro 68% de los alumnos considera que los aspectos que dificultan o han dificultado su aprendizaje del italiano son:

- falta de tiempo para dedicar al estudio de la lengua (el 32%);
- estrategias de enseñanza de los enseñantes (13%);
- horarios del curso (10%)

- material didáctico utilizado (6%);
- actividades formativas de apoyo (6%)

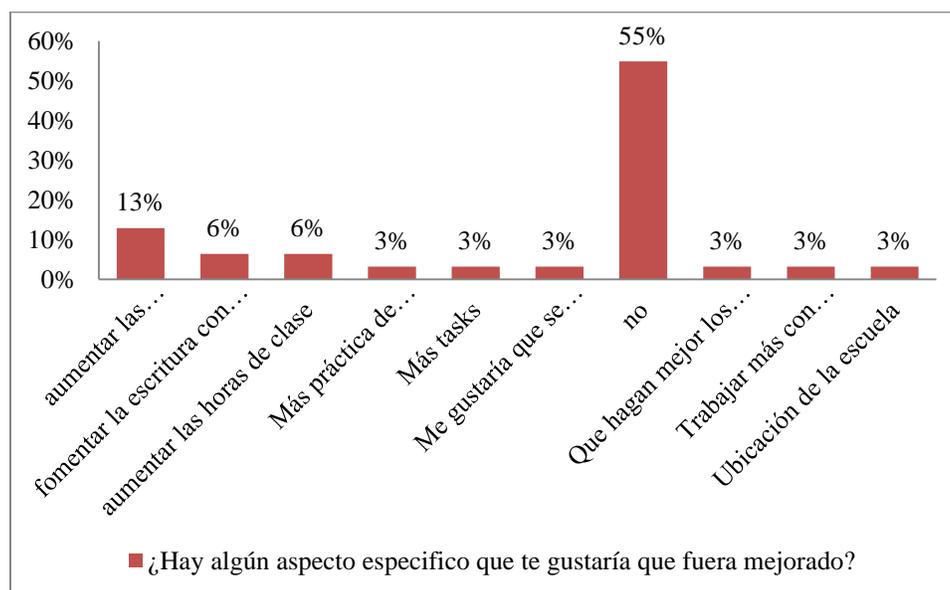


Ilustración nº 32: Pregunta 13. (¿Hay algún aspecto específico que te gustaría que fuera mejorado?)

Fuente: Elaboración propia

La pregunta 13. es abierta y, dado el gran número de respuestas de los estudiantes, se han reagrupado las respuestas similares o iguales.

En el gráfico vemos que un 55% de los estudiantes (14 alumnos de 31) consideran que no hay aspectos que les gustaría que fueran mejorados en su curso. Un 45% ha expuesto su opinión aportando cuales son en los aspectos que les gustaría que se mejoraran. A continuación vamos a señalar esos aspectos:

- aumentar las explicaciones de gramática y dar más ejercicios y actividades (aportado por 4 alumnos);
- aumentar las horas de clase (aportado por 2 alumnos);
- fomentar la escritura con más práctica (aportado por 2 alumnos);
- incorporar los niveles C1 y C2;

- mejorar la homogeneidad de niveles en las clases “porque considero que en mi clase hay personas que tienen un nivel más bajo del que se encuentran. Esto dificulta el aprendizaje”;
- “trabajar más con material que muestre los diferentes acentos de las regiones italianas para poder entender mejor a las personas con acentos fuertes”;
- mejorar la expresión oral y la fluidez;
- “aumentar los *tasks*”;
- ubicación de la escuela;

Finalmente, la pregunta número 14. concierne al CAL (*Centro de Aprendizaje de Lenguas*) de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. En concreto, se pregunta a los alumnos si conocen o utilizan este centro como recurso para mejorar su aprendizaje en autonomía.

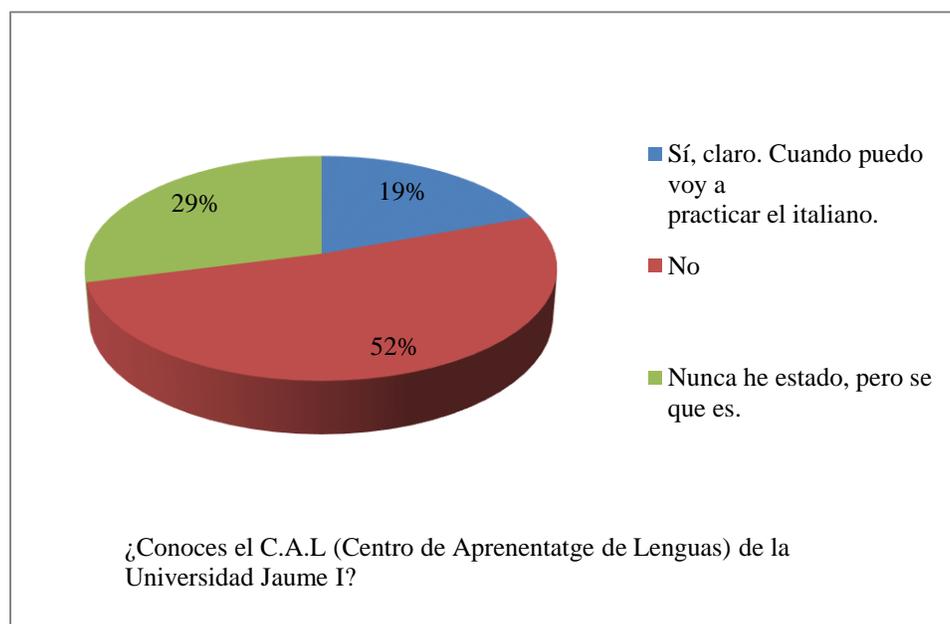


Ilustración nº 33: Pregunta 14. (Conoces el C.A.L (Centro de Aprendizaje de Lenguas) de la Universidad Jaume I?)

Fuente: Elaboración propia

- La mayoría de los alumnos (el 52%) no conoce ni utiliza el CAL como recurso para el aprendizaje en autonomía;
- el 29% de ellos conoce el centro, pero no lo utiliza;
- el 19% de los estudiantes suele utilizar el centro para su aprendizaje autónomo.

4.5. Análisis de datos y conclusiones

Tras aportar los gráficos relativos a las preguntas y a las respuestas de la encuesta, tratamos ahora analizar los datos en su totalidad, extrayendo cuales son las necesidades de los alumnos de los cursos de italiano de la EOI de Castellón de la Plana.

En lo que concierne al alumnado de italiano de la escuela:

- la gran mayoría son mujeres (un 81% contra un 19% de hombres);
- la edad de los alumnos va desde los 19 hasta los 74 años;
- los grupos más frecuentados son el B2.1 (23%) y el B2.2 (29%);
- los grupos con un alumnado más joven son el A2.1 y el A2.2, mientras que los otros tres grupos (B1.2, B2.1 y B2.2) son formados por alumnos más mayores.

En base a esto se observa que el comportamiento de los alumnos está sujeto a varias determinantes:

- la mayoría de ellos estudia el italiano motivado por el hecho de poder agregar esa habilidad lingüística a su currículum profesional;
- los aprendices consideran el italiano útil para su carrera profesional, pero más útil para su vida en general;
- la mayoría de los alumnos considera que la lengua no es ni fácil ni difícil, sino que “media” y muestra, en lo específico, menos dificultades con la lectura (que considera “fácil”) y más dificultades con la gramática (considerada “difícil”).

Otras conclusiones conciernen al aspecto psicológico y a la situación emocional de los aprendices dentro de la institución en general, y dentro de su clase en lo específico:

- varios alumnos sienten tener un nivel inferior con respecto a sus compañeros y al curso que frecuentan, asimismo, hay alumnos que opinan que en su clase algún estudiante tiene un nivel inadecuado.
- los aprendices no se preocupan cuando no entienden lo que el profesor dice en italiano, pero algunos de ellos muestran preocupación hacia el error.
- algunos estudiantes admiten distraerse fácilmente durante las clases, sin embargo pocos afirman sentir frecuentemente ganas de no asistir a clase;
- durante los exámenes es mayor el número de alumnos que se sienten tranquilos con respecto a los que se sienten nerviosos;
- la mayoría de los alumnos no se preocupa en el caso de tener que repetir el curso, sin embargo, otros no comparten la misma tranquilidad;
- un alumno admite sentir vergüenza para ofrecerse como voluntario para dar respuestas en la clase y otro alumno se siente muy avergonzado al hablar en italiano frente de sus compañeros;
- la mayoría de los estudiantes afirma que se sentiría nervioso en una situación en la que tuviera que hablar en italiano con un hablante nativo;
- aunque la mayoría de los alumnos no sienten los deberes como una presión, una pequeña parte de ellos no está de acuerdo; además una parte del alumnado afirma ponerse nervioso si el profesor pregunta algo que él/ella no tiene preparado.
- algunos estudiantes piensan que las clases van muy rápido y se preocupan por quedarse atrás.
- el 39% de los alumnos se siente abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender.

Otras conclusiones de la encuesta conciernen a los aspectos que los estudiantes consideran que dificultan su aprendizaje y cuáles tendrían que ser mejorados.

Buena parte de los alumnos admite no dedicar bastante tiempo al estudio de la lengua y considera esto un obstáculo hacia su aprendizaje. Sin embargo, hay aspectos internos a la escuela que también dificultan su aprendizaje, como los horarios de los cursos y las estrategias de

enseñanza de los profesores. Los alumnos advierten sobre su necesidad de recibir más explicaciones gramaticales (que recordamos ser el aspecto más difícil de la lengua para ellos) y aumentar la práctica a través de más ejercicios y actividades. También proponen hacer más práctica con la escritura para fomentar esa habilidad. En lo que concierne a la organización de los cursos les gustaría que se incorporaran los niveles avanzados C1 y C2 y que se aumentaran las horas de clase por semana.

La última conclusión de la encuesta es relativa al uso del CAL como recurso para el aprendizaje en autonomía. La mayoría de los alumnos no lo conoce o no lo utiliza como recurso para el aprendizaje en autonomía, sin embargo, algunos de ellos (6 alumnos: uno del nivel A2.2, dos del nivel B1.2, dos del B2.1 y uno del B2.2) suelen utilizar el centro para su aprendizaje autónomo.

5. CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En el presente capítulo aportaremos las conclusiones de este trabajo de investigación. Trataremos, en particular, los aspectos destacados por los resultados de la encuesta y hablaremos de los temas analizados en el marco teórico dentro del contexto de la EOI de Castellón de la Plana. Finalmente, redactaremos algunas propuestas de mejora en lo relativo al aprendizaje de italiano de los estudiantes de la EOI.

5.1. Conclusiones generales

El alumnado de la EOI de Castellón de la Plana tiene una edad que varía desde los 19 hasta 74 años. Sin embargo, este factor no parece condicionar su aprendizaje, esto también se nota por el hecho de que los grupos más avanzados (B1.2, B2.1 y B2.2) están formados por un alumnado más mayor y su curiosidad e interés hacia el aprendizaje de la lengua son efectivos y perceptibles. Estos alumnos hacen preguntas, se proponen como voluntarios para leer o dar respuestas, conversan en italiano entre ellos dentro y fuera de la clase y recurren a varios métodos de aprendizaje fuera del contexto de la escuela, practicando la lengua en autonomía: viendo películas y series en italiano, escuchando canales radio italianos, leyendo periódicos italianos como “*Il Corriere della Sera*” y “*La Repubblica*” a través de internet, libros etc. Los alumnos del grupo B1.2 son los que más suelen ir al CAL para mejorar su italiano de modo autónomo.

En cuanto a los grupos A2.1 y A2.2, los alumnos no suelen intervenir mucho durante la clase y siempre son los mismos estudiantes los que se proponen como voluntarios. Estos últimos, de hecho, muestran un nivel lingüístico mayor con respecto a sus compañeros, también se nota su constante atención y curiosidad hacia los temas tratados durante las clases. Los aprendices de estos dos grupos no consideran que su nivel sea suficiente para poder enfrentarse a la lectura de libros o a la visión de películas completamente en italiano. No obstante, algunos de ellos suelen ver vídeos en Youtube en la lengua. Ningún alumno del grupo A2.1 y solo uno del grupo A2.2 recurre al CAL para mejorar su nivel de italiano en autonomía.

En la clase, los profesores hacen que no falten la práctica y el desarrollo de las diversas habilidades lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral, comprensión auditiva y gramática), sin embargo, los alumnos advierten, a través de la encuesta, sobre la necesidad de recibir más explicaciones gramaticales y ejercitar más el aspecto gramatical (considerado por ellos la parte más difícil del estudio de la lengua italiana) y la escritura.

La cooperación es un aspecto importante en las clases de italiano. Los profesores suelen proponer actividades que enfrentan a los alumnos al diálogo y a la interacción. En esas ocasiones, los alumnos de los niveles B1.2, B2.1 y B2.2 son los que muestran más predisposición a la colaboración. En particular, los alumnos del grupo B2.1 están muy unidos y muestran una fuerte motivación y un gran interés hacia la lengua italiana; se corrigen entre ellos, recordándose entre ellos aspectos vistos en la clase anteriormente para ayudarse en caso de error y, además, fuera de la clase siguen hablando en italiano entre ellos.

En cuanto a la lengua utilizada en la clase, los profesores hablan en italiano todo el tiempo, recurriendo al cambio de código hacia el español solo en el caso de que los estudiantes no entiendan un determinado vocablo o concepto tras una explicación en italiano (esto ocurre sobretodo en los niveles A2.1 y A2.2).

Los alumnos de los niveles básicos utilizan el español durante las conversaciones en la clase. A pesar de que entiendan casi todo lo que el docente dice en italiano, ellos no se expresan en italiano, a en algunas ocasiones en las que empiezan una oración en italiano y la concluyen en español por falta de vocabulario. El alumnado del nivel B2.1 parece ya recurrir menos a la lengua madre y trata de expresarse lo máximo posible en italiano. Por otro lado, en los grupos B2.1 y B2.2 ningún alumno interviene utilizando el español y durante las conversaciones con el profesor o con los compañeros solamente se habla en italiano.

Según las aportaciones sobre el bilingüismo, analizadas en el marco teórico, los alumnos de los grupos B1.2, B2.1 y B2.2 se podrían definir “bilingües productivos”, por ser capaces de comunicar, entender y escribir en italiano sin problemas. Desde otra perspectiva, los alumnos de los grupos A2.1 y A2.2, los cuales se encuentran todavía al principio del aprendizaje de la lengua, se podrían considerar “bilingües receptivos”: entienden, saben leer, pero tienen dificultad en hablar y escribir en la lengua.

Otras importantes conclusiones conciernen al aspecto psicológico y a la situación emocional de los aprendices dentro de su clase. Hemos aportado en el marco teórico que recientes estudios neurocientíficos atribuyen a la emoción, a la curiosidad y a la motivación un rol fundamental en el contexto del aprendizaje, añadiendo que sin estos factores es muy difícil adquirir nuevos conocimientos. La mayoría de los alumnos afirma estudiar el italiano para poder agregar el conocimiento de esta lengua a su currículum, sin embargo, hay que recalcar que todos los alumnos han elegido el italiano por un gusto personal hacia la lengua y/o la cultura italiana. Dicho esto, el interés y la curiosidad que muestran en la clase, como ya hemos dicho, es evidente sobretodo en los niveles más avanzados.

La encuesta muestra que diferentes alumnos ven el error como algo negativo y esto comporta que se contengan en dar respuestas o intervenir en la clase. Además, algunos sienten vergüenza al hablar en italiano en la clase y la mayoría afirma que se sentiría nervioso al hablar en esa lengua con un hablante nativo. Todos estos aspectos ponen en evidencia una inseguridad de los aprendices. La encuesta también muestra que algunos alumnos expresan una falta de atención durante las clases y alguno siente los deberes como una presión en vez de considerarlos un medio para mejorar su nivel lingüístico; además, ciertos estudiantes afirman ponerse nerviosos si el profesor pregunta algo que no tienen preparado. No obstante, como se ha afirmado antes, la mayoría siente la necesidad de enfrentarse cada vez más a la realización de producciones escritas y ejercicios de gramática.

Según nuestra observación durante las prácticas, los docentes de los grupos de italiano protagonistas de este estudio práctico reflejan las características del rol del profesor constructivista. Se muestran mediadores, facilitadores, coordinadores del aprendizaje en el aula, participando ellos también en la experiencia. Sin embargo, se ha notado que Gloria se acerca más a este perfil, conversando más con los alumnos sobre temas cotidianos y tomando parte en las actividades en grupo o en pareja trabajando con uno o más alumnos. Dicho esto, ambos profesores se muestran abiertos al contestar a las preguntas y a las dudas de los alumnos y comentan con ellos los temas tratados mostrando su opinión acerca de diversos temas e invitando a los estudiantes a expresar su opinión para fomentar el diálogo en grupo.

Diego, por otro lado, explota más el entorno y la organización de la clase. En este sentido, el profesor invita a los alumnos a organizar la distribución de las mesas en el aula de acuerdo a sus gustos y necesidades. Durante las prácticas se ha observado que los alumnos del grupo A2.2 prefieren cambiar las mesas juntándolas para formar una más grande en la que se puedan mirarse cara a cara. Esta organización del espacio permite que los alumnos se escuchen mejor que estando uno atrás del otro y hace que el entorno sea más *familiar*. Sin embargo, esta organización no resulta muy cómoda en el caso de grupos más numerosos (como el B2.2).

En definitiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje del italiano en la EOI de Castellón se consideran positivos por muchos aspectos, sin embargo, nos proponemos redactar algunas propuestas que podrían ser útiles al fin de mejorar la experiencia del aprendizaje de esta lengua por parte de los alumnos y obtener, quizás, mejores resultados.

5.2. Propuestas de mejora

Como se ha podido observar en las conclusiones generales de este trabajo de investigación, los estudiantes expresan, a través de la encuesta, algunas necesidades en lo que concierne a su aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana.

Antes de redactar las propuestas de mejora, querría dar a conocer la retroalimentación de los alumnos hacia algunas actividades propuestas por mi parte en la clase. Esto nos servirá, junto a los resultados de la encuesta y a ulteriores aspectos observados en las clases, para poder sugerir cuáles aspectos se podrían mejorar en la enseñanza de la lengua italiana en la institución.

Durante las prácticas en la EOI, a los grupos B2.1 y B2.2 hemos propuesto tres actividades sobre temas diferentes para observar cuál de estas despertará más la atención y el interés de los alumnos. Aportamos esto aquí porque estas se han revelado muy útiles al fin de observar la retroalimentación de los aprendices.

En primer lugar, hemos propuesto un texto literario (la fábula de “Amor y psique” de Apuleyo) con algunos ejercicios para hacer juntos en la clase. El tema y el tipo de actividad propuesta (rellenar huecos con las palabras correctas) no han conseguido despertar el interés de los aprendices. Hay que considerar que este tipo de actividad es más similar a las que los

estudiantes suelen desarrollar en la clase y el tema literario ha sido propuesto sin conocer el nivel de interés de ellos hacia la literatura.

En segundo lugar, hemos explotado la curiosidad de los alumnos (mostrada más veces durante las clases) acerca de los extranjerismos en la lengua italiana, creando una actividad en la que ellos tenían que corregir algunos errores en oraciones de hablantes extranjeros. Desde el principio, la clase ha mostrado curiosidad hacia el tema y hacia la actividad diferente a lo que están acostumbrados enfrentarse en la clase.

Por último, hemos realizado una actividad lúdica interesante para desarrollar el vocabulario y la expresión oral de cada estudiante. El juego propuesto (*Taboo*) se ha revelado un óptimo recurso para el aprendizaje: los alumnos han repasado el vocabulario, adquirido nuevas palabras y han disfrutado mucho de este tipo de actividad.

Tras observar la retroalimentación a partir de estas actividades, los resultados de las encuestas y más observaciones dentro de cada grupo, nos proponemos aportar algunas consideraciones personales.

La primera propuesta concierne a los contenidos tratados en la clase. Se considera fundamental y necesaria la propuesta de temas que despierten el interés y la curiosidad de los aprendices. En particular, en los alumnos se ha notado un interés general hacia los paisajes, la comida, el cine, la cultura italianos, pero también hacia los acentos y maneras de hablar en las diferentes regiones italianas.

La segunda propuesta está relacionada con el tipo de actividades que se proponen a los alumnos. Se sugieren actividades más estimulantes de las que se pueden encontrar en los libros de texto para que las clases sean también un descubrimiento y una novedad. Además, tras la retroalimentación muy positiva mostrada hacia el uso de juegos para el aprendizaje, se aconseja explotar más esta herramienta.

La tercera propuesta de mejora se refiere al fomento de la gramática y de la escritura. Esta idea nace tras las necesidades expresadas por los estudiantes en la encuesta. Es importante considerar sus propuestas y hacerlos sentirse *coordinadores* de su propio aprendizaje. Sería interesante proponer redacciones de breves textos en los que utilizar determinados aspectos gramaticales (preposiciones, verbos etc.).

En lo que concierne al miedo hacia el error y a la vergüenza que los estudiantes sienten al hablar en italiano (tanto en la clase como fuera de este contexto), se tendría que invitarlos a intervenir más en la clase utilizando la lengua italiana (esto sobretodo en los primeros niveles) y evitar remarcar la gravedad de eventuales errores hechos, evidenciando la importancia de *hacerse entender* más que de componer oraciones gramaticalmente perfectas.

Otra propuesta de mejora sería la dedicación de más tiempo y atención hacia estudios comparativos y contrastivos entre el italiano y el castellano a través de los cuales se evidencien “semejanzas y diferencias” en las dos lenguas implicadas. Esta idea nace tras notar que la mayoría de los errores hechos por los estudiantes de todos niveles (desde el A2.1 hasta el B2.2) son errores de interferencia de la lengua madre. Se podían entregar tablas que ilustren los falsos amigos y hacer práctica con estas palabras para que se memoricen y no se caiga más en el error. Lo mismo se podría proponer para memorizar cuales son las palabras que en italiano y en español se escriben iguales y se pronuncian de manera diferente (“*farmacia*”, “*zero*” etc.)

Para fomentar el aprendizaje en autonomía, se podrían indicar algunas páginas en línea como <http://www.italianalingua.it/> donde los alumnos puedan practicar la gramática y el léxico y aprender más sobre la cultura y la literatura italianas según sus intereses. También se podría incentivar la lectura de libros, proponiendo a los alumnos algunos títulos sugestivos o relacionados con sus gustos.

En relación al entorno, las aulas de la EOI son muy simples y no hay mapas en las paredes, esto porque las clases se utilizan para lenguas diferentes. Sin embargo, sería muy interesante incluir un mapa de Italia que se pueda utilizar como referencia durante el aprendizaje.

Esperamos que las propuestas de mejora, aportadas tras una observación efectiva en la EOI de Castellón de la Plana y el análisis de los resultados de la encuesta propuesta a los alumnos de Italiano, permitan mejorar varios aspectos de este contexto de aprendizaje, para que los aprendices se sientan más motivados, más serenos y más curiosos de conocer la lengua y la cultura italiana.

6. ANEXOS

ANEXO I: Actividad 1 *Italiane – italiano o inglese?*

ITALIESE - Italiano o inglese?

“Ma questo *post* non fa senso!” di Alberto Cassone.



In questa Terra di Nessuno Linguistica che è l'*internazionalità*, le lingue si contaminano: i tennisti italiani si convincono che la frase *“ho la massima confidenza nel mio rovescio”* sia comprensibile nella loro lingua materna, mentre gli studenti anglofoni di italiano affermano senza sensi di colpa che *“la politica italiana non fa senso”*.

Avrete notato, nei due esempi dati, la contaminazione linguistica dall'inglese all'italiano. Tempo fa un medico polacco, risentito per simili ingiustizie, inventò una lingua veramente Equa e Solidale: l'Esperanto; torniamo invece ai nostri studenti anglofoni italianofili, con una buffa lista di frasi ed espressioni che, secondo loro, sono formulate in lingua italiana.

Proviamo insieme a correggere le seguenti frasi:

- 1) I bambini dovrebbero imparare a giocare uno strumento musicale. (_____)
- 2) Quell'attrice sognava di giocare una parte a teatro con un grande regista. (_____)
- 3) Ragazzi, avete mangiato la colazione? Sì? Volete ancora un caffè? (_____)
- 4) Dobbiamo riservare una camera doppia per tre notti, giusto? (_____)
- 5) Siccome la televisione non lavorava bene, sono andati a vedere la partita al bar. (_____)
- 6) Domani è il compleanno di Marta. Lo celebriamo tutti nel ristorante di suo zio. (_____)
- 7) Luigi è in camera. Sta scrivendo l'esercizio di matematica. (_____)
- 8) Il professore ci chiede sempre delle domande difficili. (_____)
- 9) Durante la gita al lago di Garda avevamo già preso molte fotografie. (_____)
- 10) Prendi il cane nel parco! Poi al ritorno nutri il gatto, per favore! (_____)
- 11) Ragazze, mi raccomando: stasera dovete ritornare i soldi ad Anna. (_____)
- 12) Questa frase non è sbagliata, però si sente male. (_____)
- 13) Stamattina hanno rubato una signora anziana che aveva appena ritirato la pensione. (_____)
- 14) Dopo che ebbero rubato la banca, i ladri scapparono all'estero. (_____)
- 15) Questo piatto vuole molto tempo. Non c'è una ricetta più semplice e veloce? (_____)
- 16) Domani devo incontrare i miei zii all'aeroporto perché c'è uno sciopero dei tassisti. (_____)
- 17) In questo modo, il giornalista ha fatto la notizia incomprensibile. (_____)
- 18) I contadini a quel tempo allevavano le patate, le carote ed altri tipi di verdura. (_____)

Spazio per eventuali appunti e/o commenti:

Explicación de la actividad:

La primera actividad que propuse a las clases concernía la contaminación del inglés en la lengua italiana. Creé la actividad utilizando un artículo publicado en una revista en línea sobre la contaminación de la lengua italiana, en el cual se enlistan una serie de ejemplos de contaminación. En particular, en el artículo que seleccioné, se habla de un fenómeno muy común en el habla de los estudiantes de una lengua extranjera: la traducción literal de las palabras. Además, un fenómeno que suele pasar es que los errores (en este caso las traducciones literales de una lengua a otra) se absorben y se hacen propios de la lengua meta y así se difunden expresiones como *ritornare i soldi a qualcuno* en vez de *restituire i soldi a qualcuno*.

En el artículo (que se encuentra en el siguiente enlace: <http://www.italianalingua.it/index.php?page=italiese-italiano-o-inglese>), el autor, Alberto Cassone, pone algunos ejemplos de frases con errores típicos de estudiantes anglosajones que aprenden el italiano. Lo que hice yo con este interesante artículo fue crear una actividad basándome en las frases enlistadas por el autor. Subrayé los errores y añadí un espacio que pedí a los alumnos de rellenar con una opción lingüísticamente más correcta. Cada uno leyó una frase e intentó corregirla; en el caso de que no supiera la respuesta, sus compañeros lo ayudaban.

Justificación de la actividad:

Pensé proponer esta actividad porque noté un interés por parte de los alumnos hacia el fenómeno de los anglicismos, de los extranjerismos y de cómo los italianos sean cada vez más abiertos en aceptar palabras extranjeras en su vocabulario (con el grupo B2.1 sobre todo). Los estudiantes a menudo me corregían cuando decía algún vocablo inglés, que hoy también se utiliza en el italiano común (por ejemplo si yo decía *un mix di colori* ellos me corregían diciéndome *una mescolanza di colori*).

Pensé, así, aprovechar del interés y de la atención de los alumnos hacia este tema para incluir en mis horas de docencia una actividad sobre la contaminación del inglés en el italiano.

Retroalimentación del grupo B2.1:

Han sido 8 las expresiones que el grupo ha sabido corregir sin ninguna duda.

Las expresiones que han tenido dificultad en corregir han sido 6:

- 1) *Mangiare la colazione;*

- 2) *Giocare una parte in un film;*
- 3) *Chiedere delle domande;*
- 4) *Nutrire un animale;*
- 5) *Ritornare i soldi a qualcuno;*
- 6) *Sentirsi male* (relacionado con un sentido de una oración).

Las expresiones que el grupo no ha sabido corregir han sido 5:

- 1) *Rubare una signora che aveva ritirato la pensione;*
- 2) *Rubare una banca;*
- 3) *Volere molto tempo;*
- 4) *Incontrare all'aeroporto;*
- 5) *Fare una notizia incomprensibile.*

Retroalimentación del grupo B2.2:

Han sido 10 las frases que el grupo ha sabido corregir sin ninguna duda.

Las expresiones que han tenido dificultad en corregir han sido 2:

- 1) *Mangiare la colazione;*
- 2) *Nutrire un animale;*

Las expresiones que el grupo no ha sabido corregir han sido 7:

- 1) *Giocare una parte in un film;*
- 2) *Ritornare i soldi a qualcuno;*
- 3) *Rubare una signora che aveva ritirato la pensione;*
- 4) *Rubare una banca;*
- 5) *Volere molto tempo;*
- 6) *Incontrare all'aeroporto;*
- 7) *Fare una notizia incomprensibile.*

Conclusiones:

Aunque los resultados finales hayan sido parcialmente diferentes, los dos grupos han mostrado dudas (incluso han hecho errores) en los mismos tipos de estructuras.

Ninguno de los dos grupos ha tenido dudas en las oraciones 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10 (la primera parte de la oración) y 18. Esto se debe a que estructuras como *suonare uno strumento*, *prenotare una camera*, *festeggiare un compleanno*, *fare un esercizio* o *fare fotografie* resultan muy familiares a los alumnos de los dos grupos, ya que se trabajan a menudo en el aula.

Frases como la 5 (*Siccome la televisione non **lavorava** bene, sono andati a vedere la partita al bar*) han sido para ellos más intuitivos y más fáciles de corregir por la influencia del español. Ambos grupos han propuesto correcciones como *non funzionava bene* o *non andava bene*, no tanto porque conocían estas estructuras, sino más bien por la semejanza de estas estructuras en su lengua materna (“no ir bien” o “no funcionar bien”).

Sin embargo, esta asociación de una lengua a otra, no siempre ayuda al estudiante; a veces puede llevar a caer en trampas. Un ejemplo ha sido la pronta respuesta de ambos grupos en afirmar que la frase 11 (*ragazze mi raccomando: stasera dovete **ritornare** i soldi ad Anna*) estaba sin errores. En realidad lo que en español sería el verbo “devolver” en italiano sería *restituire* o *rendere*, mientras que *ritornare* correspondería al hecho de “volver a un lugar”.

ANEXO II: Actividad 2, *Amore e Psiche***AMORE E PSICHE****Leggi e completa scegliendo l'opzione corretta:**

Psiche è una bellissima ragazza e molti uomini ci/ne sono affascinati. Venere, dea di/della bellezza è invidiosa e decide di mandare suo/il suo figlio Eros, il dio d'/dell'amore, per fargli/farle/farla innamorare dell'uomo più brutto.

Eros quando la vede, però/appunto/infatti, si innamora di lei e chiede alla madre di Psiche di poterla/poterle sposare. La ragazza é/viene portata in un castello e non può vedere Eros/a Eros per paura che lei lo riconosce/riconosca.

Così i due si amano al buio con una grande passione. Però Psiche è curiosa e sue/le sue sorelle gli/le dicono che in realtà/in verità il suo compagno è un mostro.

Una notte, allora, Psiche si avvicina ad Eros con una candela e quando lo vede sul/in viso rimane molto colpita dalla sua/per la sua bellezza. La candela però scioglie/si scioglie ed una goccia di cera brucia Eros/a Eros, quale/il quale/cui si sveglia e scappa via.

Da quel giorno/istante Psiche gira per il mondo per/in cerca di Eros.

Adattato da *Amore e Psiche* di Apuleio

Explicación de la actividad:

La página web www.parliamoitaliano.it ofrece material para trabajar en el aula, pero también para que los estudiantes de italiano puedan trabajar solos en sus casas.

Para cada nivel (*base*, *intermedio* y *avanzato*) se puede elegir si trabajar la gramática, la lectura o a la escucha a través de audios y vídeos.

Leyendo los varios materiales ofrecidos, encontré un resumen de la primera parte de *Amore e Psiche* de Apuleyo (<http://parliamoitaliano.altervista.org/amore-e-psiche-mito/>). El texto me pareció no muy difícil, gracioso por la particular historia de amor.

La página proponía este texto como lectura; sin embargo, lo que hice yo fue crear un ejercicio dentro del mismo en el cual los alumnos habrían tenido que elegir la opción correcta entre algunas palabras propuestas. Cada alumno ha leído una oración y ha probado a individuar la opción correcta entre las propuestas; en seguida yo preguntaba a los demás alumnos si estaban de acuerdo con la respuesta del compañero.

Justificación de la actividad:

La historia de *Amore e Psiche* es atractiva: temas como la lucha entre instinto y racionalidad, la venganza, el atrevimiento, el enamoramiento son siempre muy apreciados y estimulan la curiosidad. Además, el hecho de que el texto solo contase la primera parte de la historia me gustó mucho, porque esto estimula la curiosidad de los alumnos, los cuales pueden seguir leyendo la historia por sus cuentas.

En el ejercicio que creé dentro del texto, no solo se trabaja el uso del vocabulario, sino también aspectos gramaticales como: los artículos, los verbos reflexivos, el uso de *ci* y *ne*, los adverbios, las conjunciones, las preposiciones y los pronombres personales directos e indirectos.

Propuse esta actividad como repaso general de aquellas estructuras gramaticales que habían sido tratadas en las clases previas de ambos niveles (B2.1 y B2.2), centrándome sobre todo en los errores más comunes y en las dificultades observadas durante los días de observación con los dos grupos.

No di tiempo para leer todo el texto antes de desarrollar el ejercicio porque quería que eligieran la opción que intuitivamente para ellos era la correcta sin pensar mucho antes de proporcionar una respuesta.

Retroalimentación del grupo B2.1:

El grupo B2.1 ha obtenido una puntuación de 15/20.

Dentro de este grupo hay mucha cooperación entre los alumnos; esto en muchos casos ha permitido al alumno que leía la oración no equivocarse. Por ejemplo, en la segunda frase había que elegir entre *la dea di bellezza* y *la dea della bellezza* y el alumno que tenía que leer, ha elegido la primera opción. De pronto sus compañeros le han aconsejado la otra opción explicándole que faltaba el artículo.

En general la clase ha sabido llevar a cabo bien el ejercicio, a pesar de algunas dudas. En la sexta oración (*Peró Psiche é curiosa e sue/le sue sorelle gli/le dicono ...*), han elegido la opción *sue sorelle*, demostrando que el uso de los artículos determinativos relacionados a los posesivos no es muy claro.

Considero este error más grave que los otros.

En la primera frase del texto (*Psiche é una bellissima ragazza e molti uomini ci/ne sono affascinati*) han elegido *ci* en vez de *ne*. Este error es muy común en los estudiantes extranjeros de italiano; la diferencia entre *ci* (el cual contestaría a preguntas como “a que/a quien?”) y *ne* (que contestaría a preguntas como “de que/de quien?”) no es fácil de entender y asimilar.

Otro error del grupo b2.1 ha sido, en la sexta frase (*Peró Psiche... le dicono che in realtà/in verità*); el alumno ha elegido *in verità*, aunque algunos han expresado sus dudas.

Esto ha sido un error menos grave, en mi opinión; no se trata de un error gramatical, sino de registro. Por otro lado, en la última oración (*Da quel giorno/istante...*) sí que han cometido un error gramatical, eligiendo la opción *quel istante*. Pregunté a la clase si todos estaban de acuerdo y me contestaron que sí. En realidad, para que esta expresión fuera correcta, *quel* tendría que escribirse con doble l y el apóstrofe: *quell'istante*; así que la respuesta correcta era *quel giorno*.

Retroalimentación del grupo B2.2:

El grupo B2.2 ha obtenido una puntuación de 16/20.

En general la clase ha sabido llevar a cabo el ejercicio con bastante seguridad en las respuestas, aunque considero que los errores hechos hayan sido bastante “graves” para un nivel B2.2, o sea un nivel medio-alto. Por ejemplo, en la sexta oración (*Peró Psiche é curiosa e sue/le sue sorelle gli/le dicono ...*), han elegido la opción *la sua sorella* demostrando que el uso de los artículos determinativos relacionados a los posesivos no es muy claro.

En la penúltima oración (*La candela però scioglie/si scioglie...*) no reconocieron el verbo reflexivo y eligieron la opción “*scioglie*” en grupo y sin dudas.

Considero que los otros dos errores hechos hayan sido menos graves. Por ejemplo, en la séptima oración del texto (*Una notte, allora... rimane molto colpita dalla sua/per la sua bellezza*) tenían que elegir entre una forma pasiva (*dalla sua bellezza*) y una preposición que introduce un complemento de causa (*per la sua bellezza*) y eligieron la segunda opción; no era fácil porque en italiano las dos opciones se utilizan, aunque una de las dos (*dalla sua bellezza*) sea más correcta.

Otro error que no considero significativo ha sido elegir como respuesta *infatti* en vez de *peró* en la tercera oración (*Eros quando la vede, però/appunto/infatti, si innamora...*). No considero muy relevante este error porque para poder entender que tipo de conexión (de tipo consecutivo o adversativo) había entre esa oración y la anterior, los alumnos habrían necesitado entender bien el primer párrafo del texto; sin embargo, para mí era importante que contestaran de manera intuitiva.

Conclusiones:

Aunque los dos grupos hayan cometido casi la misma cantidad de errores (5 errores para el grupo B2.1 y 4 errores para el grupo B2.2), solo uno de estos ha sido compartido por los dos: “*sue sorelle*”. Como ya he comentado, considero este error bastante importante, ya que el nivel general de los alumnos de ambos grupo es bastante alto. El uso de los artículos determinativos relacionados a los posesivos probablemente no es muy claro. Por otro lado han demostrado durante la hora de conversación y en general en sus hablas, que saben utilizar correctamente los posesivos, acompañándolos con los artículos cuando se necesiten. Aunque el grupo B2.2 haya elegido las opciones correctas en la séptima (*lo vede in viso*) y la nona frase (*Da quel giorno*), no han sabido explicar porque las otras opciones no eran correctas.

En general los dos grupos han demostrado entender el contenido del texto y saberse mover bastante bien en la gramática, aunque tengan bastantes dudas.

ANEXO III: Actividad 3, *Taboo*

Taboo

Pag. 1



scienza	previsione	tsunami	inquinamento	Regista
scuola	indovino	tempesta	aria	Spielberg
biologia	indovinare	onda	automobile	film
chimica	vedere	oceano	industrie	Hollywood
Einstein	prevedere	distruzione	ecosistema	cinema

attore	insonnia	sonnifero	russare	sveglia
Jim Carrey	dormire	dormire	domire	orologio
recitare	sonnifero	letto	rumore	mattina
cinema	amore	M. Monroe	letto	telefono
film	sonnambulo	stanco	naso	ora

aumentare	Australiano	Best seller	bistecca	Bloody Mary
crescere	continente	libro	carne	Vodka
tasse	canguro	vendere	cotta	pomodoro
maggiore	isola	primo	Firenze	cocktail
quantità	Sydney	classifica	al sangue	limone

Taboo

Pag. 2

brunch	Buddha	curry	part-time	e-mail
colazione	divinità	pollo	lavoro	elettronico
mattino	India	india	orario	posta
pranzo	religione	spezia	tempo pieno	messaggio
mangiare	seduto	riso	riduzione	internet

DNA	Ketchup	hacker	Nutella	influenza
acido	salsa	computer	cioccolato	febbre
eredità	rosso	internet	merenda	malattia
cellula	pomodoro	pirata	bambini	termometro
cromosomi	patatine	crack	crema	tosse

Jet lag	lungo	sonnambulo	menù	giraffa
viaggio	distanza	ipnosi	turistico	collo
fuso orario	abito	svegliarsi	lista	alto
aereo	corto	camminare	cibi	lungo
dormire	lento	dormire	ristorante	mammifero

cioccolato	boomerang	tatuaggio	euro	windsurf
latte	Australia	pelle	moneta	tavola
cacao	tomare	permanente	Europa	onde
fondente	arma	disegno	cambio	mare
dolce	indietro	corpo	valuta	oceano

Taboo

Pag. 3

pizzeria	MP3	metropolitana	vodka	addormentarsi
ristorante	musica	trasporto	Russia	sonno
mangiare	internet	treno	bevanda	letto
margherita	file	sottoterra	alcolica	notte
4 stagioni	scaricare	linea	Absolut	svegliarsi

Explicación de la actividad:

La tercera actividad que propuse a las clases fue un juego relacionado al aprendizaje de lenguas. El nombre original del juego es *Taboo*, pero yo cambié un poco las reglas.

En la página web “*Come Italiani – lingua e cultura italiana*”

(<https://www.comeitaliani.it/2011/12/01/taboo>) encontré *Taboo* adaptado a un nivel B2 de italiano.

En este juego, cada persona recibe una tarjeta con una palabra que tendrá que explicar a los otros jugadores para que ellos la adivinen; todo esto sin pronunciar algunas palabras *taboo*. Un ejemplo: si una persona recibe la tarjeta *addormentarsi* (quedarse dormido) y tendrá que hacer adivinar la palabra a los otros jugadores explicándola sin utilizar las palabras “*sonno*” (sueño), *letto* (cama), *notte* (noche), *svegliarsi* (despertarse).

Yo modifiqué un poco las reglas del juego para proponerlo a los dos grupos y poder ver así, la diferencia que cada nivel presenta en la comprensión de los vocablos y en la capacidad de expresión y explicación en italiano. En *Taboo* cuando la persona que habla logra hacer adivinar su palabra puede sacar otra tarjeta y así cada vez que su palabra es adivinada. Gana la persona que al final acumula un número mayor de tarjetas. Sin embargo, yo solo entregué una tarjeta a cada alumno y mientras que un alumno explicaba su palabra, incité a los demás que trataran de adivinarla.

Justificación de la actividad:

A través de juegos, el aprendizaje resulta más sencillo, porque los alumnos enfocándose en la dinámica de la actividad lúdica, además de jugar y de pasar un buen rato, **logran aprender.**

Los juegos didácticos fomentan la capacidad mental y la práctica de conocimientos en forma activa; además, es más fácil recordar algo divertido y entretenido que algo por el cual no se presta atención.

Retroalimentación del grupo B2.1:

Todos los alumnos del grupo han sabido explicar sus palabras, las cuales han sido adivinadas en poco tiempo. Sin embargo, en la explicación han aparecido varios errores. Aquí en seguida enlistaré algunas explicaciones señalando los errores en cursiva:

É un prodotto tradizionale per mangiare. É il primo prodotto che non ti lascia mangiare il dottore quando si vuole dimagrire.(Palabra para adivinar: *cioccolato*).

É un prodotto dolce, italiano, che si può trovare a Spagna, ma con un altro nome. Si può mangiare con pane... . (Palabra para adivinar: *Nutella*).

É una malattia che soffrono le persone che si alzano da letto.... (Palabra para adivinar: *sonnambulo*).

En la primera oración el alumno ha hecho dos errores: *per* en vez de *da* y el uso del *tu*, que luego se ha convertido en una forma impersonal con *si*.

En la segunda oración el alumno ha utilizado *a* en vez de *in*. Este tipo de error es debido a la interferencia de la lengua madre (“Ir a España” - *Andare in Spagna*). Otro error ha sido la falta del artículo que acompañaría la palabra *pane* (*con il pane*).

En la tercera oración, el alumno, que habría tenido que explicar la palabra *sonnambulo*, ha tratado explicarla como si la palabra fuera *sonnambulismo* empezando con *é una malattia che* en vez de *é una persona che...* Además, si la palabra para explicar hubiera sido *sonnambulismo*, se habría necesitado *di* antes de *cui* (*é una malattia di cui soffrono...*).

Otro error es la falta del artículo antes de la palabra *letto*: *da+il=dal* (*si alzano dal letto*).

Retroalimentación del grupo B2.2:

Los alumnos del grupo B2.2 también han sabido explicar y adivinar las palabras. Algunos han necesitado más tiempo para la explicación y les ha resultado bastante difícil no utilizar las “palabras *taboo*”. Con este grupo hemos visto muchos nuevos vocablos (la diferencia entre *aranciata*” e *succo d’arancia* etc.) y hemos repasado algunas estructuras gramaticales (cuales son las preposiciones para utilizar con las estaciones etc.).

Aquí en seguida enlistaré algunas explicaciones señalando los errores en cursiva:

Molti vanno dal dottore per questo motivo. Ci sono campagne. (Palabra para adivinar: *influenza*).

Questo é un lavoro. É una persona che lavora con gli attori. (Palabra para adivinar: *regista*).

É una cosa che si studia nelle università. Questo é un tipo di studio. É molto complicato. É una cosa che fanno per imparare delle nuove malattie. É una cosa con cui avorano gli scientifici.
(Palabra para adivinar: *scienza*).

En general, todos los alumnos han utilizado oraciones muy breves. Ha sido recurrente la repetición de las palabras *tu* y *questo* (innecesarias). En algunas ocasiones han tratado explicar sus palabras de una manera demasiado específica o complicada.

Por ejemplo, en la frase 3 el alumno para explicar que es la *sciencia* dijo *si studia nelle università* y llevó los demás a pensar que se trataba de una asignatura o facultad más específica. Los errores gramaticales no han sido muchos, pero la clase ha demostrado tener dudas en el uso de la expresión *aver bisogno di* y en la diferencia entre el *se* que corresponde a la forma impersonal y “*se*” que introduce una subordinada condicional (o periodo hipotético). Por ejemplo, la oración *Non bisogna fare tanti errori nell’esame, perché se se ne fanno troppi, si viene bocciati* contiene las dos estructuras gramaticales.

Conclusiones:

Por lo que he podido notar, los alumnos del grupo B2.2 han tratado dar explicaciones más complicadas y esto los ha llevado en muchos casos a cometer errores. Si el objetivo del juego es hacer adivinar las palabras en el menor tiempo posible, las explicaciones tienen que resultar sencillas. Casi todos los alumnos de este grupo han utilizado oraciones simples (sujeto, verbo y complemento objeto).

Por otro lado, el grupo B2.1 ha cometido más errores gramaticales, pero ha demostrado en general conocer los términos leídos y saberlos explicar utilizando oraciones complejas (subordinadas, coordinadas).

ANEXO IV: Encuesta sobre el aprendizaje de la lengua italiana en la EOI de Castellón de la Plana

Encuesta sobre el aprendizaje del idioma italiano en la EOI de Castellón de la Plana

Buenos días / Buenas tardes.

Me llamo Patrizia Russo y soy una estudiante del máster CIEL (Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas) de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana.

Estoy realizando mi trabajo final de máster (TFM) sobre el aprendizaje y la adquisición de las lenguas extranjeras y necesito vuestra ayuda, ya que habiendo realizado mis prácticas en el departamento de italiano de la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón, me gustaría enfocar una parte de este trabajo en la adquisición de la lengua italiana por parte de los estudiantes de este idioma en la EOI.

La finalidad de esta encuesta es conocer la experiencia de los alumnos referente al aprendizaje del idioma italiano dentro de esta institución.

Por lo anterior, os pido vuestra colaboración para que contestéis de la manera más veraz posible, el siguiente cuestionario. La duración aproximada para responderlo es de 5 minutos.

Para cualquier duda a la hora de completar el cuestionario, os ruego que os pongáis en contacto conmigo a través de uno de los siguientes correos electrónicos: patriziarusso1993@outlook.it ; al378518@uji.es.

Los datos serán anónimos y la información que se adquiera de este estudio, será tratada de manera confidencial ya que será utilizada únicamente para fines de esta investigación.

Os agradezco de antemano por vuestro apoyo a este proyecto.

***Campo obligatorio**

1. Edad *

- Menor de 18 años
- 19-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- 65-74
- 75 o mayor

2. Sexo *

- Masculino
- Femenino

3. Cuál es tu profesor(a) de italiano en la EOI de Castellón? *

- Diego
- Gloria

4. Nivel de italiano que estás cursando actualmente en la EOI *

- A2.1
- A2.2
- B1.2
- B2.1
- B2.2

5. Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de italiano que te asignaron? *

- Sí
- No. Creo tener un nivel de italiano más alto con respecto al curso en el que estoy.
- No. Creo tener un nivel de italiano más bajo con respecto al curso en el que estoy.

6. ¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando? *

- Por una prueba de nivel
- Por aprobación del nivel anterior
- Estoy cursando el primer nivel

7. Indica la alternativa más apropiada. *

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
No me preocupa equivocarme en la clase de italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupo cuando no entiendo lo que dice el profesor en italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la clase de italiano pienso en cosas que no tienen nada que ver con la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso que mis compañeros son mejores que yo en italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los exámenes de italiano normalmente estoy tranquilo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupan las consecuencias de suspender el curso de italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me da vergüenza ofrecerme como voluntario(a) para dar respuestas en la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me sentiría nervioso(a) al hablar en italiano con hablantes nativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento muy avergonzado/a al hablar italiano frente de mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Temo que mi profesor de italiano me corrija cada vez que me equivoque	<input type="radio"/>				
No me presiona hacer los deberes para la clase de italiano	<input type="radio"/>				
Me pongo nervioso(a) cuando el/la profesor(a) pregunta algo que no tengo preparado	<input type="radio"/>				
Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en italiano	<input type="radio"/>				
Las clases van tan rápido que me preocupa quedarme atrás	<input type="radio"/>				
Me siento abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender	<input type="radio"/>				

8. ¿Cómo consideras en general la lengua italiana de acuerdo a tus dificultades de aprendizaje? *

- Muy fácil
- Fácil
- De dificultad media
- Difícil
- Muy difícil

9. Indica las razones más importantes por las que estás estudiando el italiano (selecciona una o más opciones) *

- Para mi futuro ejercicio profesional
- Para viajar a Italia
- Porque me gustaría mudarme a Italia
- Para tener una mejor comprensión del estilo de vida de los países en que se habla esta lengua
- Para conocer una mayor variedad de personas en mi vida
- Para conocer más personas y que hablan esta lengua
- Para conseguir un mejor empleo
- Porque tengo familiares italianos
- Porque tengo familiares que viven en Italia
- Para adherir habilidades lingüísticas a mi curriculum
- Simplemente porque tengo tiempo libre y me gusta el italiano
- Altro: _____

10. ¿Cuánto consideras que sea útil aprender el idioma italiano para tu vida y para tu carrera profesional? *

	Muy útil	Útil	No muy útil	Nada útil
Para tu vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para u carrera profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Cómo consideras, de acuerdo a tus dificultades, las habilidades del idioma? *

	Muy fácil	Fácil	De dificultad media	Difícil	Muy difícil
Comprensión auditiva	<input type="radio"/>				
Lectura	<input type="radio"/>				
Expresión oral	<input type="radio"/>				
Escritura	<input type="radio"/>				
Gramática	<input type="radio"/>				

12. Señala cuáles de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma italiano (puedes marcar más de una opción) *

- Estrategias de enseñanza de los enseñantes
- Actividades formativas de apoyo (tareas, quizzes, actividades en línea, CAADI, etc.)
- Instalaciones y laboratorios
- Material didáctico (libro de trabajo, audios, video, etc.)
- Número de estudiantes en el aula
- Falta de tiempo para dedicar al estudio
- Horario del curso
- Ubicación de la escuela
- Otro
- Ningún aspecto dificulta/ha dificultado mi aprendizaje

-
- Material didáctico (libro de trabajo, audios, video, etc.)
 - Número de estudiantes en el aula
 - Falta de tiempo para dedicar al estudio
 - Horario del curso
 - Ubicación de la escuela
 - Otro
 - Ningún aspecto dificulta/ha dificultado mi aprendizaje

13. ¿Hay algún aspecto específico que te gustaría que fuera mejorado? *

La tua risposta

14. ¿Conoces el C.A.L (Centro de Aprentatge de Llenguas) de la Universidad Jaume I? *

- Sí, claro. Cuando puedo voy a practicar el italiano.
- No.
- Nunca he estado, pero se que es.

ANEXO V: Respuestas de la encuesta

Edad		
	Encuestados	Porcentaje
19-24	7	22,6
25-34	7	22,6
35-44	4	12,9
45-54	7	22,6
55-64	4	12,9
65-74	2	6,5
Total	31	100,0

Tabla n° 4: Respuestas de la pregunta 1.**Fuente:** Elaboración propia

Sexo		
	Encuestados	Porcentaje
Femenino	25	80,6
Masculino	6	19,4
Total	31	100,0

Tabla n° 5: Respuestas de la pregunta 2.**Fuente:** Elaboración propia

Profesor		
	Encuestados	Porcentaje
Gloria	17	54,8
Diego	14	45,2
Total	31	100,0

Tabla n° 6: Respuestas de la pregunta 3.**Fuente:** Elaboración propia

Nivel		
	Encuestados	Porcentaje
A2.1	4	12,9
A2.2	6	19,4
B1.2	5	16,1
B2.1	7	22,6
B2.2	9	29,0
Total	31	100,0

Tabla n° 7: Respuestas de la pregunta 4.**Fuente:** Elaboración propia

¿Consideras que estás correctamente ubicado en el nivel de italiano que te asignaron?		
	Frecuencia	Porcentaje
No. Creo tener un nivel de italiano más bajo con respecto al curso en el que estoy	6	19,4
Si	25	80,6
Total	31	100,0

Tabla n° 8: Respuestas de la pregunta 5.**Fuente:** Elaboración propia

¿De qué forma fuiste asignado al nivel que estás cursando?		
	Encuestados	Porcentaje
Estoy cursando el primer nivel	4	12,9
Por aprobación del nivel anterior	25	80,6
Por una prueba de nivel	2	6,5
Total	31	100,0

Tabla n° 9: Respuestas de la pregunta 6.**Fuente:** Elaboración propia

No me preocupa equivocarme en la clase de italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	11	35,5
De acuerdo	11	35,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,7
En desacuerdo	6	19,4
Totalmente en desacuerdo	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla nº 10: Respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

Me preocupo cuando no entiendo lo que dice el profesor en italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0,0
De acuerdo	0	0,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	19,4
En desacuerdo	9	29,0
Totalmente en desacuerdo	16	51,6
Total	31	100,0

Tabla nº 11: Respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

En la clase de italiano pienso en cosas que no tienen nada que ver con la materia		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	6,5
De acuerdo	1	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	19,4
En desacuerdo	12	38,7
Totalmente en desacuerdo	10	32,3
Total	31	100,0

Tabla nº 12: Respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

Pienso que mis compañeros son mejores que yo en italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	1	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	29,0

En desacuerdo	9	29,0
Totalmente en desacuerdo	12	38,7
Total	31	100,0

Tabla nº 13: Respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

En los exámenes de italiano normalmente estoy tranquilo/a		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	6,5
De acuerdo	12	38,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	25,8
En desacuerdo	8	25,8
Totalmente en desacuerdo	1	3,2
Total	31	100,0

Tabla nº 14: Respuestas de la pregunta 7

Fuente: Elaboración propia

Me preocupan las consecuencias de suspender el curso de italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	6	19,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	29,0
En desacuerdo	11	35,5
Totalmente en desacuerdo	5	16,1
Total	31	100,0

Tabla nº 15: Respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Me da vergüenza ofrecerme como voluntario/a para dar respuestas en la clase		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	1	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	25,8
En desacuerdo	10	32,3
Totalmente en desacuerdo	12	38,7
Total	31	100,0

Tabla nº 16: Respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

No me sentiría nervioso/a al hablar en italiano con hablantes nativos		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	4	12,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	29,0
En desacuerdo	9	29,0
Totalmente de acuerdo	9	29,0
Total	31	100,0

Tabla n° 17: Respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Me siento muy avergonzado/a al hablar italiano frente de mis compañeros		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	3,2
De acuerdo	0	0,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,7
En desacuerdo	14	45,2
Totalmente en desacuerdo	13	41,9
Total	31	100,0

Tabla n° 18: respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Frecuentemente siento ganas de no asistir a mi clase de italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	1	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9,7
En desacuerdo	12	38,7
Totalmente en desacuerdo	15	48,4
Total	31	100,0

Tabla n° 19: respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Temo que mi profesor de italiano me corrija cada vez que me equivoque		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	1	3,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	6,5
En desacuerdo	9	29,0
Totalmente en desacuerdo	19	61,3
Total	31	100,0

Tabla n° 20: respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

No me presiona hacer los deberes para la clase de italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	12	38,7
De acuerdo	5	16,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	25,8
En desacuerdo	3	9,7
Totalmente en desacuerdo	3	9,7
Total	31	100,0

Tabla n° 21: respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

Me pongo nervioso/a cuando el profesor pregunta algo que no tengo preparado		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	4	12,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	35,5
En desacuerdo	8	25,8
Totalmente en desacuerdo	8	25,8
Total	31	100,0

Tabla n° 22: respuestas de la pregunta 7.**Fuente:** Elaboración propia

Siento que mis compañeros hablan mejor que yo en italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	3,2
De acuerdo	9	29,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	29,0
En desacuerdo	6	19,4
Totalmente en desacuerdo	6	19,4
Total	31	100,0

Tabla nº 23: respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Las clases van tan rápido que me preocupa quedarme atrás		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0
De acuerdo	5	16,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	25,8
En desacuerdo	13	41,9
Totalmente en desacuerdo	5	16,1
Total	31	100,0

Tabla nº 24: respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

Me siento abrumado por la cantidad de reglas gramaticales que hay que aprender		
	Encuestados	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	9,7
De acuerdo	9	29,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	25,8
En desacuerdo	9	29,0
Totalmente en desacuerdo	2	6,5
Total	31	100,0

Tabla nº 25: Respuestas de la pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia

¿Cómo consideras en general la lengua italiana de acuerdo a tus dificultades de aprendizaje?		
	Encuestados	Porcentaje
Muy facil	1	3,2

Facil	8	25,8
De dificultad media	20	64,5
Difícil	2	6,5
Muy difícil	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla nº 26: Respuestas de la pregunta 8.

Fuente: Elaboración propia

Indica las razones más importantes por las que estás estudiando el italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Para viajar a Italia	4	12,9
Porque me gustaría mudarme a Italia	2	6,5
Para tener una mejor comprensión del estilo de vida de los países en el que se habla esta lengua	2	6,5
Para conocer más personas y que hablan esta lengua	1	3,2
Para conseguir un mejor empleo	2	6,5
Porque tengo familiares italianos	2	6,5
Para agregar habilidades Linguisticas a mi CV	10	32,3
Porque tengo tiempo libre y me gusta el italiano	2	6,5
Otro	6	19,4
Total	31	100,0

Tabla nº 27: Respuestas de la pregunta 9.

Fuente: Elaboración propia

¿Cuánto consideras que sea útil aprender el idioma italiano para tu vida?		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy útil	7	22,6
Útil	23	74,2
No muy útil	1	3,2
Nada útil	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla nº 28: Respuestas de la pregunta 10.

Fuente: Elaboración propia

¿Cuánto consideras que sea útil aprender el idioma italiano para tu carrera profesional?		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy útil	8	25,8
Útil	16	51,6
No muy útil	6	19,4
Nada útil	1	3,2
Total	31	100,0

Tabla n° 29: Respuestas de la pregunta 10.
Fuente: Elaboración propia

Comprensión auditiva		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	5	16,1
Fácil	12	38,7
De dificultad media	13	41,9
Difícil	1	3,2
Muy difícil	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla n° 30: respuestas de la pregunta 10.
Fuente: Elaboración propia

Lectura		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	5	16,1
Fácil	13	41,9
De dificultad media	12	38,7
Difícil	1	3,2
Muy difícil	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla n° 31: respuestas de la pregunta 11.
Fuente: Elaboración propia

Expresión oral		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	4	12,9
Fácil	3	9,7
De dificultad media	15	48,4
Difícil	7	22,6
Muy difícil	2	6,5
Total	31	100,0

Tabla n° 32: respuestas de la pregunta 11.

Fuente: Elaboración propia

Escritura		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	2	6,5
Fácil	9	29,0
De dificultad media	13	41,9
Difícil	6	19,4
Muy difícil	1	3,2
Total	31	100,0

Tabla n° 33: respuestas de la pregunta 11.

Fuente: Elaboración propia

Gramática		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy fácil	1	3,2
Fácil	4	12,9
De dificultad media	9	29,0
Difícil	17	54,8
Muy difícil	0	0,0
Total	31	100,0

Tabla n° 34: Respuestas de la pregunta 11.

Fuente: Elaboración propia

Señala cuál(es) de los siguientes aspectos consideras que dificultan o han dificultado tu aprendizaje del idioma italiano		
	Encuestados	Porcentaje
Actividades formativas de apoyo (tareas, quizzes, actividades en línea, CAADI, etc.)	2	6%
Estrategias de enseñanza de los enseñantes	4	13%
Horario del curso	3	10%
Material didáctico (libro de trabajo, audios, vídeo, etc.)	2	6%
Ningún aspecto dificulta/ha dificultado mi aprendizaje	10	32%
Falta de tiempo para dedicar al estudio	10	32%
Total	31	1,0

Tabla nº 35: Respuestas de la pregunta 12.

Fuente: Elaboración propia

¿Hay algún aspecto específico que te gustaría que fuera mejorado?		
	Frecuencia	Porcentaje
aumentar las explicaciones de gramática y dar más ejercicios y actividades	4	13%
fomentar la escritura con más práctica	2	6%
aumentar las horas de clase	2	6%
Más práctica de expresiones escrita y oral, mejorar la fluidez con los conectores/marcadores.	1	3%
Más tasks	1	3%
Me gustaría que se incorporasen los niveles C1 y C2 de italiano en la E. O. I. de Castellón.	1	3%
No	17	55%
Que hagan mejor los niveles porque considero que en mi clase hay personas que tienen un nivel más bajo del que se encuentran. Esto dificulta el aprendizaje	1	3%
Trabajar más con material que muestre los diferentes acentos de las regiones italianas para poder entender mejor a las personas con acentos fuertes.	1	3%
Ubicación de la escuela	1	3%
Total	31	100,0

Tabla nº 36: Respuestas de la pregunta 13.

Fuente: Elaboración propia

¿Conoces el C.A.L (Centro de Aprentatge de Lenguas) de la Universidad Jaume I?		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí, claro. Cuando puedo voy a practicar el italiano.	6	19,4
No	16	51,6
Nunca he estado, pero se que es.	9	29,0
Total	31	100,0

Tabla nº 37: Respuestas de la pregunta 14.
Fuente: Elaboración propia

7. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, U. I. (2017): Revista Digital. “Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua”. Disponible en: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/> (consultado el 26 de junio de 2018).

ÁGUILA, J. R. T. (2007): *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Biblioteca Phonica 6, pp. 141, 142. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica-biblioteca/06.pronunciacion.pdf> (consultado el 4 de septiembre de 2018).

AGUDELO, S. P. (2017): *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar*. Tesis doctoral. Université de Montréal, pp. 40. Disponible en: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18447/Agudelo_Sandra_Paola_2016_%20these.pdf?sequence=2 (consultado el 10 de julio de 2018).

AGAZZI, R. (1961): *Guida per le educatrici dell'infanzia*. La Scuola, Brescia, pp. 36.

ALTASAN, A. M. B. (2016): “Motivational orientations and their effect on English Language Learning: A Study in EFL Saudi Context”. *American Journal of Educational Research*. Vol. 4, No. 16, 2016, pp. 1131-1137. Disponible en: <http://pubs.sciepub.com/education/4/16/2/index.html> (consultado el 2 de julio de 2018).

ANTON, M. y DI CAMILLA, F. (1998): “Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom”. *Canadian Modern Language Review*, 54, pp. 314–342.

ARIZA, M. (2012): “Spagnolo e italiano: lingue simili o affini”. Università di Urbino, pp. 1-31. Disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4V720YTsq2sJ:www.lingue.uniurb.it/master/iis/files/2011-12/Metodologia dell'analisi contrastiva Prof ssa Ariza/Italiano%2520per%2520ispanofoni%20dispensa IT.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4V720YTsq2sJ:www.lingue.uniurb.it/master/iis/files/2011-12/Metodologia%27analisi%20contrastiva%20Prof%20ssa%20Ariza/Italiano%2520per%2520ispanofoni%20dispensa%20IT.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es) (consultado el 10 de julio de 2018).

BALI, M. e DEI I. (2017): *Nuovo Espresso* 4. 2ª ed. Alma Edizioni.

BALLESTEROS-PÉREZ, D. V. (2016): “El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano”. *Razón y Palabra*, 20(2_93), pp. 444, 449. Disponible en: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/27> (consultado el 13 de julio de 2018).

BARRIO DE LA PUENTE, J. L. B., y SOLIS, J. D. F. (2015): “La pedagogía urbana como experiencia educativa en adultos”. *PULSO. Revista de Educación*, (30), pp. 171-173.

BIGGE, M. (1985): *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas, pp. 17.

BIRELLO, M., y GRANDIA, A. V. (2015): *Bravissimo!: corso d'italiano*. Éd. Maison des langues.

BIRELLO, M., BONAFACCIA, S., PETRI, A. y VILAGRASA, A. (2017): *Al dente, libro dello studente + esercizi*. Ed. Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas.

BISTA, K. K. (2008): “Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition”. *Online Submission*, 21(5), pp. 12, 13. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530904.pdf> (consultado el 12 de julio de 2018).

BLANCO, P. D. y RO, M. T. U. T. (2009): Concepto y estudios de interlengua: por sus hechos los conoceréis, In *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo: actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, pp. 337. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_44.pdf (consultado el 17 de agosto de 2018)

BONILLA, G., BUSTAMANTE, G., PÉREZ DE RODRÍGUEZ, D. y Cols. (1999): *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Bogotá: Arango Editores, pp. 71.

BRANDIMONTE, G. (2003): “El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión”. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de " ASELE", Burgos, 2003*. Universidad de Burgos, pp. 870-873. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1159666.pdf> (consultado el 5 de agosto de 2018).

CABRERA, R. I. (2009): “Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional”. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), pp. 3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44713058006/> (consultado el 15 de julio de 2018).

CARROLL, J. B. (1963): “Research on teaching foreign languages”. In S. Broman, & J. Fletcher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 1060-1100.

Centro de Aprendizaje de Lenguas (1997): Universidad Jaume I. Disponible en: <https://www.uji.es/serveis/slt/base/adf/serveis/cal/> (consultado el 8 de agosto de 2018).

CERUTI, E. (2009): “Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l’insegnamento dell’italiano ad un pubblico ispanofono”. *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, 4(1), 1-1, pp. 1. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Ceruti/publication/41392113_Linguistica_contrastiva_e_didattica_di_lingue_affini_l%27insegnamento_dell%27italiano_ad_un_pubblico_ispanofono/links/5555b70708aeaaff3bf47ed6/Linguistica-contrastiva-e-didattica-di-linge-affini-linsegnamento-dellitaliano-ad-un-pubblico-ispanofono.pdf (consultado el 25 de julio de 2018).

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., y ZABALA, A. (1997): *El constructivismo en el aula*. Graó., pp. 5,6.

COOK, V. (1997): "The consequences of bilingualism for cognitive processing". *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, pp. 279-299.

CONESA, D. S. E. (1996): “¿ Tú o usted?, ¿ cuándo y por qué?: descodificación al uso del estudiante del español como lengua extranjera”. In *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera pp. 201. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0197.pdf (consultado el 30 de agosto 2018)

CROS, A. (2000): “El discurso docente: entre la proximidad y la distancia”. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 2 (1), pp. 56, 76, 77.

DANESI, M. (1988), "Neurological bimodality and theories of language teaching." *Studies in Second Language Acquisition* 10.1, pp. 460.

DEKEYSER, R. M. "The robustness of critical period effects in second language acquisition". *Studies in second language acquisition*, 2000, 22.4, pp. 499-533. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/b69e/79182e91beda071b1b68ba4ffe7c544193ff.pdf> (consultado el 10 de julio de 2018).

DE LA PUENTE, J. L. B. y SOLIS, J. D. F. (2015): "La pedagogía urbana como experiencia educativa en adultos". *PULSO. Revista de Educación*, (30), pp. 171-173.

DE MAURO, T. (1979): *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma.-Bari, vol, pp. 305.

DE SUÁREZ, Z. C. (2008): "La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)." *Laurus* 14.26, pp. 191. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf> (consultado el 30 de julio de 2018).

DEVLIN, J. T., RUSSELL, R. P., DAVIS, M. H., PRICE, C. J., MOSS, H. E., FADILI, M. J., y TYLER, L. K. (2002): "Is there an anatomical basis for category specificity? Semantic memory studies in PET and fMRI", *Neuropsychologia*, 40, 1, pp. 54-75.

DI FRANCO, C. (2006): "La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos". In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones, pp. 286. Disponible en: https://scholar.google.it/scholar?hl=it&as_sdt=0%2C5&q=La+relación+lengua-cultura+en+el+aprendizaje+de+E%2FLE+por+parte+de+los+italianófonos+Cinzia+Di+Franco+Universitá+degli+Studi+di+Palermo+Resumen&btnG= (consultado el 2 de septiembre de 2018).

ELLIS, R., ABIO, G., SÁNCHEZ, J., y YAGÜE, A. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes. *Research Division, Ministry of Education*, pp. 41. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf> (consultado el 1 de junio de 2018).

"Extratexto - MI gramática". (2006): *Edizioni Scolastiche Juvenilia. Edmond Le Monnier S.p.A.*, Milano. Disponible en: <http://docenti.unimc.it/claudia.breviglieri/teaching/2014/13561/files/falsos-amigos-2> (consultado el 13 de agosto de 2018).

FERRARA, I. (1999): *Acquisizione della lingua italiana come lingua seconda*. Tesis de grado. Università degli Studi La Sapienza, Roma, 32- 34.

FLÓREZ, R. R., ARIAS, V. N. y GUZMÁN, R. J. (2006): "El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura". *Educación y educadores*, 9(1), pp. 120, 131. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf> (consultado el 20 de junio de 2018).

GAJA, M. (2017): ¿Qué aporta la neurociencia al mundo del aprendizaje? Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Disponible en: <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/> (consultado el 10 de agosto de 2018).

GALLOWAY, L. M., y SCARCELLA, R. (1982): "Cerebral organization in adult second language acquisition: Is the right hemisphere more involved?". *Brain and Language*, 16(1), pp. 56-60.

GARAJOVÁ, K. (2014). *Manualetto di stilistica italiana*. Masarykova Univerzita, pp. 37-47. Disponible en: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131656/Books_2010_2019_077-2014-1_5.pdf (consultado el 10 de agosto 2018).

GAROSI, L. (2010): Oraciones pasivas en italiano y español: dificultades traductivas y análisis lingüístico contrastivo, pp. 123. Disponible en: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8494/garosi1.pdf?sequence=1> (consultado el 17 de agosto de 2018).

GAZZANIGA, M. S. (1967): "The split brain in man". *Scientific American*, 217(2), 24-29. Disponible en: <http://s3.amazonaws.com/Edcanvas/9007/local/split%20brain%20in%20man.pdf> (consultado el 20 de junio de 2018).

GHEZZI, C. y PIANTONI M. (2014): *Nuovo contatto. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Ed. Loescher editore.

GIL, J. (1994): “Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos”. In *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de Diciembre de 1990*, pp. 117, 119, 120. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865285.pdf> (consultado el 17 de agosto de 2018).

GIL, G. M. (2012): “Importancia de la comunicación oral”. Disponible en: http://cecytesejido24defebrero.blogspot.com/2012/05/importancia-de-la-comunicacion-oral_6896.html (consultado el 20 de agosto de 2018).

GORDILLO, S. L. M. (2011): “Desarrollo de la comunicación oral en la clase de inglés”. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 38, PP. 3-4. . Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/LOURDES MARIA GORDILLO SANTOFIMIA 02.pdf (consultado el 10 de julio de 2018).

GUTHRIE, E. (1984): “Intake, communication and second language learning”. In J. Sauvignon & M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching*, pp. 35–54. Reading, MA: Addison Wesley.

HAGEN, S. (1992): Language policy and strategy issues in the new Europe. *Language Learning Journal*, 5, pp. 31–34.

HAKUTA, K, BIALYSTOK, E. y WILEY, E. (2003): “Critical Evidence: a Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition”. *Psychological science* 14.1. Stanfork University y York University. Toronto, Ontario, Canada, pp. 1-8. Disponible en: [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(2003\)%20-%20RESEARCH%20ARTICLE%20CRITICAL%20EVIDENCE%20A%20TEST%20OF%20THE%20CR.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2003)%20-%20RESEARCH%20ARTICLE%20CRITICAL%20EVIDENCE%20A%20TEST%20OF%20THE%20CR.pdf) (consultado el 10 de julio de 2018).

HALL, J. K. y VERPLAETSE, L. S. (2000): *Classroom Interaction and Additional Language Learning: Implications for Teaching and Research*, en Hall, J. K. y L. Stoops

Verplaetse (eds.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interactions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 294.

Instituto Cervantes (1997): *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes. Recuperada en Julio 22, 2018, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diglosia.htm.

Instituto Cervantes (1997): *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes. Recuperada en Julio 22, 2018, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/buenaprendientelenguas.htm.

ISEA, S. (2009): *Mobile learning, Análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile learning. PLAN AVANZA*, pp. 3. Disponible en: http://www.iseamcc.net/eISEA/Vigilancia_tecnologica/informe_4.pdf (consultado el 10 de agosto de 2018)

JOHNSON, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999): “El aprendizaje cooperativo en el aula”, pp. 4, 5. Disponible en: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf> (consultado el 20 de julio de 2018).

KRASHEN, S. D. (1982): “Principles and practice in second language acquisition”. Oxford: Pergamon, pp. 10, 30-32.

KUHL, P. (2010): “The Linguistic Genius of Babies”. Disponible en: https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies (consultado el 23 de julio de 2018).

MACARO, E. (2001): “Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making”. *Modem Language Journal*, 85 (4). Pp. 531.

Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale (MAECI) (2016): “Italiano lingua viva” Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo. Firenze, pp. 7,8.

Disponible en:

https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf

(consultado el 20 de agosto de 2018).

MARTÍNEZ, L., M. (2007): “El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo”, *Porta Lingurum*, pp. 35-38. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15764/1/Martinez_Lirola_Porta_Linguarum_en_2007.pdf (consultado el 5 de agosto de 2018).

MEDINA, E. A. (2016): “Tácticas centradas en el aprendizaje que confieren al alumno cierta autonomía y mejoran su desempeño académico”. *Naturaleza y Tecnología*, (8), pp. 10, 11. Disponible en: http://sappi.ipn.mx/cgpi/archivos_anexo/20070787_4974.pdf (consultado el 20 de julio de 2018).

MEZZADRI, M., PIERACCIONI, G. (2015): *Italiano plus. Imparare per studiare in italiano*. Ed. Bonacci.

MONTESSORI, M. (1938): *Il segreto dell'infanzia*. Istituto editoriale ticinese, pp. 221.

MORA-VICARIOLI, F. (2013). “El mobile learning y algunos de sus beneficios”. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 4(1), pp. 48. Disponible en: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/453/348> (consultado el 7 de agosto de 2018)

MORENO, V. (2004): “La oralidad en el aula”, pp. 163-169. Disponible en: <http://www.asnabi.com/revista/tk16/25moreno.pdf> (consultado el 15 de julio de 2018).

MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge University Press, pp. 1-10.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P., y COLE, M. (1991). “La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación”. Ediciones Morata, S. A. Madrid, pp. 76-89. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Newman-Griffin-Cole_Unidad_2.pdf (consultado el 20 de julio de 2018).

NGUYEN, H. H. (2018): “Fostering Positive Listening Habits among EFL Learners through the Application of Listening Strategy and Sub-skill Instructions”. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 270.

NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: prentice hall, pp. 3. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45290651/Language_teaching_methodology_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536874650&Signature=GA%2BHycKlbpIdI9iJxoOcpvFaOmg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLanguage_teaching_methodology.pdf (consultado el 14 de septiembre de 2018).

OLIVOS, P. (2010): “Ambientes escolares”. *Psicología ambiental*, 205-222. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Olivos/publication/236172095_Ambientes_Escolares/links/0c960516d29d9965b9000000.pdf (consultado el 20 de junio de 2018).

ONDRÁČEK, J. (2011): “Problems in communication caused by mistakes in the pronunciation of English by Czechs”. Tesis doctoral. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta), pp. 13. Disponible en: https://is.muni.cz/th/krdh7/PhD_-_Final_.pdf?so=nx (consultado el 20 de agosto de 2018).

PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 71.

QUIÑONES, M. Ñ. (2005): “El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista”. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*. Disponible en: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones> (consultado el 29 de agosto de 2018), pp. 6.

RAMOS, P. (2018): “Originalidad requiere de creatividad”. *La información*. Santiago de los caballeros. Republica Dominicana. Disponible en: <http://lainformacion.com.do/noticias/opinion/columnas/12231/originalidad-requiere-de-creatividad> (consultado el 26 de julio de 2018).

Real Academia Española (2017): *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid. Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=2LsqDPa> (consultado el 13 de agosto de 2018).

REYES, I. (2012): “Biliteracy among children and youths”. *Reading Research Quarterly*, 47(3), pp. 307-327.

RÍOS I. M. (2005). “Les llengües en una societat i una escola pluriculturals”. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I., pp. 9-11.

RODRIGO, V. (1997): “¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?”. *Hispania*, pp. 255-264. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/345884.pdf?refreqid=excelsior%3Abf4213e45c329b894f0ee4bc cfd035eb> (consultado el 4 de agosto de 2018).

ROLIN-IANZITI, J. y BROWNLIE, S. (2002): “Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom”. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), pp. 402-426.

SÁNCHEZ, A. I. (2003): “Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje”. *ACIMED*, 11(6), pp. 1-3. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&tlng=es (consultado el 26 de julio de 2018).

SCHUNK, D. H. (1997): *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana. P. 483-485. Disponible en: [http://visam.edu.mx/archivos/LIBRO%206xta Edicion TEORIAS DEL APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf](http://visam.edu.mx/archivos/LIBRO%206xta%20Edicion%20TEORIAS%20DEL%20APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf) (consultado el 30 de junio de 2018).

SHULER, C., WINTERS, N. y WEST, M. (2013). “El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas”, pp. 7. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2460/El%20futuro%20del%20aprendizaje%20movil.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 6 de agosto de 2018)

SKINNER, D. (1985): “Access to meaning: The anatomy of the language/learning connection”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (5), pp. 369–389.

SMITH, F. (2004): *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge, pp. 189. Disponible en: https://archive.org/stream/UnderstandingReading-FrankSmith/frank-smith-reading_djvu.txt (consultado el 4 de agosto de 2018).

SPERRY, R. W. (1961): “Cerebral organization and behavior”. *Science*, 133(3466), pp. 1749-1757.

STERN, H. H., STERN, H. H., TARONE, E. E., STERN, H., y YULE, G. (1983): *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press, pp. 298.

Treccani.it – Vocabolario Treccani on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana (2012). Lei, uso del. Disponible en: [http://www.treccani.it/enciclopedia/uso-del-lei_\(La-grammatica-italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/uso-del-lei_(La-grammatica-italiana)/) (Consultado el 16 de agosto de 2018)

ULLMANN, M. T. (2006): *Language and the brain*, pp. 258-259. Disponible en: <https://georgetown.app.box.com/s/g6ilwvvlh5r5owfzi6j27kw4sr5hj4h> (consultado el 20 de julio de 2018)

URMENETA, C. E. (2001): “Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas”. Barcelona, 1. Disponible en: http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_a_dquisicion_12_manus.pdf (consultado el 5 de julio de 2018).

VANDERPLANK, R. (1988): “The value of teletext subtitles in language learning”. *ELT Journal* 42(4), 272. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2771&rep=rep1&type=pdf> (consultado el 6 de agosto de 2018).

VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grigalbo.[Links], pp. 133.

WATKINS, K. E. y PAUS, T. (2004): “Modulation of motor excitability during speech perception: the role of Broca's area”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, pp. 6, 16, 978-987.

WITHALL, J. (1969): "Evaluation of classroom climate". *Childhood Education* 45.7, pp. 403-408.

ZANÓN, N. T. (2011): "La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas". *Sendebarr*, 22, pp. 265-266.

ZAPATA-ROS, M. (2015): "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo". *Education in the Knowledge Society*, 16(1), pp. 73-74. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks201516169102/12985> (consultado el 20 de junio de 2018).