

Una experiencia de la didáctica de la literatura italiana para hispanohablantes

An Experience of Didactics of Italian Literature for Spanish-Speakers

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.008>

Gabriela Ughi

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0005-9240-6087>
gabryughi@gmail.com

*El arte de escribir historias está en saber sacar de lo poco que se ha
comprendido de la vida todo lo demás; pero acabada la página se reanuda la
vida y uno se da cuenta de que lo que sabía es muy poco.*
Ítalo Calvino

Resumen

Este trabajo da cuenta de la enseñanza del italiano como lengua extranjera y del uso de los textos literarios en las clases. Usar la literatura no siempre es simple. Cada situación de aprendizaje es diferente, cada texto literario tiene un objetivo distinto, cada curso es diverso. El trabajo del docente es indagar cuáles son las posibilidades a las que puede acceder para desarrollar una aproximación adecuada y relevante para los estudiantes. El presente artículo trata del uso de la literatura en las clases de italiano como segunda lengua (L2) y de las implicancias del texto literario al brindar modelos culturales de lengua. Existen diferentes enfoques y técnicas que sirven para motivar a los alumnos, hacer que comprendan y utilicen la lengua, que relacionen los textos presentados con los conocimientos ya adquiridos y puedan realizar suposiciones sobre el funcionamiento de la lengua extranjera que están aprendiendo. En este sentido, se propone una reflexión docente que pretende responder a una doble demanda didáctica de quienes enseñan a alumnos extranjeros que estudian italiano ya sea por placer como por

necesidad, pero también de profesores de escuelas bilingües que se encuentran respondiendo a las necesidades de niños que deben aprender una lengua diferente a la materna, en cursos de formación curricular que requieran una atención especial desde el punto de vista lingüístico.

Palabras clave: literatura, didáctica, desafío, enseñanza, inclusión

Abstract

This paper reports on the teaching of Italian as a foreign language and the use of literary texts in the classroom. Using literature is not always simple. Every learning situation is different, every literary text has a different objective, and every course is different. The teacher's job is to find out what possibilities are available to develop an appropriate and relevant approach for the students. This article deals with the use of literature in Italian as a second language (L2) classes and the implications of literary text in providing cultural models of language. There are different approaches and techniques that serve to motivate students, make them understand and use the language, relate the texts presented to the knowledge they have already acquired and make assumptions about the functioning of the foreign language they are learning. In this sense, we propose a teaching reflection that aims to respond to a double didactic demand of those who teach foreign students who study Italian either for pleasure or out of necessity, but also of teachers of bilingual schools who are responding to the needs of children who must learn a language other than their mother tongue, in curricular training courses that require special attention from the linguistic point of view.

Keywords: literature, didactics, challenge, teaching, inclusion

La enseñanza de la lengua italiana a partir de la literatura

La tradición glotodidáctica italo hablante ha jerarquizado la enseñanza de la lengua a partir de la literatura, sin descuidar la fundamentación lingüística (Luperini, 2002, Caon, 2013, Caon y Spaliviero 2015, Spaliviero 2020). También ha jerarquizado el hecho de que esa enseñanza se despliega en una sociedad cada vez más compleja y plural (Balboni, 2015; Balboni y Caon 2015; Caon y Spaliviero 2015) y que esa sociedad muchas veces promueve lecturas alternativas o contra-canónicas (Bertolio, 2022). Por añadidura, la enseñanza de la lengua a partir de la literatura ha requerido del análisis lingüístico de las estructuras textuales, con especial énfasis en las estructuras narrativas como novelas, cuentos o fábulas

(Bernardelli, 2013). Toda esa tradición también se pone en juego a la hora de pensar la enseñanza del italiano como lengua extranjera (Magnani, 2009; Gilardoni, 2011).

En los últimos años, las investigaciones sobre la enseñanza de la literatura italiana a estudiantes hispanohablantes ofrecen cuantiosos y variados aportes. De un modo u otro, en todos estos trabajos no sólo se jerarquiza a la literatura misma como recurso apropiado para la enseñanza de la lengua, sino que además se aboga por la necesidad de una planificación consciente de las actividades de los estudiantes. En este sentido, Spanda (2020) considera que la planificación de un itinerario didáctico, tanto más cuando se trata del aprendizaje de una lengua a través del texto literario, representa una actividad compleja que, para evitar la improvisación y la intuición poco justificada, necesita calibrar métodos adecuados de organización de los cursos y del sistema educativo general. De manera concreta, dicha planificación deber tomar en consideración variables como el contexto de enseñanza, las características y las capacidades de los alumnos, su procedencia, los cronogramas.

En esta línea, la toma de decisiones en un nivel más general buscará identificar claramente los fines de la formación y afinar las metodologías a adoptar. Así, un “itinerario de aprendizaje no sólo propone qué enseñar, sino también cómo enseñarlo y con qué finalidad” (Diadori, Palermo y Troncarelli, 2009, p. 179). Con todo, el itinerario deberá evitar que la planificación y el cronograma, que corresponden a una fase todavía teórica y virtual de la actividad docente, corran el riesgo de privarla de su aura de singularidad, de su sentido de exploración y del espíritu aventurero que debería caracterizar siempre la hora de clase. Y dentro de esta perspectiva, la elección de los textos, además de responder a los intereses de los alumnos, no puede prescindir de su nivel de competencia lingüística y cultural, ya que podría generar la dificultad de tener que buscar demasiadas palabras en el diccionario y la pérdida de interés y motivación por leer cosas que no se entienden.

En este sentido, como advierte Balboni (2009), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, vivir la experiencia de la literatura involucra la comprensión de que un texto literario se caracteriza por un propósito, por su coherencia lógica, por la cohesión entre las partes y precisamente por la condición misma de “texto” que le asignan sus usuarios.

Ocurre que la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura italianas están unidas por una relación de “intercambio mutuo” (Spaliviero 2020, p. 5). Por un lado, sin el dominio de las destrezas lingüísticas adecuadas es imposible empezar a tratar la complejidad de las obras literarias. Por otro, la mejora de la competencia lingüística es uno de los múltiples objetivos de la educación literaria. Además, si se tiene en cuenta la actual dimensión multicultural del sistema escolar italiano, la enseñanza de la literatura desde una perspectiva intercultural brinda la oportunidad de fomentar el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos mientras se discute el significado de las obras.

A estas cuestiones se agrega la rica y desafiante complejidad del trabajo con estudiantes que no son hablantes nativos de la lengua en la que están escritos textos. Josimovska y Koceva (2022) consideran que a partir de diversas experiencias se puede sugerir que el uso de textos literarios en el aula de idiomas favorece el aprendizaje de la lengua, especialmente en lo que se refiere a la mejora de la comprensión, la memorización del material didáctico, la producción oral y la motivación de los estudiantes. Según estas autoras, que trabajaron con hablantes nativos de macedonio, la enseñanza y el aprendizaje del italiano sobre la base de textos literarios fomentan la comparación y la colaboración en el aula, estimulan la participación, el interés, la imaginación y la creatividad de los alumnos, promueven la interacción y la cooperación en el grupo. Así las cosas, los textos literarios se erigen en instrumentos de interactividad que tienden a mejorar las competencias lingüístico-culturales de los estudiantes (Josimovska y Koceva (2022, p. 240).

En la enseñanza de la lengua a partir de la literatura aparecen problemas y también grandes oportunidades para los estudiantes extranjeros. En el

marco de un análisis sobre el uso del masculino genérico en los manuales de italiano para extranjeros, Vučenović (2022, p. 239) considera que “el docente debe valorar que cuando sus estudiantes aprenden italiano no sólo aprenden cuestiones gramaticales, léxicas y conceptuales, sino que también aprenden aspectos de la cultura italiana”. En este contexto, por ejemplo, la enseñanza de la lengua a partir de la literatura nunca enseñará que en la cultura italiana lo masculino es la norma y lo femenino lo periférico, lo complementario, o la excepción.

En lo referido a la necesidad de adoptar un enfoque que tenga claramente en cuenta la enseñanza y el aprendizaje de la cultura, Chávez Fajardo y di Lorenzo (2023) destacan tres perspectivas: (i) la traducción, (ii) la enseñanza de la lengua y (iii) la inmigración. Estas tres perspectivas representan algunos de los muchísimos senderos a través de los cuales la lengua y la cultura italianas se hicieron parte del contexto de la cultura general en Argentina, Uruguay y Chile y dejaron “una huella indeleble en la historia cultural y en la constitución de la identidad misma de estos países” (Chávez Fajardo y di Lorenzo, 2023, p. 5).

En un estudio sobre el español como lengua inmigrada en Italia, Calvi (2011) ofrece la recopilación de un amplio corpus de entrevistas en español a la población hispanoamericana residente en la región de Lombardía. Ese trabajo se basa en la hipótesis plausible de que la lengua cumple un rol fundamental en el proceso de construcción de nuevas identidades. En ese sentido, uno de los retos es definir “la posible relación entre los comportamientos lingüísticos de mediación, la tendencia al transnacionalismo y la creación de identidades híbridas en los colectivos inmigrados” (Calvi, 2011, p. 29). Para investigar estos temas, De Hériz propone analizar, catalogar (describiéndolos) y hacer que puedan estar disponibles en la red el siguiente conjunto de datos: materiales lingüísticos, gramático-gráficos, lexicográficos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje del italiano en países de habla española, traducciones o paratextos de obras traducidas del italiano al español que han difundido la cultura italiana (De Hériz, 2020, pp. 237-238).

En las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua a partir de la literatura también aparecen las diversidades culturales y una cuestión clave hoy en día como el manejo de la información visual. Por ejemplo, Dalosio y D'Annunzio (2012) estudiaron la representación de las diversidades en imágenes de manuales de italiano (y de inglés norteamericano) para extranjeros y concluyeron que, aunque las diversidades culturales están bastante bien representadas, otros tipos de diversidades, como las personas con discapacidades o la comunidad LGBT permanecen bastante desatendidas o directamente ausentes. Estudios como el de Dalosio y D'Annunzio (2012) son muy pertinentes porque llaman la atención sobre aspectos de la cultura que no deberían lateralizarse y sobre el hecho de que el sistema cognitivo de la visión está directa y fuertemente conectado con el procesamiento de la información lingüística (Lamb, 1999, 2005, 2006, 2013). En este sentido, la información visual no es un solo un soporte o un complemento estético o motivacional, sino también un recurso de enseñanza que evoca las representaciones que circulan en el contexto de la cultura y el modo en que las personas aprendemos en contextos reales.

Y ya que hablamos de la relación entre la lengua y la literatura, Borges (1980) destaca que Cervantes, en alguna parte del *Quijote*, dice que con dos ochavos de lengua toscana uno puede entender a Ariosto. Agrega Borges que esos dos ochavos de lengua toscana le fueron deparados “por la semejanza fraterna del italiano y el español”, y que eso le permitió observar, entre otras cosas, que los versos, y en especial los grandes versos de Dante, son mucho más de lo que significan. De esta forma, en el caso de los hispanohablantes que estudian italiano, la semejanza fraterna de la que habla Borges es en gran medida un facilitador, pero muchas veces es también una trampa.

Así, como señala Carrera Díaz (2001), en el ámbito teórico de la lingüística contrastiva del italiano y el español hay numerosos problemas operativos en el plano didáctico. Sobre algunos asuntos tradicionalmente considerados “difíciles” se ha progresado mucho, por ejemplo en las equivalencias de las formas italianas *c'è /ci sono* con los verbos españoles

“haber/estar”. Sin embargo, en otros casos, como el de la distinta programación y selección de los sufijos en los procesos léxicos de alteración de palabras, queda mucho por hacer o por decidir. “La resolución de las nuevas dificultades planea siempre la sombra de las aparentemente inexistentes o de las que ya dábamos por resueltas” (Carrera Díaz, 2001, p. 24).

Al investigar la afinidad entre el italiano y el español y la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua segunda, Marangon (2009) se pregunta si la gramática contrastiva desempeña o no una función de relieve. Su conclusión es que en efecto es así, al punto que la respuesta puede llegar a parecer obvia para los profesores de italiano a hispanohablantes. De todos modos, lo que no resulta nada obvio es el conjunto de recursos didácticos que pueden emplearse en las aulas.

En lo referido a la tradición gramatical ítalo-española (que remonta por lo menos al siglo XIX), Barbero Bernal (2023) señala una muy fuerte presencia del análisis sintáctico, sin que esto implique un descuido de la fonética, la fonología y la morfología. En este contexto, la sólida caracterización de los conceptos de palabra y oración debería constituir un buen punto de partida para el análisis del discurso (Barbero Bernal, 2023, p. 184), un aspecto que resulta imprescindible para la comprensión literaria que aquí nos ocupa.

Como es de esperar, la enseñanza de la literatura italiana no es ajena a los ideales de autonomía, creatividad e independencia que afortunadamente se reconocen y valoran en el mundo de hoy y que tienen como una de sus representantes arquetípicas la figura de Maria Montessori. Así, por ejemplo, Grandi (2021) analiza la pedagogía de la narrativa como expresión de la lógica y de la estética del cambio social, y propone que la crítica de Montessori a los cuentos de hadas está mucho más matizada de lo que suele creerse. El predominio de la imaginación termina siendo una fuerza importante en el método educativo de Montessori, que puede tener correlatos en la actualidad por su capacidad de estimular el aprendizaje. Pero, de forma complementaria, Montessori no reduce la vida infantil a la

dimensión imaginaria, que muestra sólo de forma parcial la riqueza de posibilidades y energías que animan a los niños (Grandi, 2021).

Todas estas cuestiones entran efectivamente en juego cuando se tiene en cuenta a la literatura en la didáctica del italiano como lengua extranjera. A partir de un estudio del legado de Leonardo Sciascia, Pioli (2024) da cuenta del potencial de su obra en los materiales didácticos de carácter literario destinados a los estudiantes de italiano como lengua extranjera o segunda lengua. Trabajos como este ponen de manifiesto que es necesario definir, en primer lugar, las peculiaridades de la enseñanza lingüística y literaria en el contexto indicado y, en segundo término, los principales recursos puestos a disposición de docentes y estudiantes, sin dejar de lado las propuestas del campo editorial italiano.

En síntesis, numerosas, variadas y productivas investigaciones de la tradición glotodidáctica italo hablante muestran los beneficios de enseñanza de la lengua a partir de la literatura. Ahora bien, los temas y los textos a tener en cuenta son tantos y tan diversos que lejos está de ser un tema en el que todo se haya dicho.

Literatura sí

¿Cuál es la forma adecuada de enseñar literatura? Y vamos más allá... ¿cuál es la forma adecuada de enseñar literatura en una clase de lengua extranjera?

La respuesta no es sencilla: cada situación de enseñanza es diferente, cada texto literario es diferente, cada aula es diferente, por lo cual no es posible dar una respuesta unívoca y es tarea de los profesores observar (una situación a la cual el profesor de italiano L2/LS está acostumbrado) y considerar las posibilidades, encontrar el enfoque adecuado y pertinente. Los materiales utilizados para la enseñanza de las lenguas extranjeras son, en líneas generales, materiales auténticos, es decir, producidos por hablantes nativos, los cuales reflejan los usos de la lengua en función de las

situaciones y las intenciones comunicativas en circunstancias reales, no ficticias.

En nuestras clases, cuando deseamos desarrollar las habilidades comunicativas, utilizamos, para el habla, grabaciones de programas de radio y/o televisión, videos de diversos tipos, escenas de películas, canciones, etc. Para desarrollar la habilidad de escritura, se suelen utilizar artículos periodísticos, folletos de diversos tipos, transcripciones de diálogos, etc.

Rara vez, en cambio, se utilizan textos literarios, si bien también son textos auténticos. Existe el preconceito que el texto literario presenta dificultades comprensivas debido a las características del lenguaje literario como, por ejemplo, el alejamiento de la lengua común con formas lingüísticas poco utilizadas.

La enseñanza de una L2 tiene como premisa la consecución de la capacidad de utilizar la lengua adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas. Es por ello que, en general, se descartan los textos literarios, ya que se suele creer que en ellos encontraremos un modelo de lenguaje con poca frecuencia de uso.

Uno de los principales objetivos de cualquier profesor de italiano debe ser conseguir que los jóvenes se interesen por el estudio de los textos literarios. Los medios con los que intenta alcanzar este objetivo consisten en medidas metodológicas y herramientas didácticas que puedan aumentar la motivación de los alumnos. Existe entonces un prejuicio hacia la literatura en el cual la lectura, el análisis y la interpretación de textos se perciben como extremadamente exigentes y, en algunos aspectos, frustrantes. Muchos estudiantes creen que la dificultad de las obras literarias genera obstáculos insuperables, sobre todo aquellos textos que pertenecen a autores a nosotros lejanos en el tiempo. Es importante, en este contexto y en el caso de la elección de un texto más lejano a nosotros, mostrar la actualidad que puede tener, en muchas oportunidades por cercanía de pensamiento, por la problemática que plantea o por el asunto cultural al cual se refiere.

A través de la experiencia realizada podemos afirmar que un texto literario puede ser un excelente material didáctico para el aprendizaje del italiano L2, ya que, además de mejorar la comprensión del propio texto, puede utilizarse para expandir y fijar el vocabulario, mejorar los conocimientos gramaticales y brindar un modelo lingüístico a seguir. Si lo que intentamos, además de enseñar una lengua extranjera, es promover y dar a conocer la literatura específica de una lengua, nuestra labor deberá centrarse en guiar a los estudiantes a descubrir valores, a descifrar testimonios históricos y culturales, y no solo a la mera expresión estética lograda mediante un uso particular del lenguaje.

De esta forma, es necesario definir, inicialmente, la situación de partida del alumno, no sólo desde el punto de vista lingüístico sino también las competencias que posee y el bagaje cultural con el que cuenta. De este modo, resulta posible distinguir si las dificultades que se presentan se deben a la comprensión o la producción lingüística insuficiente o a una deficiencia en el estudio de la materia.

Los profesores que ejercen educación literaria son, según Umberto Eco (2020), "revisores" que informan sobre las características de las obras y los autores; "historiadores culturales" que exponen la obra y el autor en su contexto histórico original; "críticos textuales" que intentan ayudar a los alumnos a descubrir los mecanismos de la expresión literaria y a desarrollar en ellos metros de juicio. Este postulado nos permitiría afirmar que la educación literaria implica necesariamente la didáctica de la literatura.

Existen múltiples vías posibles para llevar un texto literario a la clase de lengua extranjera, y es importante también tener en claro el fin y la función al momento de la elección del texto. Una de esas claves reside en que las actividades que planteemos para trabajar esos textos nos permitan guiar a nuestros estudiantes a que descubran significados, generen respuestas y oportunidades que les permitan expresar opiniones, reacciones y sentimientos personales.

Sabemos que la literatura italiana goza de gran prestigio. Por esta razón los estudiantes de italiano pueden sentir una gran satisfacción al entrar en

contacto con material literario en el aula, lo cual les permite poder obtener una panorámica más detallada del origen cultural de determinados pensamientos, hábitos y expresiones lingüísticas de uso cotidiano. Cabe destacar que en aquellos que ya están familiarizados con la literatura de su lengua materna, el estudio de la literatura italiana puede constituir un eje de inflexión y de comparación, lo cual es sumamente enriquecedor al momento de realizar diferentes actividades como pedir a los alumnos que encuentren puntos en común entre la propia cultura y los textos propuestos. Un cuento, un pasaje de una novela, una poesía, pueden ser atractivos si los estudiantes pueden relacionarlos con sus propias experiencias o con elementos de la propia cultura. Esta implicación puede ser más intensa si nos detenemos a explorar el bagaje cultural con el que cuentan nuestros estudiantes. Si los materiales son elegidos con atención, los estudiantes sentirán que lo que están haciendo en clase es relevante y significativo para sus propias vidas.

Una de las tareas, entre tantas, que el profesor puede realizar es la simplificación del lenguaje utilizado, adaptándolo a la competencia lingüística del alumno. En este sentido, de gran ayuda son, además, las nuevas tecnologías o herramientas digitales, por el potencial didáctico que ofrecen y la posibilidad de transmitir información a través de imágenes, del uso del lenguaje icónico, de la navegación y la investigación en tiempo real, además de ser un recurso indispensable si debemos adecuar nuestra práctica ante un caso de inclusión.

La literatura italiana nos proporciona una herramienta valiosa para la enseñanza de la lengua italiana como L2 o LS (es decir, ya sea como segunda lengua, L2, o como lengua extranjera, LS, de “straniera”). ¿Por qué podemos afirmar ésta premisa? Porque si los textos son del interés del estudiante y las historias son convincentes, encenderemos la curiosidad de los alumnos. Si el contexto al cual hacen referencia dichos textos es auténtico, podremos llevar a nuestros estudiantes a un acercamiento concreto a la lengua real y viva, más allá de las estructuras gramaticales. La literatura, además de modelos lingüísticos, transmite valores, tradiciones y aspectos de la cultura. Dentro de éste contexto, el uso de la literatura,

desarrolla competencias y habilidades como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción textual.

Textos ¿motivadores?

La lectura de textos literarios es una entre las tantas prácticas pedagógicas presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En general, un profesor de lenguas extranjeras que introduce la lectura de textos literarios en sus clases, puede elegir relatos que pueden resultar demasiado difíciles. Pero una de las estrategias con la que contamos, además de la lectura y la explicación en voz alta, es la posibilidad de adaptar o simplificar esos mismos relatos, en base al grupo de estudiantes a los cuales está dirigido.

A la hora de seleccionar un texto literario para utilizarlo con los alumnos, hay que tener en cuenta algunos aspectos importantes: el tipo de curso al que está dirigido el texto; el tipo de estudiantes del curso y los factores relacionados con el propio texto (léxico, estructuras lingüísticas, etc.).

Si nuestra elección corresponde a un texto antiguo, las diferentes formas de manipulación, la deconstrucción o la paráfrasis son grandes aliados para acercarlo al lenguaje actual. Más allá de los modelos o estilos que elijamos para nuestras clases, la motivación que podamos transmitir a los estudiantes, es la clave de cualquier proceso de adquisición y aprendizaje. La chispa de la motivación la enciende el profesor en base a la funcionalidad, la novedad y el atractivo del texto elegido. Un estudiante fuertemente motivado resultará mucho más receptivo. Es allí donde los docentes debemos poner nuestro mayor esfuerzo.

En efecto, tanto en el aprendizaje en general como en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la motivación juega un rol fundamental como motor que impulsa al estudiante a acercarse a una lengua y una cultura diferentes a la suya. Según las investigaciones psicológicas de Gardner y Lambert, se pueden distinguir cuatro tipos de motivación (Daloiso, 2007, p. 9):

- a. Intrínseca: surge del interior del alumno, vinculada a los afectos y deseos.

- b. Extrínseca: vinculada a diferentes factores externos como, por ejemplo, la escolarización obligatoria.
- c. Integradora: la motivación de quien desea (motivación integradora intrínseca) o debe (motivación integradora extrínseca) integrarse en una cultura distinta de la suya.
- d. Instrumental: cuando el aprendizaje de una lengua extranjera puede dar lugar a repercusiones positivas en el ámbito educativo, profesional, etc.

Balboni (2002, p. 37), por su parte, remonta el análisis de la motivación a tres macro categorías básicas:

- a. el deber, que conduce al aprendizaje y no a la adquisición, porque la información adquirida permanece en la memoria a corto plazo;
- b. la necesidad, que es eficaz hasta que se satisface;
- c. el placer, que se convierte en una poderosa herramienta dada la antinomia entre el hemisferio derecho y el izquierdo del cerebro (Danesi, 1988, 1998; Fabbro, 1996; Cardona, 2001)

De esta forma, con el deber (la obligación de aprender) ocurre que si no está respaldado por un interés real, produce aprendizaje pero no adquisición: de hecho, los contenidos se almacenan en la memoria a corto plazo y se olvidan pronto. La necesidad es la motivación vinculada al hemisferio cerebral izquierdo, en la que el alumno es racionalmente consciente de la necesidad de desarrollar conocimientos específicos para alcanzar un propósito. Por su parte, el placer constituye una “motivación esencialmente ligada al hemisferio derecho, pero que también puede implicar al izquierdo, llegando a ser muy poderosa” (Balboni 2002, p. 38). Evidentemente, en un contexto real, no es posible hacer distinciones categóricas, ya que los distintos tipos de motivación no tienen límites bien definidos, sino más bien difusos y superpuestos, y pueden coexistir en un mismo individuo.

Desde otra perspectiva, las estrategias de auto-motivación se identifican con clases más generales de estrategias (Mariani, 2006):

- Estrategias socio-afectivas como por ejemplo recurrir a la ayuda de los compañeros y del profesor, fijarse en las estrategias utilizadas por los demás y añadir las al repertorio propio, recurrir a técnicas para reducir el estrés, gestionar la ansiedad y otras emociones negativas, hacerse una promesa a uno mismo o a los demás, justificar un fracaso situándolo en el contexto en el que se ha producido e intentar (con honestidad) considerar también los posibles aspectos positivos de la experiencia.
- Estrategias volitivas: por ejemplo, controlar las distracciones, intentar comprender dónde se origina el aburrimiento o la distracción, coordinar las energías disponibles en relación con los propios compromisos, crear imágenes mentales positivas de uno mismo, no retrasar el comienzo del trabajo, concentrarse en la tarea "sin mirar el reloj".
- Como puede verse, todas estas estrategias del alumno se caracterizan por un elemento de control consciente de las acciones, los pensamientos y las emociones. De este modo, los "esfuerzos estratégicos" del profesor pueden coordinarse con los del alumno, lo que pone de relieve la estrecha interdependencia de las acciones y confirma el carácter multidimensional y socialmente construido de la motivación.

La centralidad de la simplificación

La centralidad de la operación de adaptación o simplificación de un texto literario para su uso en la clase de lengua extranjera, plantea una reflexión sobre el riesgo de aplanamiento y empobrecimiento de la lengua. Esta cuestión ha generado por décadas, varias discusiones en torno a los conceptos de textos originales y textos simplificados, y en particular sobre cuál es más apropiado utilizar en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hasta los años sesenta, se negaba el valor de la autenticidad en la práctica glotodidáctica basándose en la convicción de que las frases aisladas

construidas específicamente para simplificar y ejercitar un solo argumento gramatical a la vez podían ser más eficaces que los textos enteros que proponían de forma confusa demasiados elementos a la vez.

A partir de los años setenta, como reacción, se argumentó que la autenticidad (entendida aquí no como referida a textos «auténticos» en el sentido del enfoque comunicativo, es decir, diálogos que reproducen conversaciones reales, sino como forma textual no modificada con fines didácticos), debía perseguirse a toda costa, ya que sólo los modelos y contenidos originales pueden conducir a la competencia comunicativa (Bettoni, 2006, p. 224).

El texto original, según sus defensores, utiliza un lenguaje natural y más cohesionado que los textos simplificados, que por el contrario, al disminuir la redundancia del texto, aumentarían por contrapartida su dificultad de lectura, independientemente del nivel lingüístico del alumno. En esencia, la lengua es difícil porque difícil es el mundo que cuenta.

Lumbelli (1989, p. 6) escribe al respecto que

si la traducción a una lengua accesible a la mayoría de la gente distorsiona el contenido científico, lo diluye o lo canaliza hacia el sentido común, esto significa que en principio [...] una operación de simplificación de la comunicación, de “traducción” de los contenidos a una lengua ampliamente accesible es imposible.

En el lado opuesto, los partidarios de la simplificación creen que los textos menos exigentes desde el punto de vista léxico, sintáctico y retórico se adaptan mejor a las necesidades de los estudiantes de L2.

Los textos simplificados serían también más comprensibles en la medida en que reproducen muchas de las estrategias lingüísticas utilizadas en la adquisición de la L1, partiendo de un lenguaje más sencillo al principio y que va adquiriendo complejidad gradualmente (Ghiretti 2010, p. 49). En este sentido, los conceptos fundamentales expresados por un texto complejo, en este caso literario, serían siempre transferibles. Así, en una operación de simplificación, sería posible salvar el contenido cognitivo de

un texto, pero al mismo tiempo sustituir las formulaciones propias del lenguaje especializado por una nueva formulación lingüística para hacerlas accesibles a quienes no dominan suficientemente la lengua o ese registro particular del lenguaje (Lumbelli 1989, p. 8).

Para desentrañar la discusión en el ámbito de la glotodidáctica, cabe añadir que las herramientas y estrategias de simplificación y escritura controlada no pretenden comprometer el aprendizaje tras el contacto con una lengua «más fácil» y, por tanto, «más pobre» en cuanto a los contenidos transmitidos, sino evitar comparaciones estresantes, frustrantes y, en consecuencia, poco provechosas para el aprendizaje. Lo que interesa aquí es lo que ocurre cuando los destinatarios son estudiantes de L2. Varios autores han planteado el problema de cómo hacer más comprensibles los textos escritos, especialmente los escolares, con un enfoque en y para los alumnos de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LS). En este caso, textos sencillos o simplificados o de textos de fácil lectura.

Consideramos válida la tesis de los partidarios de la simplificación sin dejar de querer revalorizar los textos literarios en la enseñanza del italiano. En este caso hablamos de textos accesibles o sencillos, porque están reescritos siguiendo los principios de la escritura controlada para su simplificación, en donde la adaptación tiene una finalidad didáctica.

Lectura e interpretación de textos literarios: un ejemplo

En esta instancia, presentamos una experiencia llevada a cabo en una escuela bilingüe, donde la clase de literatura italiana funcionaba también como instancia de profundización de la lengua, y cuyos alumnos, al finalizar el Nivel Secundario, rinden el Examen de Estado para lo cual deben alcanzar el nivel C1 del QCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas).

Esta actividad fue realizada y pensada para 12 horas de clase. La realización de esta actividad despertó el interés de los estudiantes, ya que la historia se centra en el nacimiento de una amistad entre dos niños, uno

secuestrado y otro hijo del secuestrador. Este interés permitió también que el trabajo fuera motivador en aquellos estudiantes que no habían mostrado, hasta entonces, un interés auténtico por la literatura. Los estudiantes de nivel secundario, al finalizar el ciclo, cuentan con los conocimientos y las herramientas para leer textos literarios diversos, pudiendo analizar las intenciones del autor en la obra, formular hipótesis interpretativas, obtener información, etc.

El presente trabajo da cuenta de las actividades realizadas en Cuarto Año (nivel B2 del QCER), con la obra *Io non ho paura*, de Niccolò Ammaniti, de la cual existe también la versión cinematográfica realizada por el director cinematográfico Gabriele Salvatore. En Argentina el libro se llamó *No tengo miedo* y la película *El Secreto*.

Como fase motivacional e introducción global del tema, se presenta un resumen de la obra, sin la parte final. Se da lectura al texto, se explican algunos conceptos. Luego se invita a los estudiantes a realizar hipótesis sobre los finales posibles. Se realiza un esquema con dos colores en el pizarrón (uno para las hipótesis positivas y otro para las negativas).

Es importante destacar que el curso contaba con dos estudiantes con proyecto de inclusión (uno con dislexia y otro con un leve retraso madurativo), por lo cual, en ambos casos, decidimos llevar adelante la actividad acompañados siempre del soporte visual, es decir, con el acompañamiento de algunas escenas de la película con sus correspondientes subtítulos en lengua italiana.

En la segunda fase, se presenta el último capítulo reescrito para obtener una versión simplificada con fines didácticos, reducciones de contenido, sustituciones léxicas y aclaraciones morfosintácticas. El léxico, básico y no básico, se presenta en el marco de estructuras morfosintácticas lo más claras y lineales posibles. En el caso particular de la obra elegida, se modifican sobre todo las estructuras ligadas a las variantes regionales del italiano y las expresiones en dialecto.

La tarea de comprender y reflexionar sobre estos nodos lingüísticos se ve estimulada por algunas de las actividades que siguen a la lectura y forman parte de las ayudas para la facilitación del texto. Antes de la entrega de la lectura, se presenta un glosario acompañado de imágenes que completan el texto.

La lectura del texto simplificado se presenta por segmentos y con cada uno de ellos se proponen actividades que acompañen la lectura: un verdadero/falso, un *multiple choice*, una actividad de gramática, otra de vocabulario. Dichas actividades deben permitir la adquisición y la profundización de estructuras y vocabulario correspondientes a la competencia lingüística del nivel B2 del QCER.

Otras actividades propuestas (considerando también las actividades adecuadas a los estudiantes con inclusión) fueron ejercicios de refuerzo sobre la *consecutio temporum*, ejercicios sobre sinónimos y contrarios, utilización de expresiones y frases hechas.

Finalizadas las fases de lectura, se proponen actividades para la reutilización creativa de la lengua a través de ejercicios como unión de flechas, producción escrita guiada, escritura creativa motivada por imágenes.

Otro beneficio extraordinario que ofrecen este tipo de trabajos y que resulta muy importante de destacar, es la manifestación de los aspectos culturales que proponen algunos textos. En este caso particular, se trabajaron, a través de actividades que se proponen a partir de un párrafo del texto o de una escena del film, aspectos relacionados con valores como la amistad, la solidaridad y la empatía, la diversidad cultural y las diferencias sociales en las distintas regiones italianas, la historia italiana del final de los años setenta del siglo pasado.

Como actividad final se les pidió a los estudiantes que crearan un contenido que representara el impacto de lo leído y trabajado en clase y que fuera significativa para ellos. Cada uno podía utilizar la estrategia o la herramienta que le resultara adecuada y cómoda a sus habilidades. De este

modo se obtuvieron excelentes trabajos, desde el ensayo hasta la obra pictórica, pasando por canciones, poesías y videos.

En conjunto, la comprensión del texto no presentó mayores inconvenientes para los estudiantes. Los resultados relacionados con la comprensión del texto fueron satisfactorios y no presentaron mayores inconvenientes. En cuanto a los ejercicios de vocabulario, la posibilidad de contar con el glosario correspondiente a las palabras en dialecto y su correspondiente en italiano, si bien provocó algunas dificultades iniciales, ya que no contaban con la costumbre de utilizar glosarios, una vez que comprendieron el uso del instrumento, favoreció a la obtención de resultados. En cuanto a los ejercicios relacionados con la gramática y la capacidad expresiva que brinda el texto elegido, fueron los que generaron mayores dificultades, si bien, en general, lograron resolverlos satisfactoriamente.

Los estudiantes que lograron resolver sin mayor esfuerzo los ejercicios relacionados con la *consecutio temporum*, fueron aquellos que presentaban mayor dominio de la lengua italiana, lo cual permitió que la redacción y la reelaboración de conceptos fueran correctas, de acuerdo al nivel lingüístico correspondiente al nivel B2. Obviamente el análisis se define teniendo en cuenta las variables personales de cada alumno, sus diferentes estilos de aprendizaje y experiencias previas debido a que era el segundo año que compartíamos en la escuela.

Otros puntos a tener en cuenta para realizar este tipo de experiencias son los que se enuncian a continuación:

- En cuanto a la elección de textos y su simplificación, es muy importante conocer el nivel de lengua de los alumnos para así poder elegir obras adecuadas.
- No siempre es posible utilizar una misma actividad en diferentes cursos, aunque éstos correspondan al mismo nivel.

- Existen múltiples actividades que podemos proponer cuando utilizamos un texto literario en la clase de lengua extranjera: ejercicios de comprensión, análisis de personajes, discusión de temas, producción de textos creativos.
- Es importante tener en cuenta los ejercicios que le resulten familiares a nuestros estudiantes, ya que, de lo contrario, podrían sentir frustración en caso de no poder acceder a la comprensión de la actividad, lo cual generaría una gran desmotivación.
- Es posible combinar la lectura por placer y la lectura comprensiva para un análisis detallado y brindar el vocabulario necesario que permita aclarar cualquier duda cultural.

Otras actividades plausibles son la lectura en voz alta para la práctica de la entonación y la pronunciación; los debates en grupo que permiten el intercambio de opiniones; o bien, la escritura creativa dirigida o libre en base a las reflexiones personales.

Conclusiones

En conclusión, está claro que ofrecer a los estudiantes un texto literario que les resulte comprensible es sólo una parte del trabajo que un profesor debe realizar con sus alumnos. Es necesario ofrecerles más herramientas complementarias para desarrollar las competencias lingüísticas y las destrezas relacionadas con la lengua de estudio.

La simplificación de los textos de las asignaturas es una modalidad que puede utilizarse para acompañar a estos alumnos en su recorrido de aprendizaje de la lengua, pero su uso debe ser cuidado y no excesivo.

Una vez que los estudiantes adquirieron las competencias necesarias, es posible proponer textos más complejos, tratando de desentrañar con ellos las dificultades y guiándoles hacia el descubrimiento de estrategias que les permitan no eludir la complejidad lingüística y textual, sino penetrar en ella.

Afortunadamente las escuelas e institutos de idiomas avanzan cada vez más en el uso de las tecnologías como pizarras interactivas, computadoras personales, televisores inteligentes, etc., recursos que en definitiva nos permiten poder realizar con mayor “facilidad” este tipo actividades, aunque desde luego no siempre es fácil para el profesor trabajar solo y con tanta diversidad dentro del aula.

Para finalizar, proyectar un recorrido didáctico literario en la clase de lengua extranjera, representa una actividad compleja pero que a su vez pone en manifiesto también todas las habilidades que el docente ha ido adquiriendo a través de los años en la profesión. Requiere que la elección de los métodos sean los adecuados, con el fin de organizar de acuerdo con el contexto de enseñanza, clases que tengan además el aporte “extra” que nos puede regalar la literatura.

Con este trabajo se ha querido destacar la utilidad del texto literario en la enseñanza del italiano. Considerando el resultado final podemos afirmar que a la hora de elegir un texto para la enseñanza es importante elegir uno que sea apropiado para el nivel y el interés de los alumnos. En este caso, el nivel de dificultad del texto se evaluó cuidadosamente antes de la lectura y, si bien los alumnos lo catalogaron como “no tan fácil”, el resultado final fue enriquecedor tanto para ellos como para la parte docente.

Las actividades que aquí se propusieron pretendieron desarrollar tanto las competencias lingüísticas como las culturales y humanísticas, acercando a los alumnos a la lectura de textos literarios en italiano. Como se mencionó anteriormente, si bien el trabajo fue elaborado para estudiantes de una escuela bilingüe, puede realizarse no solo en escuelas cuya orientación sea en lenguas extranjeras, sino además en los centros de idiomas, considerando las modificaciones pertinentes de las actividades o bien, con la elección de otro tipo de texto de la literatura italiana.

A través de trabajo realizado en el aula demostramos que los textos literarios no son siempre ni necesariamente representaciones alejadas de mundo real o de las experiencias concretas, sino que brindan numerosas herramientas de reflexión sobre la vida cotidiana.

Por otro lado, se pudo demostrar, con las actividades presentadas que fueron pensadas en base al grupo al cual están dirigidas, que la clase italiano LS puede ser igual de interesante con un texto literario que con una canción o un video. En base a lo antes mencionado y en función del tiempo del cual se dispone con el curso, las actividades propuestas pueden ampliarse, enriquecerse o expandirse al trabajo interdisciplinario.

Por lo tanto, basándonos en la experiencia ofrecida en este trabajo, podemos sostener que el texto literario puede tener varias ventajas de aprendizaje y debe considerarse como un excelente material a utilizar en la enseñanza del italiano como segunda lengua o como lengua extranjera.

Al adoptar un enfoque en el que se lleven a cabo múltiples ejercicios y lecturas, el texto puede resultar más accesible y comprensible. Aplicando los métodos adecuados, el texto literario se convierte en un recurso didáctico muy rico que contribuye a la adquisición de vocabulario, al desarrollo de la competencia gramatical, a la comprensión lectora y a un conocimiento más profundo de la cultura que ofrece la lengua extranjera.

Anexo

Algunas de las actividades realizadas

1. Lectura del resumen.

No tengo miedo - Io non ho paura

Durante el caluroso verano de 1978, Salvatore, María, Antonio conocido como «el calavera», Bárbara, Remo y Michele Amitrano, el narrador de la historia, juegan por el campo en un pequeño pueblo de la Basilicata. En el pueblo solo existían cuatro casas y una vieja villa diseminadas entre el trigo. En una de las excursiones, los chicos se adentraron en la colina, donde se toparon con una vieja casa derruida. Allí Michele descubre algo que lo impacta y no logra comprender: un niño encerrado en un agujero. Al principio se aterroriza y huye sin que los otros compañeros de juego se den cuenta, guardando ese importante secreto. Pero la curiosidad le quita el sueño, desea saber por qué ese niño se encuentra allí. Es por

ello que vuelve varias veces a verlo, baja al agujero y, de a poco, va descubriendo cosas, como por ejemplo que tenía su misma edad y que se llamaba Filippo. Así nace entre ellos una gran amistad.

En Acqua Traverse los días son eternos debido al calor y la monotonía. Pero una noche, mientras Michele se levanta para ir al baño, ve que sus padres, sus vecinos y un señor desconocido están reunidos en el comedor. Ese señor, Sergio, es el jefe de la banda y se quedará unos días en su casa. Mientras hablan, en la televisión comienzan a dar la noticia del secuestro de un niño proveniente de una familia adinerada. De repente, todos callan, aumentan el volumen del televisor y comienzan a escuchar. Michele, al oír la noticia del secuestro de un niño del Norte y al ver su foto, reconoce rápidamente a Filippo. En ese momento comprende todo: Sergio había organizado todo, sus padres y vecinos lo habían secuestrado para cobrar parte del elevadísimo rescate para luego tener una mejor vida.

Michele se angustia, pero no intenta liberar al amigo. Sigue visitándolo y cuidándolo como ha hecho desde el momento en que lo descubrió en el agujero.

Luego de varios días, es descubierto. Su mejor amigo, Salvatore, lo traiciona. Él era el único al que había revelado su secreto a cambio de un juguete. Su padre y su madre le reprenden duramente y le arrancaron el juramento de no volver jamás a aquella colina, pues de lo contrario tendrían que matar a Filippo.

Pocos días después el grupo de amigos regresa a jugar a la vieja casa y Michele, a pesar de su promesa, aceptó por el deseo de volver a ver a su amigo Filippo. Llegados al lugar, se dirige al agujero, pero su amigo ya no estaba allí. El intercambio del día anterior organizado por los adultos había fracasado y habían cambiado al prisionero de escondite. Unas noches más tarde, en casa de Michele, los adultos se reúnen y comienzan a discutir. Los gritos despiertan a Michele, quien escapa en búsqueda de su amigo, luego de haber descubierto dónde se encontraba cautivo.

2. Propuesta de diferentes hipótesis sobre el final de la novela (brainstorming)
3. Lectura del final de la novela. Visión de las escenas de la película.
4. Reflexiones personales orales.
5. Unir expresiones a significados.
6. Poner en orden las secuencias.

7. *Multiple choice* sobre la descripción de los personajes principales.
8. Ejercicio sobre tiempos verbales (ejemplo). Completar el texto conjugando los verbos dados al tiempo oportuno. En el caso de los estudiantes con inclusión, se les facilita los verbos ya conjugados que deben insertar en el lugar correspondiente.

Completa el texto coniugando il verbo tra parentesi.

Quell'anno il grano (essere) : _____ alto. A fine primavera (piovere) _____ tanto, e a metà giugno le piante erano più rigogliose che mai. Crescevano fitte, cariche di spighe, pronte per essere raccolte.

Ogni cosa era coperta di grano. Le colline, basse, (susseguirsi) _____ come onde di un oceano dorato. Fino in fondo all'orizzonte grano, cielo, grilli, sole e caldo.

Non (avere) _____ idea di quanto faceva caldo, uno a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma (sapere) _____ che non era normale.

Quella maledetta estate del 1978 (rimanere) _____ famosa come una delle più calde del secolo. Il calore entrava nelle pietre, (sbriciolare) _____ la terra, (bruciare) _____ le piante e (uccidere) _____ le bestie, infuocava le case. Quando prendevi i pomodori nell'orto, (essere) _____ senza succo e le zucchine piccole e dure. Il sole ti levava il respiro, la forza, la voglia di giocare, tutto. E la notte si schiattava uguale.

9. Se proporcionan indicaciones para la redacción de un resumen no mayor a las 150 palabras.

Vocabolario ed espressioni

Il paesaggio viene descritto attraverso...

Attraverso i monologhi interiori ci vengono rivelate le paure e dincubi di Michele come per esempio quando...

Ciò avviene man mano che...

...un capolavoro della letteratura italiana contemporanea...

...si confronta con la brutta realtà quando scopre che sonostati i suoi genitori a rapire il bambino...

...la trama resulta accattivante...

...Michele debe confrontarsi con nuove emozioni que lo porteranno a perdere la sua inocenza...

10. Considerando todo lo trabajado durante el recorrido, tanto de la obra en sí misma como a partir de las reflexiones personales los estudiantes realizan el trabajo final a elección, en base a sus habilidades.
 - a. Representación artística: collage, dibujo, pintura, etc.
 - b. Video (no mayor a dos minutos de duración)
 - c. Escritura creativa y libre

Referencias

- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Balboni, P. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra Edizioni.
- Balboni P.y Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Barbero Bernal, J. C. (2023). La sintaxis en las gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XIX. En: Bazzocchi, G. et al, *Nosotros somos nos y somos otros: Estudios dedicados a Félix San Vicente* (pp. 173-188), Bologna University Press.
- Bernardelli, A. (2013). *La narrazione*. Laterza.
- Bernardelli, A. y Cesarani. R. (2005). *Il testo narrativo*. Il Mulino.
- Bertolio, J. L. (2022) *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Loescher.
- Borges, J. L. (1980). La Divina Comedia. En: *Siete Noches, Obras Completas 1975-1984* (pp. 207-220), Emecé.
- Calvi, M. V. (2011) El español como lengua inmigrada en Italia Lengua y migración. *Language and Migration*, (3) 1, 9-32.
- Caon, F. (2013). Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari. *ELLE 2*(2): 271-300.

- Caon, F. y Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Loescher.
- Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva. En A. Cancellier y R. Londero (Coords.), *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]: Italiano e spagnolo a contatto* (Vol. 2, pp. 5-24). Ponencia presentada en el XIX Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani, Roma, 16-18 de septiembre de 1999.
- Daloiso, M. (2007). *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle lingue*. Bonacci.
- Daloiso, M. y D'Annunzio, B. (2012) La rappresentazione delle diversità nei materiali glotto didattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. *SAIL* 17, 125-139. DOI: [10.30687/978-88-6969-477-6/009](https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/009)
- De Beni, R. (2004). *Fondamenti di Psicologia generale*. Il Mulino.
- De Hériz, A. (2020). Litis. Italiano, lengua extranjera para hispanohablantes: análisis historiográfico. *Anales de Lingüística*, 4, 237-247.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (2020). *La bustina di Minerva*. Recopilación de artículos de la columna publicada en L'Espresso 1990-2000. La nave di Teseo.
- Gilardoni S (2011). La letteratura italiana facilitata per stranieri: emulazione e comunicazione del significato in italiano L2. En C. Bosisio (ed.) *Saggi in onore di Bona Cambiaghi* (pp. 303-310). Le Monnier.
- Grandi, W. (2021). La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori: tracce di una pedagogia della narrazione come espressione di logica, estetica e cambiamento sociale. En *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerche e prospettive (1954-1961)* Rovato.
- Josimovska, J. K y Koceva, (2022) Il testo letterario e la letteratura nei manuali per l'apprendimento dell'italiano L2. Esperienza nel contest universitario macedone. *Palimpsest. International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, 7 (14), 231-240. <https://doi.org/10.46763/PALIM22714231kj>
- Lamb, S. M. (1999) Pathways of the Brain. *The neurocognitive basis of language*. John Benjamins.
- Lamb, S. M. (2005). Language and the brain: when experiments are unfeasible, you have to think harder. *Linguistics and the Human Sciences*, 1, 151-178.
- Lamb, S. M. (2006). Being realistic, being scientific. *LACUS Forum*, 33, 201-209.

Lamb, S. M. (2013). Systemic networks, relational networks, and choice. In L. Fontaine, L. et al., *Systemic Functional Linguistics. Exploring Choice* (pp. 137-160). Cambridge University Press.

Luperini R (2002) *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.

Magnani M (2009) Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere. *Studi di Glottodidattica* 1: 107-113.

Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. *AnMalElectrónica* 27, 185-194

Pioli, M. (2024) *La letteratura nella didattica dell'italiano a stranieri: l'eredità di Leonardo Sciascia*. *Forum Italicum*, 237-247. DOI: <https://doi.org/10.1177/00145858241264842>

Soledad Chávez Fajardo, S. y di Lorenzo, E. (2023) Lenguas de Italia como lenguas extranjeras para hispanohablantes: el caso de Hispanoamérica *Signo y Señal* 43, 1-5. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/13657>

Spaliviero C (2020) *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Spenda, L. (2020). Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. *Versants* 67 (2), 25-33.

Vučenović, N. (2022) Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L'impiego del maschile genérico nei manuali di Italiano per stranieri. *Italiano Lingua Due* 1. 2022. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18176>

Nota biográfica

Gabriela Ughi es Profesora de Italiano por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), licenciada en Gestión Educativa por la Universidad del Este, diplomada en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y especialista en Gestión del Sistema Educativo por FLACSO. Se desempeña como profesora en el Programa Universitario de Adultos Mayores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata y como Vicedirectora de la escuela de gestión privada Domingo Faustino Sarmiento de la ciudad de Mar del Plata. Ha realizado diversas experiencias laborales en escuelas públicas y privadas, trabajando también en la enseñanza con adultos y adultos mayores.