



**UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Tesis

**APROVECHAMIENTO DE LA METODOLOGÍA CLIL EN
MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA E HISTORIA
ITALIANAS**

Para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta
GIORGIO CASAGRANDE
Licenciado en Ciencias de la Comunicación

Asesor de tesis
FABIÁN HERRERA LEÓN
Doctor en Historia

Morelia, Michoacán, octubre 2025.



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Resumen

Esta investigación se realizó como parte del programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El objetivo principal fue explorar el potencial educativo de integrar contenidos históricos con la enseñanza lingüística mediante estrategias didácticas basadas en la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning). El fin era mejorar la enseñanza de la lengua, la historia y la cultura italiana y, al mismo tiempo, fomentar una reflexión original sobre la historia nacional de México en contextos educativos locales. Para ello, primero se analizó el largo proceso de evolución del latín al italiano moderno. Posteriormente, se estudió su difusión como lengua aprendida por hablantes no nativos, tanto a nivel mundial como, de manera más específica, en México y en la ciudad de Morelia. A continuación, se identificó la metodología CLIL como la más eficaz para combinar contenido disciplinario y didáctica de las lenguas. Se examinaron sus conceptos fundamentales y las estrategias propuestas por distintos autores, lo que condujo a una adaptación práctica de dichos principios al contexto específico: la realización de cinco sesiones con contenido histórico en un curso de italiano de nivel avanzado del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Finalmente, se llevó a cabo la intervención didáctica planeada, la cual fue analizada exhaustivamente en todos sus aspectos aplicativos. Se prestó particular atención a su efectividad motivadora para generar análisis y reflexiones históricas originales en los estudiantes, dentro de un entorno centrado en el uso exclusivo del italiano como medio de comunicación. Los resultados demostraron claramente la eficacia de este enfoque. Los estudiantes mostraron una mejor comprensión de los conceptos históricos, tanto de la historia italiana como de su propia historia nacional, logrando una reflexión más profunda y original sobre esta última. Al mismo tiempo, manifestaron un incremento motivacional para explorar las conexiones entre el pasado y su contexto actual. Además, se observó un aumento en su capacidad para analizar temas históricos desde perspectivas críticas y multifacéticas, así como una mejora en sus competencias lingüísticas en italiano, particularmente en la producción escrita y oral y en la comprensión auditiva.

Este trabajo propone una alternativa pedagógica que podría replicarse en la misma institución y en otros niveles educativos, contribuyendo así a la formación de estudiantes con competencias interculturales y un enfoque más amplio en el estudio de la historia.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, CLIL, Lengua Italiana, Integración Curricular, Aprendizaje Interdisciplinario.

Abstract

This research was carried out as part of the Master's program in the Teaching of History at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. The main objective was to explore the educational potential of integrating historical content with language teaching through didactic strategies based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology. The purpose was to improve the teaching of the Italian language, history, and culture and, at the same time, to foster an original reflection on the national history of Mexico in local educational contexts. For this purpose, the long process of evolution from Latin to modern Italian was first analyzed. Subsequently, its diffusion as a language learned by non-native speakers was studied, both worldwide and, more specifically, in Mexico and in the city of Morelia. Next, the CLIL methodology was identified as the most effective for combining disciplinary content and language didactics. Its fundamental concepts and the strategies proposed by different authors were examined, which led to a practical adaptation of these principles to the specific context: the implementation of five sessions with historical content in an advanced-level Italian course at the Language Department of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Finally, the planned didactic intervention was carried out, which was exhaustively analyzed in all its applicative aspects. Particular attention was paid to its motivational effectiveness in generating original historical analyses and reflections among the students, within an environment focused on the exclusive use of Italian as a medium of communication. The results clearly demonstrated the effectiveness of this approach. The students showed a better understanding of historical concepts, regarding both Italian history and their own national history, achieving a more profound and original reflection on the latter. At the same time, they manifested a motivational increase in exploring the connections between the past and their current context. Furthermore, an increase was observed in their ability to analyze historical topics from critical and multifaceted perspectives, as well as an improvement in their linguistic competencies in Italian, particularly in written and oral production and listening comprehension. This work proposes a pedagogical alternative that could be replicated within the same institution and at other educational levels, thus contributing to the training of students with intercultural competencies and a broader approach to the study of history.

Keywords: History Teaching, CLIL, Italian Language, Curricular Integration, Interdisciplinary Learning.

Agradecimientos

En primer lugar, es imperativo el agradecimiento a mi asesor, el Dr. Fabián Herrera León, quien siempre estuvo presente para guiarme durante todo el proceso de investigación y escritura. Su apoyo moral fue crucial en los momentos difíciles, brindándome valiosos consejos en el ámbito profesional y personal, además de su amistad personal. Deseo también mencionar y agradecer a los dos docentes que, junto con mi asesor, siguieron de cerca el desarrollo de la investigación, en calidad de lectores en los seminarios de tesis: la Dra. Juana Martínez Villa y el Dr. Carlos González di Pierro. Sus puntuales observaciones fueron vitales para concluir exitosamente este trabajo, y agradezco también su apoyo moral y su valiosa amistad. Gracias, también, a los demás docentes del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por el valioso tiempo que me dedicaron durante los cuatro semestres de cursos. No solo contribuyeron de manera sustancial a mi crecimiento profesional y personal, sino que también me hicieron sentir orgulloso de formar parte de esta gloriosa institución: el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, la Dra. Deni Trejo Barajas, el Dr. Marco Antonio Landavazo Arias, el Dr. Ángel Rafael Almarza Villalobos, el Dr. Amaruc Lucas Hernández y la Dra. Malinalli Hernández Rivera. Agradezco también a todo el personal docente y administrativo del Instituto, que en cada ocasión que lo necesité me ofreció su apoyo incondicional, con calidez y gentileza. Asimismo, deseo expresar mi gratitud a la Coordinación del Departamento de Idiomas y a la Academia de Italiano por permitirme aplicar mi intervención educativa en el interior de sus aulas. Gracias a los cuatro valientes estudiantes de nivel avanzado que participaron en las sesiones históricas; su colaboración, compromiso, actitud positiva y sus puntos de vista, siempre críticos y constructivos, fueron el necesario punto de partida para el análisis y la reflexión acerca de los resultados de la investigación. Es importante recordar, además, que el presente trabajo de investigación fue posible gracias al valioso apoyo económico otorgado por el CONAHCyT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías), que me permitió dedicarme a tiempo completo durante estos dos años al desarrollo del presente trabajo. Quiero dedicar, también, un pensamiento a mis compañeros de generación, quienes propiciaron un ambiente de crecimiento académico durante los cursos de la Maestría. Finalmente, quiero agradecer a México y a su hermoso pueblo, que en cada ocasión durante mis dieciocho años en el país me ha demostrado su solidaridad y su gran corazón. Ya me siento parte de esta nación.

Dedicatoria

A la memoria de mi abuelo materno, Luigi Mazzero, quien me enseñó a comprender y amar la historia; no solo aquella de los grandes héroes, sino también la de los hombres sencillos que combatieron en los diversos frentes de batalla durante la Segunda Guerra Mundial. No puedo olvidar sus relatos en mi infancia, cuando me acompañaba durante los largos días de invierno en los que mi delicada salud me impedía ir a la escuela. Él, infatigable como solo un abuelo amoroso puede ser, se sentaba a mi lado y me contaba historias de una guerra que ni él ni sus compañeros de armas comprendían, pero que estaban obligados a combatir, primero en tierras balcánicas y después en Grecia. Me hablaba de la cotidianidad de un soldado italiano al frente, que solo deseaba regresar a casa y que, a diferencia de muchos otros caídos, pudo lograrlo. Gracias a él y a sus hermosos y emocionantes relatos, amo de manera incondicional la historia.

A la memoria, también, de mi abuelo paterno, Luigi Casagrande; de mi abuela materna, Elda Bet, y de mi abuela paterna, Maria Cescon. Forjados por los acontecimientos del siglo XX, fueron una parte fundamental de mi educación y de mi vida, siempre atentos y amorosos conmigo: les debo la suerte de haber tenido una infancia feliz y libre de problemas, como cada niño debería tener. A todos ellos, los extraño y los extrañaré siempre.

A mis padres, Pietro Casagrande y Anna Maria Mazzero, y a mi hermana, Sarah, quienes, a pesar de la distancia, siempre han sido, son y serán pilares fundamentales en mi vida. Gracias por creer siempre en mí y por darme la fuerza de seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles, personales y profesionales, con su ejemplo, sus consejos y su amor.

Finalmente, a mi hermosa esposa, Ivett Arlen Camacho Martínez, por compartir su existencia conmigo y por acompañarme en cada etapa de la vida durante los últimos dieciocho años: por su enorme e incondicional amor, estima y apoyo y, no menos importante, por ser mi primera lectora y revisora durante el desarrollo de este trabajo. Sin sus puntuales consejos, no habría podido concluir exitosamente este trabajo de investigación.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo I. Enseñanza de la lengua y de la historia italiana en México: mi experiencia profesional y personal como profesor de idioma.....	16
1.1 Breve historia del idioma italiano.....	17
1.2 El italiano global.....	34
1.3 La enseñanza del italiano en México.....	46
Capítulo II. Fortalecimiento de la enseñanza del italiano a través de la historia: cómo adaptar de manera provechosa la didáctica de CLIL.....	75
2.1 Historia y evolución de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.....	77
2.2 Tendencias en la actualidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras	86
2.3 La metodología CLIL.....	98
2.4 La adaptación de CLIL al contexto educativo específico.....	130
Capítulo III. Puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las sesiones de historia.....	159
3.1 Condiciones y características generales de las sesiones.....	159
3.2 Descripción de las sesiones.....	169
3.3 Consideraciones finales acerca de las sesiones.....	261
Conclusiones.....	270
Anexo I. Una guía práctica para la realización de sesiones históricas en formato CLIL a la luz de la experiencia de la presente tesis.....	285
Bibliografía.....	291

Introducción

En el contexto educativo actual, la enseñanza de la lengua italiana y el conocimiento de los hechos históricos capaces de moldear y transformar su cultura se ha convertido en un desafío constante para los docentes y las instituciones educativas, a pesar que la integración de estas dos áreas disciplinarias, la lengua y la historia, represente un momento de beneficio mutuo de extrema relevancia. Este reto es aún más importante en la ciudad de Morelia, donde el aprendizaje del idioma italiano ha enfrentado una disminución progresiva en el número de estudiantes, pese al interés por la historia y cultura de Italia, las cuales siguen generando curiosidad entre los estudiantes, en particular aquellos que se inscriben a los cursos organizados por el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Resulta evidente, entonces, la necesidad de ofrecer alternativas didácticas innovadoras y motivadoras que rompan con los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia y del idioma italiano y que puedan ser aprovechadas mutuamente por estas ambas áreas del conocimiento, en el afán de ofrecer a los aprendientes un contexto educativo más rico, eficaz y dinámico que genere un círculo virtuoso positivo.

La presente investigación, con el título “Aprovechamiento de la metodología CLIL en México para la enseñanza de la lengua e historia italiana”, presentada en el programa de Maestría en Enseñanza de la Historia, pretende explorar la implementación de una serie de sesiones históricas dentro de un curso de lengua italiana organizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, adaptando oportunamente la metodología denominada CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) también conocida, según su acrónimo en español, como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Este enfoque, como se explicará detalladamente en la tesis, pretende superar los modelos tradicionales de enseñanza de la historia y del italiano, proponiendo la integración entre el contenido disciplinario y el aprendizaje lingüístico, con la finalidad de desarrollar competencias propias disciplina no lingüística, como es el caso de la historia, mientras se desarrollan competencias lingüísticas comunicativas, exclusivamente a través del uso instrumental de la lengua, sin olvidar las competencias interdisciplinarias y, en particular, interculturales. Cada sesión tratará un evento histórico italiano contemporáneo o moderno, el cual pueda, sucesivamente, ser comparado con un fenómeno histórico de México, por su similitud temporal o sustancial.

La propuesta didáctica es sustentada, entonces, por tres pilares teóricos fundamentales: en primer lugar, cualquier propuesta que se refiera al contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, debe confrontarse necesariamente con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual representa el producto final del esfuerzo realizado por la Unión Europea en el ámbito de la educación lingüística para la formación de ciudadanos con competencias multilingüísticas y multiculturales. El MCER se ha vuelto, desde su primera edición de 2001, la norma de referencia para todos los operadores que deseen realizar material didáctico, impartir clases, realizar eventos o actividades inherentes a la enseñanza de un idioma. En pocas palabras, podemos fácilmente decir que el MCER es una herramienta que coadyuva la planificación de currículos, cursos, talleres, actividades y pruebas, el cual toma como punto de partida las necesidades de los aprendientes para lograr las diferentes competencias propias de la lengua.

El segundo pilar hace referencia al conjunto de propuestas y principios didácticos renovadores de la enseñanza de la historia, que pretenden superar la percepción tradicional de una disciplina basada en la memorización de fechas y eventos, para convertirse en una materia dinámica y significativa para los estudiantes, capaz de ofrecerles herramientas para la reflexión crítica de los acontecimientos pasados y presentes. El punto de partida es representado, entonces, por las reflexiones realizadas por parte de autores como Joaquín Prats, el cual nos explica detalladamente las razones para estudiar historia, que incluyen, entre otras, la capacidad de ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales a través de la comparación entre fenómenos históricos y sociales, al igual que contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y cultura, enriqueciendo al mismo tiempo otras áreas del currículo gracias a la creación de conexiones con otras disciplinas, cuales la literatura, el arte, la cultura y, por supuesto, la lengua. En particular, desde el punto de vista de la historia, se explotarán dos conceptos fundamentales, como son la empatía, en el sentido de la capacidad de identificarse en los protagonistas de los eventos históricos que se está estudiando, y la comparación histórica entre eventos similares que se desarrollan en contextos geográficos y culturales distintos, con el fin de analizar y comprender no solamente fenómenos de la historia de otro país, sino tener la oportunidad, por parte de los participantes a las sesiones, de profundizar sus conocimientos de la historia mexicana, a través de una perspectiva diferente.

El tercer pilar de la investigación, que permite la integración entre la enseñanza de la lengua italiana y la historia, es la metodología CLIL, un enfoque de enseñanza de las lenguas basado en contenidos disciplinarios no lingüísticos, que prioriza los objetivos de aprendizaje de disciplinas como la historia, el arte o la química, delegando a la lengua el simple uso instrumental de medio comunicativo, capaz, aun así, de ser provechoso para el desarrollo de las competencias inherentes a la lengua extranjera objeto del aprendizaje. Gracias a su extrema flexibilidad, la metodología CLIL pudo ser fácilmente adaptada al contexto educativo objeto de estudio, manteniendo inalterados sus principios clave, se explicará detalladamente dentro de la tesis.

En resumen, la adaptación de la metodología CLIL a la enseñanza del idioma italiano, con particular énfasis en sesiones que presentan contenido histórico, no solamente puede facilitar el aprendizaje lingüístico, sino que permite fomentar una reflexión profunda de la relevancia de una perspectiva histórica comparada y universal, más que exclusivamente de carácter nacional, entre un estudiantado curioso, que está aprendiendo voluntariamente un idioma extracurricular no obligatorio y que se demuestra preocupado por la expansión de sus conocimientos y la comprensión del ámbito internacional, igualmente valioso e importante para su futuro que el propio contexto local y nacional. Los estudiantes podrán reforzar su conocimiento histórico y profundizarlo de manera provechosa gracias a nuevos referentes y puntos de vista, aprendiendo y consolidando su pensamiento sobre el presente y la actualidad.

A causa de esta naturaleza dual de la metodología CLIL, la problemática que se pretende enfrentar en la investigación, también es doble: por un lado, en la ciudad de Morelia y, en particular, en nuestra universidad, se observa un descenso en el número de interesados en aprender italiano, pese al atractivo que no solamente el idioma, sino también su historia y cultura, representan para los estudiantes mexicanos. Este descenso tiene ciertamente causas externas totalmente independientes de la institución, debido a la evolución del mercado de las lenguas diferentes al inglés después del año 2008, pero presenta algunas peculiaridades relativamente a la necesidad de elaborar estrategias diferentes en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas que los estudiantes, en particular aquellos que ya cursaron los primeros semestres de los nueve previsto en el esquema educativo universitario, están demandando. El otro lado de la cuestión es representado por la búsqueda de nuevas dinámicas que integren la disciplina histórica en ámbitos distintos a las clases curriculares, aprovechando del enorme patrimonio histórico

y cultural que dispone Italia, conyugando la exploración de eventos históricos italianos, con la comparación de fenómenos propio de la historia de México.

La propuesta didáctica, tiene sus fundamentos en un enfoque educativo utilizado en las aulas italianas que aparece como alternativa viable y efectiva para su oportuna adaptación al contexto educativo de los cursos de italiano de nuestra universidad. CLIL se basa en la enseñanza de una disciplina no lingüística, como es la historia, a través de una lengua extranjera, centrándose en el desarrollo de habilidades históricas y mejorando, contemporáneamente, las competencias lingüísticas al utilizar el idioma de manera instrumental. Según David Marsh, el creador del concepto, CLIL es una especie de “paraguas”, bajo el cual se agrupan diferentes practicas didácticas que permiten combinar eficazmente contenido y lenguaje, promoviendo así un aprendizaje contextualizado, significativo y funcional. Sus características principales, que serán adecuadamente detalladas en la tesis de investigación, son, entre otras:

1. El uso de materiales auténticos en situaciones comunicativas reales, como es el análisis y la comprensión de precisos hechos históricos;
2. El desarrollo de actividades centradas en la resolución de problemas mediante el uso de la lengua extranjera, como son la elaboración de líneas del tiempo, tablas o textos comparativos, entre otros;
3. La estructura de la sesión se centra en la disciplina no lingüística, es decir, la historia, mientras que el aprendizaje del idioma es exclusivamente incidental, mientras se trabaja los contenidos disciplinarios;
4. El desarrollo simultaneo de competencias cognitivas y lingüísticas;
5. El fomento de la motivación de los estudiantes y su participación activa y consciente.

La metodología CLIL, adaptada al contexto local, permite desarrollar competencias históricas, relativas en particular a la empatía emocional de los estudiantes con los protagonistas de los eventos, la comparación entre distintos eventos en distintas regiones del mundo y, contextualmente, la interpretación critica de las fuentes. Juntos a estas competencias de tipo histórico, que vuelven válida esta investigación en cuanto a la exploración y utilización de los modelos y enfoques más innovadores de la enseñanza de la historia, se actúa, también, una dinámica coherente con las clases de lengua italiana, fomentando indirectamente las competencias lingüísticas de los estudiantes. Finalmente,

no se pueden olvidar las amplias recaídas de este tipo de estrategia en la creación de una conciencia intercultural, determinante para la comprensión del mundo globalizado en el cual estamos viviendo.

El propósito principal de la presente investigación es la planeación e implementación de cinco sesiones históricas dentro de un curso de noveno, y último, semestre de italiano en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, para proporcionar a los estudiantes, los cuales aprender de manera voluntaria el idioma y sin ninguna obligación de tipo académico, un contexto comunicativo auténtico, centrado en el conocimiento y el análisis de temas históricos italianos y de México, estimulando así el pensamiento histórico, la empatía con los actores históricos y la comparación entre eventos diferentes en contextos distintos, y, al mismo tiempo, mejorando el dominio de la lengua extranjera a través de su uso como instrumento de comunicación y fomentando la interculturalidad mediante la reflexión sobre identidades culturales y valores compartidos.

Durante el proceso de adaptación de la metodología y elaboración de las sesiones, se eligieron cinco temas relevantes de la historia italiana contemporánea, que pudieran vincularse a fenómenos históricos similares, por diferentes razones, ocurridos en México:

1. El *risorgimento* italiano, es decir el proceso de unificación de Italia, culminado con la toma de Roma, que nos propone una comparación con la independencia de México.
2. La emigración italiana hacia el continente americano y, en particular, hacia México, que nos da la posibilidad de compararlos con fenómenos migratorios actualmente en acto desde y hacia México.
3. El movimiento de resistencia italiana durante la segunda guerra mundial nos ofrece la posibilidad de compararla con movimientos similares, propios de la historia mexicana.
4. La transformación de Italia de monarquía a república, después de la segunda guerra mundial, y su sistema de gobierno, que nos permite realizar una comparación con el sistema de gobierno mexicano y una reflexión general acerca del tema de la democracia en la actualidad.
5. Los movimientos de 1968 en Italia, en particular del episodio de Villa Giulia, que puede ser fácilmente comparado con los eventos de Tlatelolco, por ejemplo, y en

general con la naturaleza distinta de los movimientos estudiantiles durante el mismo periodo de tiempo en México.

Cada sesión, como será detallado dentro la investigación, incluye, según cuanto dictaminado por lo metodología CLIL, materiales auténticos como artículos de periódico, documentos históricos, textos literarios, imágenes, videos y audios, al igual que actividades colaborativas como, por ejemplo, debates, lluvia de ideas, creación de líneas del tiempo y productos orales y escritos, además de momentos dedicados a la reflexión terminológica y conceptual.

En el primer capítulo de la investigación, realizaremos, inicialmente, un recorrido a través las principales etapas de evolución del idioma italiano, ofreciendo al lector una exhaustiva panorámica acerca de manera en la cual la lengua latina se convirtió, en el transcurso de siglos, primero en un idioma conocido como vulgar y, sucesivamente, en el italiano moderno, el cual representa el código comunicativo de los acontecimientos históricos ocurridos en la región geográfica de Europa conocida como península italiana y, en la actualidad, como república de Italia. En la segunda parte del capítulo, tocaremos la temática relativa al estado del italiano en la actualidad, tanto como lengua nativa, cuanto como lengua aprendida por estudiantes extranjeros. Hablaremos, en particular, de los cambios drásticos ocurridos en el llamado “mercado de las lenguas” a partir del 2008. Después de una breve descripción de la manera en la cual ha evolucionado la enseñanza de la lengua italiana desde el renacimiento, analizaremos la importancia del aprendizaje del idioma italiano, de la cultura que ese idioma vehicula y, por supuesto, de la historia detrás de los valores culturales que caracterizan Italia. En la tercera parte del capítulo, se describirá específicamente la situación de la enseñanza de la lengua y cultura italiana en México, a través de las cifras del Ministerio de la Instrucción italiano y con el auxilio de algunos estudios realizados en colaboración con diferentes instituciones de la ciudad de Morelia, que nos permitirán comprender plenamente uno de los requerimientos fundamentales para el éxito de la intervención didáctica propuesta, es decir, las motivaciones de los estudiantes de italiano en el contexto local. Luego, hablaremos de la tendencia a la baja de la matrícula de la Academia de Italiano, dentro del Departamento de Idiomas de nuestra universidad, individuando algunas de las problemáticas existentes, concluyendo el capítulo con una descripción de la experiencia del autor en el campo de la enseñanza de los idiomas, que resume la evolución de las dinámicas dentro de la clase

y los enfoques didácticos en el ámbito de la enseñanza del italiano en México y su estrecha relación con las nuevas necesidades manifestadas por los aprendientes.

En el segundo capítulo, se detallará la evolución histórica de los métodos de enseñanza de una lengua extranjera durante el último siglo, hasta llegar a la descripción de las tendencias actuales, que se pueden resumir en dos grandes enfoques: comprensivo y comunicativo. Si bien estos dos enfoques sean, en la actualidad, complementarios y no antagónicos, para el desarrollo de la investigación se utilizará un enfoque de tipo comunicativo. La segunda sección del capítulo se concluye con la reflexión realizada por un lingüista indiano acerca de los principios del posmétodo, que se conecta estrictamente a corrientes más amplias de pedagogía crítica, lo cual nos permite complementar nuestro abanico metodológico con algunos principios extremadamente útiles y puntuales. En el tercer apartado del capítulo, describiremos detalladamente la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), explicando su conexión directa con la investigación, su origen histórico y metodológico, sus principios teóricos y la aplicación efectiva de estos últimos dentro del aula, gracias al aporte de teóricos de la lengua. Todo ello nos permitirá entender los beneficios de su aplicación para sintetizar contenido disciplinario perteneciente al campo de la historia y aprendizaje lingüístico. En particular, tendremos la oportunidad de evidenciar los factores de cambio que conlleva el método CLIL con respecto a una clase de lengua estándar, del punto de vista del estudiante y del docente, y las implicaciones en términos de dinámica enseñanza-aprendizaje, del manejo de los errores, de la evaluación y autoevaluación y, finalmente, de la dimensión intercultural como factor agregado de las clases organizadas según los principios metodológicos descritos. En la cuarta y última parte del segundo capítulo, que se puede definir el corazón teórico de la investigación, se describirá el proceso de adaptación de la metodología CLIL al contexto didáctico objeto de la investigación, a través de la exposición de las dinámicas detrás de la elección de la institución donde se aplicaría la propuesta educativa y la modalidad de ejecución de la misma, de la disciplina no lingüística, de acuerdo a sus modernos principios didácticos, de la misma manera que la elección de los temas históricos, los materiales y las estrategias operativas, dentro de las diferentes opciones metodológicas analizadas en el apartado anterior, como también mencionar la relación entre el uso del idioma extranjero y la lengua nativa de los estudiantes, los objetivos propio de cada sesión y, finalmente, la estrategia de evaluación.

En el tercer capítulo, volveremos la mirada hacia la actuación, en la práctica, de los principios del método anteriormente explicados, describiendo minuciosamente las condiciones y características generales de la intervención didáctica y la descripción detallada de cada sesión histórica, de la manera en la cual fue llevada a cabo en el aula y de las evaluaciones puntualmente proporcionadas por los participantes. Seguirá un apartado de análisis general de las sesiones por parte del docente-aplicador, con base en sus observaciones y en las respuestas generales otorgadas por los estudiantes a través del formulario de evaluación final, que permitirá la detección de las principales criticidades que emergieron de la aplicación de la intervención didáctica planeada. A modo de conclusión del tercer capítulo, un resumen de las consideraciones acerca del resultado de las sesiones históricas, el cual facilitará la lectura de las conclusiones finales de la investigación.

Capítulo I. Enseñanza de la lengua y de la historia italiana en México: mi experiencia profesional y personal como profesor de idioma

Al inicio de la presente tesis, que está dedicada a la lengua, historia y cultura italiana, me parece importante trazar, de manera sintética, el largo camino que ha llevado el idioma italiano a su forma actual. Forma actual que, es justo recordarlo, representa una etapa más del continuo proceso de evolución que enfrentan todas las lenguas vivas.

En el segundo apartado del capítulo, se analizará el tema de la difusión de la lengua italiana, en términos de hablantes nativos y de estudiantes de la misma en las diversas instituciones en el mundo y de cómo Italia ha favorecido, en el tiempo, este proceso de difusión del conocimiento de su propio idioma. Sucesivamente, el análisis se focalizará en describir la difusión del idioma italiano en México.

En el tercer y último apartado, se realizará una panorámica acerca del grado de difusión del italiano en la ciudad de Morelia, y, en particular, en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sucesivamente, se detallará, desde mi punto de vista, la relación existente entre la enseñanza del idioma desde el punto de vista gramatical y morfosintáctico, y otros conocimientos transversales, como, por ejemplo, la historia y la cultura italiana. Esta estrecha relación, evidencia la importancia, o, mejor dicho, la necesidad, por parte de los estudiantes de lengua italiana del Departamento de Idiomas, de profundizar estas temáticas utilizando un enfoque más orientado a la comunicación, lo cual representa, en buena sustancia, el objetivo de mi tesis.

1.1 Breve historia del idioma italiano

El idioma italiano pertenece a aquella familia de lenguas denominadas como romances (palabra que deriva del término latín *romanice*, que significa “en románico” o bien “a la forma romana”), también conocidas como románicas o neolatinas.¹ A la familia de las lenguas romance o neolatinas pertenecen, además del italiano, el español, el portugués, el francés, el rumano; se incluyen, también, algunas lenguas regionales como el catalán, el occitano y el sardo.

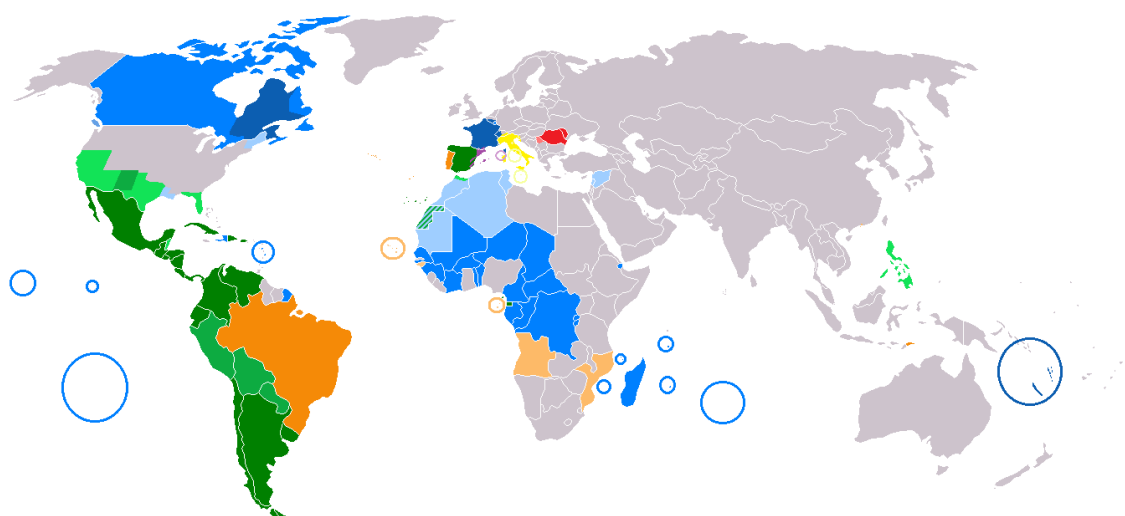


Figura 1.1.1 - Distribución de las lenguas romance más habladas a principios del siglo XXI: español (verde oscuro y verde claro), francés (azul y celeste), italiano (amarillo), portugués (anaranjado), rumano (rojo) y catalán/valenciano (morado). Fuente: es.wikipedia.org. Dominio público.

Si bien es difícil obtener una cifra exacta, se estima que, en el mundo, más de un billón de personas habla una lengua neolatina como idioma nativo, y esta cifra se eleva a un billón y medio si incluimos también su uso como segundo idioma. Como es de esperarse, por la presencia de un continente en el cual se utiliza como idioma oficial en los tres cuartos de los países, el español es por mucho la lengua neolatina más utilizada, con una cifra de casi 600 millones de hablantes, mientras que el italiano es hablado por alrededor de 67.9 millones de personas.² Regresaremos a la cuestión del estado de la lengua italiana en la actualidad en el siguiente apartado del capítulo.

¹ Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, en <https://dle.rae.es/romance?m=form> [Consulta: 06/06/2024].

² “Le 10 Lingue più parlate al mondo nel 2022” en <https://www.ssmlcarlobo.it/non-categorizzato/lingue-piu-parlate-al-mondo> [Consulta: 06/06/2024].

Dejando entonces a un lado la situación del presente, me parece relevante resumir en seguida, de manera muy general, las etapas de desarrollo que han llevado el idioma italiano a su estatus actual.

El italiano, en calidad de lengua neolatina, deriva directamente del latín, el idioma hablado por una población que vivía en la región actualmente conocida como Lazio, los latinos, que, según el mito original, fundaron la ciudad de Roma en el 753 a.C. En efecto, por obvias razones históricas y geográfica, el italiano puede, sin duda, ser considerado la evolución directa y más cercana del idioma latín en la época contemporánea, fruto de una lenta pero inexorable transformación, generación tras generación.

El punto de partida, a diferencia de cuanto se pueda pensar, no es el idioma latín escrito utilizado por los eruditos en la que se reconoce usualmente como época clásica, es decir, la época republicana, sino el latín que se acostumbra definir como “vulgar”, una variedad exclusivamente oral del idioma oficial, presuntamente diferente entre una región y la otra del vasto territorio conquistado por los romanos.³

Durante el periodo imperial, que inicia con Augusto en el 27 a.C. y el 476 d.C. (este último año convencionalmente indicado por parte de los historiadores como el de la caída del imperio romano de occidente, que fragmenta de manera irreparable la romanidad no solo desde punto de vista político y económico, sino también cultural), el idioma latín hablado inicia un proceso de evolución autónoma e independiente respecto a la lengua escrita, facilitado por las enormes dimensiones del territorio y la incorporación de nuevas poblaciones, cada una con su propia cultura y lengua, a la unidad estatal representada por el imperio. Hasta ese momento, es natural suponer la presencia de variantes entre el idioma hablado por las diferentes clases sociales: es decir, se presume la existencia de importantes diferencias lexicales y sintácticas entre los estratos más cultos de la sociedad y la población en general; no obstante, parece prevalecer una sustancial homogeneidad de la lengua, y hay solamente pruebas indirectas de tales variantes. Estas diferencias, por otro lado, inician a manifestarse de manera creciente durante la edad del imperio y en las épocas sucesivas.

Ya se ha mencionado que la difusión del uso de la lengua latina es causada, prevalentemente, por la continua expansión territorial actuada por los romanos y la

³ SERIANNI L., *Prima lezione di storia della lingua italiana*, p. 29.

colonización consecuente, la cual, es importante mencionarlo, tiene un carácter prevalentemente agrícola, a diferencia de las colonizaciones de tipo comercial llevadas a cabo, en épocas anteriores, por los griegos y los fenicios.

Factores fundamentales de la latinización durante el periodo del imperio (el cual llega a su máxima extensión territorial en el año 117 a.C., con el emperador Trajano), son sin duda el servicio militar, al cual eran sometidos muchos de los nuevos ciudadanos, la escuela y la creciente organización burocrática, necesaria para la organización de un territorio tan vasto. Tampoco hay que olvidar que la difusión de la lengua latina, a costa de los idiomas anteriormente hablados en los territorios conquistados, es el fruto de una propaganda expresamente dirigida por parte de los romanos: en efecto, en esta primera fase del imperio, la posición de la ciudad de Roma resulta predominante y, por consecuencia, el latín resulta ya haberse sustituido al griego como lengua de la cultura por excelencia.



Figura 1.1.2 - El Imperio Romano (en color rojo), y sus estados vasallos (en color rosa) en el año 117 d.C. durante el reinado del Emperador Trajano. Fuente: it.wikipedia.org, Tataryn, Opera propria, Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license.

En una fase sucesiva, que se acostumbra colocar a partir del siglo III después de Cristo, la decadencia siempre más marcada del prestigio de Roma como *caput mundi*, en conjunto con el surgimiento y la ascensión de la religión cristiana, capaz de convertirse en la religión oficial de imperio gracias al Edicto de Tesalónica en el 380 después de Cristo, constituyen dos factores históricos capaces de influir de manera determinante en

el proceso evolutivo de la lengua latina hablada, la cual termina por tomar un camino totalmente independiente respecto a la lengua escrita. Además, se inicia a apreciar el nacimiento de una “latinidad cristiana”, que terminará constituyéndose como una unidad lingüística propia y distinta.⁴

En un imperio tan vasto, resulta claramente la persistencia de factores de diferenciación de la lengua hablada, internos y comunes por una determinada porción de territorio, y que se expresan en la formación de unidades lingüísticas distintas y parcialmente autónomas de la original. Los factores principales de este proceso se consideran comúnmente los siguientes:

1. La diferente fecha relativa a la colonización de un dado territorio, aunque en los estudios actuales a este factor se le reconoce una influencia relativamente marginal, por lo menos en la mayoría de los casos;
2. el sustrato lingüístico, es decir, la influencia ejercitada sobre la lengua latina por parte de los idiomas a las cuales se sobrepuso y terminó por sustituir, con la introducción de pronunciaciones particulares y un cierto número de palabras autóctonas que se mantienen en el tiempo;
3. la estructura social de los pueblos conquistados por los romanos y el tipo de penetración del proceso de latinización en una cierta parte del imperio;
4. la circulación y los intercambios materiales e intelectuales hacia y desde el territorio dado.⁵

En una fase sucesiva, durante el periodo conocido como Alta Edad Media, que se considera indicativamente a partir del 476 después de Cristo hasta el año 1000, la unidad de la península italiana, sea del punto de vista político que lingüístico, se ve gravemente comprometida por la dominación de diversas estirpes extranjeras: en el centro norte, los godos, los longobardos y finalmente los francos, y en el sur los bizantinos y los musulmanes. En particular, en el centro-norte del territorio que constituía anteriormente el centro neurálgico de la romanidad y de la latinidad, los francos contribuyen de manera determinante a la persistencia de la romanización lingüística, aportando, pero una serie de fenómenos propios del patrimonio idiomático francés, como por ejemplo voces paleo-franceses y voces de origen latina fonéticamente reelaboradas en la provincia romana de

⁴ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 15-18.

⁵ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 19-22.

la Galia, que se sobreponen a peculiaridades fonéticas de origen germánico, introducidas, aunque en cantidad menor, por los anteriores invasores.

Durante este periodo, hay entonces una consecuente divergencia siempre más marcada entre el idioma hablado, que ya se inicia a reconocer como “vulgar” o idioma del pueblo, de la cotidianidad, y el idioma escrito, que sigue manteniéndose relativamente cercano a la lengua escrita de los grandes autores de la latinidad clásica, aunque, es necesario remarcarlo, existe solamente un número extremadamente reducido de personas capaces de mantener una respetable tradición del idioma original. El vulgar, de hecho, en la fase final del periodo considerado, “se manifiesta como una forma diferente de expresión, percibido, aunque sea de forma embrionaria, como autónomo”.⁶

El primer testimonio escrito de la lengua vulgar se remonta al siglo IX, con la famosa *adivinanza veronesa*, encontrado por Schiaparelli en un código de origen española custodiado en la Biblioteca Capitulare de Verona en 1924, y sucesivamente publicado en el Archivo Histórico Italiano, que describe un simple acertijo de un autor anónimo, en el cual una metáfora de origen agrícola es utilizada para describir el gesto de la escritura:

Se pareba boves
alba pratalia araba
albo versorio teneba
negro semen seminaba.⁷

Otros documentos en los cuales, por primera vez, el vulgar aparece a plena luz, y en directa y consciente contraposición al latín, capaces de certificar el surgimiento de un nuevo idioma, o de una serie de nuevos idiomas, son sin duda los cuatro *placiti cassinesi*. Se trata de un grupo de cuatro pergaminos sobre el mismo argumento, es decir, la pertenencia de ciertas tierras con base en testimonios jurados, del mismo periodo (desde el 960 al 963) y acerca de los mismos lugares, relativos a unos bienes de tres monasterios dependientes de Montecassino, pronunciados respectivamente en las ciudades de Capua, Sessa y Teano. El *placito* de Capua, pronunciado en el marzo del 960, es ciertamente el más famoso y así recita:

⁶ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 62-63.

⁷ Traducción del autor: “Delante de sí guiaba a los bueyes (los dedos) / araba un prado blanco (el pergamino) / tenía un arado blanco (la pluma de ganso para escribir) / y sembraba una semilla negra (la tinta)”.

Sao ko kelle terre, per kelle fini que ki contene, trenta anni le possette parte sancti Benedicti.⁸

Después de los *placiti*, por un siglo entero no aparecen otros documentos en vulgar y habrá que esperar hasta las últimas décadas del siglo XI para encontrar las denominadas cartas sardas y, en el Italia central, la inscripción de San Clemente y la confesión de Norcia, entre otros. El balance de más de dos siglos es ciertamente escaso, aun así, es posible observar el nacimiento de un número relevante de dialectos italianos, en el cual emerge la influencia de centros como Roma y Cassino.⁹

Será solo en una fase sucesiva, que el idioma vulgar, representado por una serie de dialectos diferentes que se van desarrollando de manera natural en toda la península italiana, inicia a ser utilizado de manera más sistemática en contextos más formales. Usualmente, se atribuye el relativo retardo italiano, respecto a otras manifestaciones literarias en un idioma distinto al latín, como la *Chanson de Roland* en Francia o las líricas de Guillermo IX, escritas alrededor del año 1100, a distintos factores: en primer lugar, en la península italiana, los idiomas vulgares eran considerados como manifestaciones de importancia marginal, no dignas de estar a la misma altura de la lengua latina, por lo menos en el ámbito de la codificación escrita, e incapaces de contraponerse al latín, el cual gozaba todavía de un gran prestigio; en segundo lugar, contemporáneamente a la costumbre del uso de la lengua latina como único y más digno lenguaje escrito, es cierto que en este periodo, entre el año 1000 y los dos siglos sucesivos, se aprecian muy pocas obras literarias en general, lo cual lleva a la conclusión que en este nuevo florecer de la cultura, las artes, la política italiana, las personas se enfocan más en la creación de nuevos núcleos económicos y políticos, como los comunes, y prefieren profundizar disciplinas prácticas como la retórica, el derecho y la medicina, en detrimento a poetas y cultores de la palabra, sea en lengua latina o vulgar.¹⁰

En efecto, será a partir de la tercera década del siglo XIII, cuando aparecen las primeras manifestaciones de escritos en vulgar con claras intenciones artísticas, aunque, es necesario decir que la mayoría de los documentos escritos siguen estando en latín.

⁸ Traducción del autor: “Sé que aquellas tierras con aquellos límites que aquí están contenidos, las poseyó por treinta años la parte de San Benedicto”.

⁹ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 110-111.

¹⁰ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 86-87.

El panorama político italiano está dominado por la figura de Federico II, y es precisamente en la Sicilia de la Magna Curia, donde se encuentra el primer ejemplo de poesía del arte, gracias a la denominada escuela siciliana, la cual marcará de manera predominante las reglas básicas de la lengua poética en Italia hasta el siglo XVIII.

El estilo poético propuesto por los sicilianos se propaga inmediatamente en Toscana, exactamente en la región cuya capital, Florencia, representaba el único contrincante a la supremacía política y cultural borbónica: en ella, y en otras ciudades de la Toscana, se asiste a un florecimiento de poetas que utilizan el idioma vulgar para sus componimientos, como Bonagiunta Orbacciani, Guittone D'Arezzo, Chiaro Davanzati y Dante da Maiano.¹¹

Un tercer eje de evolución del idioma vulgar es representado por la poesía religiosa de *Umbria*, cuyo primer y más reconocido ejemplo es el *Cantico di Frate Sole*, dictado por San Francisco de Asís entre 1225 y 1226: una elección lingüística que puede parecer extremadamente peculiar en ámbito eclesiástico solo si no se toma en cuenta que el santo predicaba utilizando el idioma vulgar, para llegar directamente al corazón de los más humildes.¹²

Los tiempos, entonces, parecen maduros para que el idioma vulgar, el cual en un próximo futuro será finalmente llamado italiano, tome fuerza como lengua para todos los usos, literarios y civiles: es el momento del poeta, que se acostumbra definir “el padre de la lengua italiana”, Dante Alighieri, el cual publica su *Divina Commedia* en el 1314. De manera sorpresiva y totalmente innovadora, el sumo poeta nos describe su viaje dentro de los tres mundos de la ultratumba cristiana, el infierno, el purgatorio y el paraíso, utilizando no el latín, sino la lengua vulgar, rompiendo de esta manera con la tradición literaria de la península y demostrando que también la nueva lengua italiana es un idioma de nivel excelso, digno de la más alta poesía, como de las especulaciones filosóficas.

Ya en su tratado intitulado *De vulgari eloquentia*, anterior a la *Divina Commedia*, Dante exponía sus ideas acerca de la neonata lengua vulgar, evidenciando la superioridad de esta última respecto al latín, que percibe como un idioma artificial y cristalizado, totalmente desvinculado de la forma de hablar de las personas en su época. Después de

¹¹ BALBONI P., *Letteratura Italiana per stranieri*, p. 62.

¹² MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 113-141.

esbozar una división de los dialectos hablados en Italia, articulada en catorce secciones diferentes, el autor describe su búsqueda, por toda la península italiana, del vulgar más elegante, que culmina en la elaboración de un idioma ilustre, áulico, que es hablado en todas las ciudades y en ninguna a la vez.¹³ Se trata, dice entonces Dante, de una investigación centrada en el estilo, las formas y las expresiones, y finalizada a la creación de un idioma capaz de recolectar lo mejor de cada dialecto italiano, cuya sede natural sería un país soberano unido bajo la misma bandera. Un rol central en este artefacto lingüístico es representado, evidentemente, por el dialecto toscano, hablado en la ciudad natal del poeta, Florencia, que representa la base sobre la cual Dante edifica su lenguaje. Aquí en seguida, el *incipit* del canto I del infierno, en el cual el lector puede fácilmente comparar la evolución de la lengua italiana en referencia a los breves textos reportados anteriormente. De hecho, las reglas poéticas introducidas por Dante Alighieri sobrevivirán y serán una referencia durante siglos, en el ámbito literario italiano, tanto por el estilo cuanto por la métrica y el léxico:

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura
ché la diritta via era smarrita.¹⁴

En general, el siglo XIV es uno de los periodos más importantes en la historia del idioma italiano. Además de Dante Alighieri, viven y trabajan otros dos escritores capaces de representar los principales modelos de la unificación lingüística nacional italiana: Francesco Petrarca y Giovanni Boccaccio. Como ya resultará evidente al lector, es la ciudad de Florencia, vital y poderosa en todos los ámbitos, económico, político, cultural y artístico, que se transforma en la cuna ideal para la exaltación de la nueva lengua, ofreciendo de esta manera a partes más amplias de la población un fácil acceso a la cultura, al contrario del latín, que tendía a excluir, por ejemplo, los mercaderes, los nobles y las mujeres.¹⁵

No es una casualidad que el uso de la lengua vulgar para fines prácticos se utiliza en Toscana mucho más que en el resto de Italia. Durante este siglo, incluso, se asiste a una especie de movimiento antagónico entre el latín y el vulgar, permitiendo a este último

¹³ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 168-171.

¹⁴ Traducción del autor: “A la mitad (del trayecto) de mi vida / me encontré en una selva oscura / que el camino correcto había perdido”.

¹⁵ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 181-182.

aumentar considerablemente sus usos prácticos, además de literarios: en el nuevo idioma ya se escriben los actos reglamentarios, igual que los concursos públicos, los testamentos y las peticiones a las autoridades; por otro lado, el latín sigue utilizándose de manera exclusiva tanto en la educación cuanto en la correspondencia de carácter público. Finalmente, en el ámbito poético, no es inusual que se escriba la misma obra en los dos idiomas.¹⁶

El siguiente siglo, desde finales del XIV y casi todo el XV, se considera el siglo del humanismo, conocido también por los históricos de la lengua como el “siglo sin poesía”.¹⁷ Las ciudades estado pierden su rol central en la sociedad, sustituidas por los estados regionales. No obstante, Florencia y Roma mantienen su hegemonía cultural y política, junto con las cuatro repúblicas marineras, Génova, Venecia, Pisa y Amalfi, con sus respectivas áreas de influencia económica. Eje fundamental del periodo en objeto es el estudio del mundo clásico, de la lengua griega y latina, que culmina en la admiración incondicional por los escritores griegos y latinos y el deseo de imitarlos. Entonces, sobre todo en la primera parte del siglo, el vulgar, en la opinión general de los liberados, pierde su valor artístico, o bien, cambia la percepción de este valor: no falta quien escriba en vulgar, pero carecen unas autoridades capaces de cultivarlo y hacerlo florecer. Por otro lado, con respecto a los usos prácticos de la lengua, la situación es casi opuesta, dado que la lengua vulgar se está volviendo siempre más el idioma de referencia para la redacción de actas y documentos oficiales. En la segunda parte del siglo XVI, de particular relevancia para cambiar, una vez más, el rumbo de las tendencias lingüísticas italianas, es el esfuerzo realizado por Leon Battista Alberti, el cual pone en marcha el así llamado “humanismo vulgar”, en defensa del uso del italiano vernáculo en la literatura y la cultura. Alberti, aunque también erudito en latín, promueve activamente el uso del italiano para llegar a un público más amplio y para demostrar que el idioma vulgar era capaz de expresar ideas complejas y elevadas. Este movimiento llegará a su definitiva maduración gracias a Lorenzo el Magnífico, Poliziano, Boiardo y Sazzanaro.¹⁸

La fecha del 1492 es utilizada comúnmente para indicar el inicio de la edad moderna. En Italia, la superioridad cultural del país, en el pleno del Renacimiento, no corresponde a una igual fuerza militar o una solidez moral capaz de unificar el país, el

¹⁶ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 183-187.

¹⁷ CROCE B., *Poesia popolare e poesia d'arte*, p. 233.

¹⁸ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 241-242.

cual, por influencia directa o indirecta, se encuentra bajo la dominación de los españoles. La circulación de personas es intensa, y numerosos son los extranjeros que aprenden más o menos bien el idioma italiano en las universidades de la península y que realizan el *Grand Tour*, es decir, un viaje exploratorio a través de todo el país. Al mismo tiempo, los contactos con los otros idiomas, como el español, el francés y el alemán, se hacen más frecuentes, muchas veces incluso de una manera que resulta algo cruenta. En lo que concierne la relación entre latín y vulgar, después de la posición predominante del punto de vista literario adquirida por el vulgar en los siglos XIII y XIV, y la sucesiva pérdida de relevancia a favor de la lengua latina durante el humanismo, se aprecia la definitiva afirmación del idioma vulgar, que ya se puede definir como italiano, y la superación de cualquier perjuicio estilístico o práctico. A remarcar esta tendencia, en este periodo la cantidad de documentos impresos en vulgar se extiende notablemente.¹⁹

Es importante reconocer la existencia de una conciencia relativamente a un idioma literario común, válido y utilizado en toda Italia: en cada ciudad y área de la península, se habla una variante del dialecto local, pero al momento de escribir solo un número muy bajo de autores utiliza una lengua vernácula. Por tal razón, propio en estos años nace la llamada “cuestión de la lengua”, es decir, un conjunto de reflexiones que nace por la incertidumbre respecto a la norma lingüística que es oportuno utilizar y por el deseo de resolver el problema una vez para siempre. En general, existen tres corrientes de pensamiento acerca del tema: la primera, cuyo teórico principal fue Pietro Bembo, manifiesta que el idioma italiano se moldee basándose en los ejemplos dados por los grandes autores del siglo XIV, en particular Petrarca y Boccaccio; la segunda, cuyo mayor exponente es Giangiorgio Trissino, teoriza la creación de una lengua derivada de todos los dialectos italianos, retomando en parte las ideas de Dante Alighieri; y, finalmente, había quienes, como Niccolò Machiavelli, afirmaba con fuerza la supremacía de la lengua florentina, digna de ser considerada el idioma literario nacional, a condiciones de adoptar el idioma vivo, hablado por las personas cultas de la época, en lugar de la lengua hablada por los escritores anteriores.²⁰

La propuesta de mayor éxito resultó ser la primera, teorizada de Bembo, que fue adoptada por la *Accademia della Crusca*, la máxima institución y autoridad destinada al

¹⁹ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, p. 285.

²⁰ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 309-328.

estudio y a la conservación del idioma nacional italiano. Nacida en Florencia en el 1582, su objetivo final era, y es, separar la harina más fina, representada por el idioma de buena calidad (identificado en el dialecto florentino del XIV siglo) y el salvado (*crusca* en italiano).²¹ La *Accademia* publica su vocabulario el 20 de enero del 1612 en Venecia: en su interior se encuentran todas las palabras cuyo uso era reconocido como correcto según el criterio individuado por Bembo.²²

Toda la discusión sobre la lengua de la literatura en Italia, en el siglo XVII, se polariza alrededor de la *Accademia della Crusca*, en su favor o en su contra, según el caso. En general, después del maduro equilibrio de Renacimiento, sigue una edad de estancamiento: Roma es el centro político, diplomático y, por supuesto, literario de más importancia del país, pero su antigua erudición termina por chocar con las nuevas ciencias. El latín mantiene una cierta posición privilegiada en muchas áreas, como la educación universitaria y los tratados filosóficos y científicos: en este sentido, asume gran relevancia la toma de posición de Galileo Galilei, el cual publica inicialmente sus óperas en lengua latina, incluyendo el *Sidereus nuncius*, aunque, después de su traslado a Florencia, inicia a escribir en italiano, imitado inmediatamente por varios de sus discípulos. Lo más relevante del punto de vista de la lengua literaria en este siglo es, sin duda, la literatura barroca: los escritores, para suscitar maravilla y sorprender a sus lectores, inventaban un gran número de metáforas, algunas muy discutibles, como también palabras totalmente nuevas, mezclando palabras elegantes con otras de la vida cotidiana, términos dialectales y extranjeros con palabras técnicas, y generando, de esta forma, toda una serie de interesantes innovaciones lingüísticas.²³

El siglo sucesivo, el “siglo de las luces”, no comporta grandes cambios en el panorama lingüístico y cultural italiano: el tratado de Aquisgrán regala a la península un periodo de relativa paz y estabilidad, hasta la disruptiva llegada de Napoleón. La vida cultural es dominada por el ideal del cosmopolitismo, en realidad un reconocimiento al hecho de que, *de facto*, el primado cultural italiano se ha perdido a favor de otros países europeos. En esta situación muy poco dinámica, las academias locales, cuyas máximas representaciones son la *Accademia della Crusca* y *Arcadia*, una academia literaria

²¹ Definición de “Accademia della Crusca” en Enciclopedia Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/accademia-della-crusca> [Consulta: 06/06/2024].

²² MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, p. 408.

²³ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 399-406.

fundada en Roma en 1690,²⁴ siguen ejercitando su influencia en la prosa y la poesía italiana.

La situación es bastante definida: por un lado, fuera de la Toscana, se hablan prevalentemente los dialectos locales, mientras que la lengua usada en los documentos escritos presenta un estilo muy variado, a veces más parecido al italiano, otras veces muy distinto; por otro lado, con respecto al ámbito literario, se puede apreciar una fuerte diferencia de la lengua utilizada en la prosa en contraposición a la que es utilizada en la poesía. En general, la discusión sobre la norma lingüística se centra en la oportunidad de hablar toscano, como predicaban la *Accademia della Crusca* y *Arcadia*, o no hacerlo; otro punto de controversia es representando por el uso de las expresiones derivadas del francés, consideradas por algunos autores como elementos enriquecedores de la lengua, y por otros como una contaminación innecesaria.²⁵ Parece evidente que, para alcanzar el ideal de un idioma italiano único y definido, sea necesaria una consecuente unión política de la toda la península, lo cual no tardaría en despertar agudos sentimientos nacionalistas, que culminarán en el proceso de unificación del país bajo la misma bandera.

En efecto, a pesar del tributo en dinero y sangre que la dominación francesa costó a Italia, los italianos comenzaron por primera vez a disfrutar de los beneficios de la igualdad civil y a concebir la idea de un país libre e independiente. Después de la restauración actuada durante el Congreso de Viena y la renovada dominación austriaca, empieza finalmente el proceso de independencia, que culminará en 1861 con la proclamación del reino de Italia bajo la corona de los *Savoia*, y tendrá su acto final en el año 1870, con la conquista de Roma y la sucesiva proclamación como nueva capital del recién nacido reino de Italia. Empieza, finalmente, la transición del país a una forma de estado más moderna.

Queda claro cómo la cuestión de la unificación lingüística se advierta ahora como una necesidad improrrogable, además de representar uno de los instrumentos más poderosos para reforzar la idea de una nación italiana en sus ciudadanos. En épocas anteriores, en particular durante la ilustración, el idioma francés había tenido grande influencia sobre el idioma hablado en la cotidianidad, y alrededor de 1816 iniciaba la

²⁴ Definición de “Accademia dell’Arcadia” en Enciclopedia Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/arcadia> [Consulta: 06/06/2024].

²⁵ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 449-466.

polémica del romanticismo, el cual negaba la bondad del principio de imitación de los clásicos, en particular de Dante, Petrarca y Boccaccio, en favor de una literatura y de un idioma más fresco, capaz de expresar las ideas de una Italia joven y renovada, en concierto con el resto de Europa.²⁶ En efecto, la lengua italiana resulta ser todavía relegada casi exclusivamente al contexto escrito, contando con un número de hablantes muy reducido, concentrado prevalentemente en el centro del país: en el norte y en el sur, para poder comunicar de manera efectiva con la mayoría de las personas, la única solución efectiva es el uso del dialecto local, o, en alternativa, una variante del italiano que emplease muchos términos dialectales, como se hacía, por ejemplo, en la predicación y en la enseñanza del catecismo.²⁷

Aunque fue un periodo de gran fervor literario y poético, quien destaca por su relevancia en la creación de una unidad lingüística es el escritor Alessandro Manzoni, originario de Milán. Cercano a las ideas del romanticismo y al ideal de una Italia unida y libre de las dominaciones extranjeras en su territorio, se va poco a poco alejando de la lírica y la poesía de sus contemporáneos, cuyas formas resultan tan distantes del italiano que se escuchaba hablar en las calles, empezando así el camino que lo llevará a realizar su obra maestra, la primera novela histórica italiana, titulada *I promessi sposi*, publicada en su versión definitiva en 1840. El objetivo del autor es, claramente, alcanzar un público de lectores lo más amplio posible, inclinándose hacia una propuesta literaria y lingüística similar al modelo ideal aplicado en Francia, es decir, una lengua realmente unitaria y común, con una mínima distancia entre la forma escrita y la forma hablada. A pesar de las macroscópicas diferencias entre los dos países, con un modelo francés centrado en la predominancia económica, política y cultural de su capital, París, respecto a cualquier otro centro urbano, la novedad revolucionaria representada por las ideas de Manzoni en el ámbito italiano, resulta evidente: la posición predominante de la lengua sobre el estilo, finalizado al desarrollo de un idioma común entre el escritor y la sociedad a la cual se dirige, con el prominente objetivo de lograr una comunicación social y masiva. El mismo Manzoni la define de la siguiente forma:

²⁶ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, pp. 527-533.

²⁷ MIGLIORINI B., *Storia della lingua italiana*, p. 534.

Cosa intende per questo nome il senso comune? Forse una quantità qualunque di vocaboli? No davvero; ma bensì una quantità (meglio un complesso...) di vocaboli adeguata alle cose di cui parla la società che possiede quella lingua, il mezzo con cui essa dice quel poco o molto che dice.²⁸

El punto de convergencia del gran número de idiomas y dialectos hablados en Italia es representado por una adecuada sincronía entre la lengua de la literatura y los diferentes dialectos, sin olvidar el francés, cuya penetración en las conversaciones cultas y en el idioma escrito es ciertamente relevante e imposible de olvidar. El punto de partida, según Manzoni, es el dialecto hablado en Florencia por las personas cultas, por razones fácilmente entendibles: antes que nada, se trataba de una lengua viva; además, presentaba una gran cantidad de palabras en común con otros dialectos y con el italiano utilizado en la literatura; finalmente, contaba con una consideración y un prestigio superiores a cualquier otro dialecto hablado de la península.²⁹

Una vez lograda, entonces, la tan ansiada unidad e independencia, el nuevo estado italiano se ve obligado a iniciar el proceso de modernización del país, a través de reformas estructurales importantes y necesarias. Uno de los principales objetivos del gobierno es extender y uniformar el uso de la lengua italiana a porciones siempre más amplias de la población, gracias, en particular, a la escolarización obligatoria, que llegará a obtener, efectivamente, resultados relevantes, sobre todo en las áreas urbanas. El mismo Alessandro Manzoni preside la comisión encargada de estudiar el problema de la unificación de la lengua, gracias al apoyo del ministro de la educación pública, Emilio Broglio, en 1868, con el objetivo de “toscanizar” la escuela. La tesis de Manzoni recibe muchas críticas, en particular por parte de Graziadio Isai Ascoli, uno de los mayores lingüistas italianos, que en 1873 afirma que el modelo francés no es aplicable a la situación italiana, dado que en Francia, el idioma considerado común es el francés hablado en París, cuya importancia política y cultural no es comparable con la posición descentrada de Florencia, dentro del contexto ámbito nacional italiano.³⁰ El tentativo de

²⁸ BARBI M., GHISALBERTI F., *Opere varie di A. Manzoni*, p. 754.

Traducción del autor: “¿Que entiende el sentido común con este nombre? ¿Tal vez una cantidad cualquiera de vocablos? En verdad no; sino una cantidad (mejor un complejo...) de vocablos adecuada a las cosas de las cuales se habla en la sociedad que posee esa lengua, el medio con la cual dice todo lo poco o mucho que dice”.

²⁹ NENCIONI G., “Il Manzoni e la questione della lingua” en *Terzoprogramma*, pp. 63-72. En https://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1974/Manzoni_1974.pdf [Consulta: 06/06/2024].

³⁰ NENCIONI G., “Il Manzoni e la questione della lingua” en *Terzoprogramma*, pp. 63-72. En https://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1974/Manzoni_1974.pdf [Consulta: 06/06/2024].

conciliar las dos tesis se debe al filólogo Francesco D'Ovidio, en un artículo titulado *Lingua e dialetto*, en el cual subrayaba las sustanciales convergencias existentes entre las posiciones de Manzoni y de Ascoli, como, por ejemplo, la importancia atribuida por parte de los dos contrincantes al dialecto, la aceptación de una posición dominante del dialecto hablado en Florencia y, sobre todo, la prominencia de la promoción cultural como objetivo último del proceso de difusión de la lengua italiana.

Con el trabajo de D'Ovidio y la llegada del siglo XX, las disputas sobre la lengua italiana van lentamente desapareciendo, por lo menos en sus términos tradicionales: el idioma italiano ya es una realidad consolidada, que resulta importante difundir entre todos los ciudadanos, con el resultado que el espacio ocupado tradicionalmente por la cuestión de la lengua se utiliza ahora para resolver problemáticas de naturaleza diferente.³¹

Para completar la panorámica relativa a la larga historia de la lengua italiana, su evolución y transformación hacia el idioma que comúnmente es hablado y aprendido por millones de personas en la península italiana, es importante mencionar tres momentos del siglo XX en los cuales el mismo ha sido protagonista.

El primer momento es representado por el periodo del fascismo, cuando el régimen autoritario se esforzó por promover una especie de purismo lingüístico contrario a los dialectos, a las minorías lingüísticas presentes en el país y al uso de palabras de origen extranjera, que se pretendía contrarrestar a través de la escuela, por lo menos en los primeros dos casos. En lo que concierne el uso de palabras provenientes de otros idiomas, la propuesta resultó ser el utilizzo, en las manifestaciones públicas, de alternativas italianas, que en la actualidad resultan incluso ridículas.

En segundo lugar, es importante relevar una polémica promocionada en 1964 por el escritor y director de cine, Pier Paolo Pasolini, el cual constata el nacimiento de un nuevo idioma italiano basado en la cultura industrial del norte, en contraste con la tradición humanística. Su intervención recibe muchas críticas, entre las cuales es obligatorio señalar el pensamiento del escritor Italo Calvino, que sugiere la necesidad, para la lengua italiana, de evolucionar hasta transformarse en un idioma moderno, preciso, traducible y concreto, o de lo contrario el peligro habría sido su desaparición.

³¹ SERRIANI L., *La lingua nella storia italiana*, p. 171.

La tercera y última discusión notable relativamente a la cuestión de la lengua durante el siglo XX, tiene como protagonista al padre Lorenzo Milani, el cual, en 1967, pone la problemática de la lengua al centro de la escuela, evidenciando cómo el idioma áulico enseñado en las aulas no permite la integración social de los pobres, y al contrario se revela dañino para todos, proponiendo, a la vez, la eliminación de todas aquellas palabras no utilizadas en el idioma hablado, subrayando la naturaleza igualitaria de la lengua.³² Se trata de una polémica más política que lingüística, tanto que el año siguiente se vuelve uno de los textos de referencia durante los movimientos estudiantiles.

En la actualidad, la cuestión del italiano parece virtualmente resuelta, por lo menos en cuanto al reconocimiento de la lengua estándar que se estudia en las escuelas y se usa comúnmente en las calles. En calidad de lengua viva, el italiano sigue evolucionando y transformándose, gracias a las aportaciones de otros idiomas, en particular del inglés, y a las dinámicas de movimiento de personas desde y hacia Italia, generando así un dinámico y creativo panorama lingüístico, que comprende las aportaciones ligadas a la emigración de millones de italianos hacia otros países que, durante fases alternas, ha interesado la población italiana desde finales del siglo XIX, así como el notable flujo migratorio desde diversos países, prevalentemente africanos y del este europeo, durante las últimas décadas, que tiene, al contrario, como destino el país mediterráneo.

Paralelamente, en Italia persiste una enorme diversidad lingüística, ligada a los procesos históricos diferentes a la migración: por una parte, en el país se releva la presencia de doce diferentes grupos no italo-fónos, pertenecientes a seis familias lingüísticas, por un total de 2.8 millones de personas, tutelados a nivel constitucional. En particular, el derecho a recibir una educación curricular bilingüe es reconocido constitucionalmente a cuatro de estos grupos lingüísticos, en tres regiones italianas que tienen un estatus de autonomía especial: los francófonos de la región *Valle d'Aosta*, los ciudadanos de lengua alemana o ladina en *Alto Adige* y los hablantes eslovenos de *Friuli Venezia Giulia*.³³ El segundo aspecto a considerar en referencia a la pluralidad lingüística italiana, es, sin duda, la persistencia de dialectos y lenguas vernáculos, los cuales no deben ser consideradas como el resultado de una corrupción de la lengua italiana oficial, al

³² SERRIANI L., *La lingua nella storia italiana*, pp. 171-173.

³³ QUARTAPELLE F., SUDHOFF J., WOLFF D., *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL*, pp. 22-23.

contrario, tienen la misma noble origen, es decir el latín, a pesar de su diferente rol sociolingüístico: el italiano es la lengua utilizada para la comunicación al interior de la república de Italia (y de otros países o áreas que se detallarán al inicio del siguiente apartado), mientras que los dialectos cuentan con un uso limitado, y en muchos casos exclusivo del ámbito familiar.³⁴ Según el experto en lingüística Tullio De Mauro, en un estudio publicado en el 2014, el 90% de los italianos habla el idioma italiano estándar, respecto al 25% relevado en un estudio similar realizado en 1974. De este elevado porcentaje, fruto de políticas lingüísticas claramente exitosas, casi la mitad, es decir, el 44.1%, utiliza alternativamente el italiano y su propio dialecto local.³⁵ Los dialectos locales, a pesar de todo, no han desaparecido, al contrario, en los últimos años han surgido diferentes iniciativas regionales y locales finalizadas a la conservación del patrimonio lingüístico dialectal: programas de la UNESCO (la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y de la Unión Europea, departamentos universitarios de dialectología, asociaciones locales que se encargan de organizar eventos de diferente naturaleza acerca del fenómeno, al igual que grupos teatrales y asociaciones musicales en lengua vernácula.

En conclusión, una vez trazado el cuadro general relativamente al surgimiento y al largo proceso de evolución de la lengua italiana, en el siguiente apartado se analizará de manera más profunda la difusión de italiano en el mundo, en términos de hablantes nativos y personas que estudian el mismo en calidad de lengua extranjera, así como las iniciativas, o su falta, en tema de políticas lingüísticas, que han contribuido a la situación de difusión de la lengua en el mundo en la actualidad.

³⁴ BECCARIA G.L., “Dialetti d’Italia”. En <https://www.atlantelinguistico.it/dialetti-d-italia.html> [Consulta: 27/08/2024].

³⁵ ERBANI F., “Tullio De Mauro: Gli italiani parlano (anche) in dialetto”. En https://www.repubblica.it/cultura/2014/09/29/news/tullio_de_mauro_gli_italiani_parlano_anche_in_dialetto-96922903 [Consulta: 27/08/2024].

1.2 El italiano global

Ahora nos dedicaremos a trazar un cuadro general del estado de difusión de la lengua italiana, primero a nivel global y sucesivamente en ámbito mexicano, además de enumerar los momentos fundamentales del proceso de evolución metodológica inherentemente a la enseñanza del idioma en la historia, y las iniciativas emprendidas en la actualidad por parte del gobierno para impulsar la difusión de la lengua en el mundo.

Actualmente, la lengua italiana es considerada idioma oficial en un total de seis países:

- Italia, la cual cuenta con 59.450.000 hablantes, de los cuales alrededor del 95% lo habla como primer idioma, y un restante 5%, prevalentemente por ser migrantes, lo utiliza como segunda lengua;
- San Marino, con 34.000 hablantes;
- Ciudad del Vaticano, donde comparte la característica de lengua oficial junto con el latín, y un número de 800 hablantes;
- Suiza, donde es idioma oficial y es utilizado por un 8.1% de la población total, prevalentemente en el cantón del Tesino (o *Canton Ticino*, en italiano), correspondiente a poco menos de 600.000 hablantes;
- Tiene carácter de idioma oficial también en Eslovenia y Croacia, las cuales incluyen en su territorio la región de *Istria*, que históricamente ha tenido siempre una relevante presencia italiana y una estrecha relación de intercambio económico y cultural con Italia.³⁶

A estos números, es necesario sumar los casi seis millones de italianos inscritos al registro de los italianos residentes en el extranjero (AIRE) y por supuesto todos los descendientes de los migrantes italianos esparcidos en cada rincón del mundo, particularmente en el continente europeo y americano, los cuales contribuyen al hecho que el idioma italiano ocupe el lugar 23 en la clasificación de las lenguas más habladas en el mundo.³⁷ Se trata, en total, de cifras relativamente pequeñas de hablantes nativos italianos, que hace que el

³⁶ Datos del sitio www.ethnologue.com [Consulta: 06/06/2024].

³⁷ Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo*, pp. 3-5.

idioma resulte muy alejado de lenguas como el inglés, el chino, el hindi y el español, que encabezan, de manera predecible, la lista de los idiomas más hablados.

A pesar de la cantidad relativamente reducida de hablantes nativos, la popularidad del italiano como lengua de estudio por parte de personas que hablan otra lengua ha sido siempre muy elevada, haciendo que el italiano resulte constantemente entre los primeros cuatro o cinco idiomas más estudiados en el mundo: en efecto, los datos de la “Relación sobre la difusión del italiano en el mundo” del 2019, promocionada por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia, muestran un cuadro alentador de la situación, con el italiano que sigue resultando uno de los idiomas más estudiado, con una cifra total que supera abundantemente los dos millones de estudiantes, no obstante se observe una flexión del 1.2% en el año académico 2017-2018, respecto al estudio anterior. Analizando esta disminución, es interesante mencionar que la disminución resulta más significativa en áreas con fuerte presencia de comunidades de migrantes italianos: en la Unión Europea (-2.21%) y sobre todo en el continente americano (América del Norte -15.85% y América Latina -12.40%).³⁸

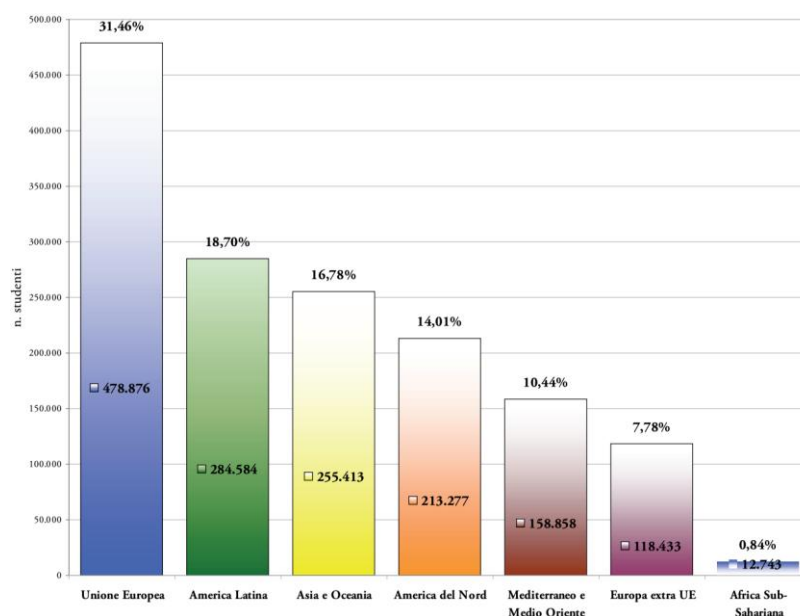


Figura 1.2.1 – Difusión de los estudiantes de italiano por continente en el 2014. Fuente: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia* – 2014.

³⁸ Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia* – 2019, pp. 5-6.

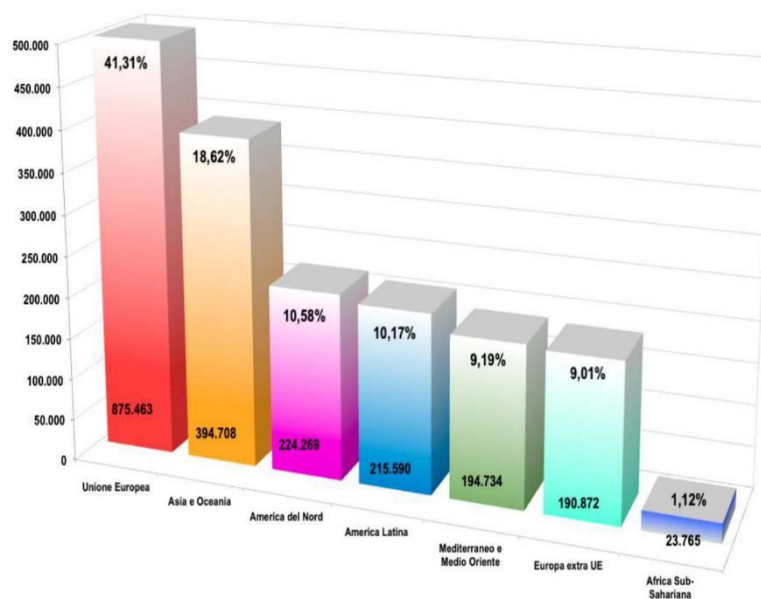


Figura 1.2.2 – Difusión de los estudiantes de italiano por continente en el 2019. Fuente: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia* – 2019.

Los estudiantes que deciden aprender el idioma italiano, frecuentan prevalentemente cursos erogados por sujetos institucionales que contribuyen a la difusión del idioma, como la sociedad Dante Alighieri, los institutos de cultura italiana, las escuelas italianas, los centros privados y las escuelas y universidades del mundo, categoría a la cual pertenece la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con su Departamento de Idiomas, que se enfoca precisamente en la difusión, entre el estudiantado, de lenguas y culturas diferentes al español.

n.	paese	totale studenti
1	Germania	244.547
2	Australia	203.384
3	Stati Uniti	147.622
4	Egitto	132.723
5	Argentina	130.796
6	Albania	72.807
7	Canada	65.655
8	Brasile	59.230
9	Francia	40.760
10	Giappone	33.667
11	Regno Unito	26.115
12	Venezuela	26.003
13	Austria	25.480
14	Spagna	21.801
15	Ungheria	18.263
16	Malta	15.533
17	Belgio	14.250
18	Slovenia	13.784
19	Perù	12.082
20	Uruguay	12.004
21	Turchia	11.330
22	Federazione Russa	8.720
23	Messico	8.471
24	Marocco	7.728
25	Polonia	7.394
26	Paesi Bassi	7.362
27	Algeria	6.806
28	Grecia	6.637
29	Romania	6.572
30	Croazia	5.442

n.	Paese	totale student i
1	Australia	339.958
2	Germania	314.783
3	Francia	228.467
4	Stati Uniti	186.894
5	Egitto	120.364
6	Argentina	81.988
7	Albania	78.281
8	Austria	77.884
9	Croazia	48.670
10	Tunisia	43.041
11	Brasile	40.445
12	Canada	37.375
13	Serbia	36.017
14	Spagna	31.557
15	Polonia	31.178
16	Regno Unito	30.460
17	Giappone	26.193
18	Messico	20.742
19	Uruguay	19.035

Figura 1.2.3 – Total general de los estudiantes de italiano, por país. A la derecha, los números de 2014, a la izquierda, los datos relativos al año 2019. Fuente: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia – 2014* y *L'italiano nel mondo che cambia – 2019*.

Aunque en el caso de los datos cuantitativos presentados sobre el área de México resulten parciales, por la misma admisión de los encuestadores, a diferencia de la mayoría de los países del continente americano hay un aumento del número de estudiantes de italiano,

que pasan de ser 8.471 unidades en la versión de la relación del año 2014,³⁹ a un número más que doble en la versión del año 2019, con 20.742 unidades.⁴⁰

¿Son estos números reales? ¿Cuál es el significado de estas cifras? Antes de profundizar un poco más esta temática, y la manera en la cual se refleja en la situación de la Universidad Michoacana, me parece importante detallar un poco más respecto a la manera en la cual se ha analizado en el tiempo la difusión de la lengua italiana en el mundo y cuáles instrumentos se han utilizado.

El punto de partida de estudios y encuestas sobre la difusión del idioma es relativamente reciente y se encuentra precisamente a finales de los años 1970 del siglo pasado, y precisamente en 1978, cuando dos estudiosos de la historia de la lengua italiana de la Universidad *La Sapienza* de Roma, Ignazio Baldelli y Ugo Vignuzzi, realizan la primera encuesta inherente a la cantidad de personas en el mundo que estudian el italiano en un momento específico. Los dos catedráticos recolectan y analizan los datos de todas las instituciones que en aquel momento operaban fuera del territorio italiano: institutos italianos de cultura, institutos pertenecientes a la red de la Sociedad Dante Alighieri, escuelas italianas en el extranjero y universidades en las cuales se impartían cursos de italiano. El trabajo final resulta ser una investigación realmente revolucionaria para su época, no solamente en cuanto concierne la temática, que no había sido objeto de una investigación sistemática desde el surgimiento de la república italiana, sino también desde el punto de vista tecnológico, al utilizar un formulario con preguntas cerradas procesable por los instrumentos informáticos del periodo en el cual se realiza el estudio. El objetivo declarado de la investigación es la obtención del exacto número de públicos interesados al idioma italiano en el mundo, sus principales características socioculturales y sus motivaciones para el estudio de la lengua.

El resultado es, a su manera, sorprendente: la investigación había confirmado que el idioma italiano era uno de los primeros cuatro-cinco idiomas estudiados en la contemporaneidad, manteniendo su estatus de difusión e interés pasado, pero con una consistencia inesperada, la cual termina impresionando a los mismos encuestadores: según el estudio, de hecho, al momento de su realización, se cuenta con, por lo menos,

³⁹ Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia* – 2019, p. 41.

⁴⁰ Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia* – 2019, p. 13.

1.5 millones de estudiantes, una cifra realmente inesperada. Más allá de los números, hay otro dato sobresaliente en la encuesta de 1978: los estudiantes, adultos más que jóvenes, aprenden el italiano prevalentemente por un genérico interés cultural, no observándose una motivación instrumental específica, como sería, por ejemplo, la obtención de mejores oportunidades laborales. Es en este preciso instante, que la idea del italiano como lengua de cultura, poco útil en el ámbito laboral, a exclusión de los profesionales de la educación o de la traducción, es certificada por la primera grande encuesta cuantitativa, naciendo así un mito moderno que ya no corresponde a la realidad.⁴¹

En los años siguientes, diversos estudios, todos de carácter cuantitativo, confirman el aumento constante de los estudiantes de italiano en el mundo, un mundo siempre más globalizado e interconectado, en el cual, aparentemente, la visión del italiano se ha cristalizado en una idea de lengua de cultura inmutable, pero dentro de un mercado de las lenguas siempre más variado y complejo, vasto y al mismo tiempo capaz de poner en competencia los diversos idiomas entre sí. Entonces, una pregunta surge espontánea, ¿en un mercado en constante evolución, esta visión del italiano como lengua exclusivamente cultural sigue actual, en los términos generales que se había planteado hace unas décadas?

Una respuesta, también sorprendente, la ofrece una nueva investigación que el Ministerio de Relaciones Exteriores italiano comisiona a Tullio De Mauro, importante lingüista italiano, para investigar nuevamente acerca del estado y la salud del idioma italiano a nivel global. La encuesta toma el nombre *Italiano 2000*, y la grande novedad propuesta es el modelo teórico de referencia, que quiere superar la fría simplicidad de los datos cuantitativos y concentrarse en el italiano como materia de estudio, generando así hipótesis de investigación más profundas. En particular, los elementos a la base del modelo elaborado por De Mauro son los siguientes:

- El mercado global de las lenguas, que pone los idiomas en una relación de competencia entre ellos;
- La prescindibilidad social de la competencia lingüística;
- El nexo entre lengua, cultura, sociedad y economía.⁴²

⁴¹ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

⁴² VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

Italiano 2000 termina por confirmar el posicionamiento de la lengua italiana dentro del mercado global de las lenguas, y resalta, como no lo habían hecho los estudios anteriores, su relevante motivación de aprendizaje para lograr objetivos profesionales: 23% de los entrevistados expresa su interés en el italiano por una finalidad práctica, haciendo caer, por fin, el mito del italiano como idioma exclusivamente de cultura. Al mismo tiempo, la investigación de De Mauro muestra un panorama estructural fluctuante, en la cual, si bien el idioma parece tener argumentos para atraer públicos diferentes, al mismo tiempo presenta una intrínseca debilidad, ligada a la dependencia de factores conectados a la situación local de cada país en el cual se encuentra la institución difusora, en ausencia de acciones estratégicas concertadas por parte del Ministerio. En general, *Italiano 2000* subraya de manera importante la imprescindible relación entre lengua y cultura, e, inmediatamente después, de la economía italiana: estos años representan, efectivamente, la explosión del “Hecho en Italia”, también conocido como *Made in Italy*, contemporáneamente a la deslocalización de muchas empresas italianas fuera del país de origen, ambos factores que terminan influyendo de manera relevante en la difusión de la lengua y de la cultura que la acompaña.⁴³

Un tercer momento significativo, en términos de modificación de los diversos públicos interesados a la adquisición de competencias lingüísticas en el idioma italiano, es representando, lamentablemente, por la crisis mundial del 2008, que marca una tendencia bien definida en el ya mencionado mercado global de las lenguas. Esta tendencia se aprecia, particularmente, por lo que corresponde al italiano, en el caso del continente americano: una lengua detiene el liderazgo absoluto, el inglés, percibido por las personas como un idioma capaz de garantizar un alto impacto formativo y en término de mejores oportunidades laborales consecuentes, y una correspondiente y contemporánea depreciación de los otros idiomas. Contemporáneamente, a pesar de que *Italiano 2000* lo había claramente desmentido, persiste la idea que el italiano sea un idioma de nicho, intrínsecamente conectado al concepto de lengua de cultura, que se aprende por gusto, pero con bajas o nulas recaídas profesionales.

Después del 2008, se aprecia una fase inicial durante la cual el número de estudiantes del italiano se mantiene casi invariado; a mediano plazo, por otro lado, la enseñanza del italiano a estudiantes extranjeros manifiesta todas sus debilidades, entrando

⁴³ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

en un periodo de fuerte crisis en diversas áreas del mundo.⁴⁴ Si bien los datos, meramente cuantitativos, de los estudios más recientes del ministerio apuntan a una mínima variación a la baja del número de estudiantes en términos generales, como resulta en las tablas anteriormente expuestas, la realidad es distinta. Se percibe, al revés, una importante, y preocupante, flexión de estudiantes en las zonas del mundo de mayor presencia de migrantes italianos, las cuales han representado, históricamente, un baluarte de la difusión de la lengua. La mencionada disminución de personas que estudian el idioma resulta compensada solo en parte por algunos, pocos, nuevos mercados en crecimiento, como son, por ejemplo, el Oriente Extremo y el continente africano: en la actualidad, hay que reconocer que, en general, el italiano es visto como un idioma en crisis, con una disminución relevante del número de inscritos a los cursos de las instituciones que lo promueven, con un consecuente general aplanamiento de la oferta y una preocupante tendencia a la baja. Con este presupuesto, y con la premisa de una escasa o nula presencia de políticas lingüísticas concertadas y coherentes por parte de las instituciones italianas, las cuales parecen tener más interés en ver números, aunque sea ligeramente, positivos, en lugar de enfrentar la realidad. Resulta, por lo tanto, imperativo, por parte de las instituciones que ofrecer cursos de italiano a sus comunidades estudiantiles y los operadores que actúan directamente en las aulas, implementar nuevas modalidades capaces de complementar los espacios a disposición de los estudiantes para generar nuevo interés sobre la lengua y la cultura italiana.

Pero, ¿cómo se ha llegado a la situación actual en términos de enseñanza de la lengua? Se ha comentado anteriormente que el estudio de 1978, realizado por Baldelli y Vignuzzi, había confirmado, de manera sorpresiva, a pesar del histórico escaso interés por la difusión de la lengua manifestado por las autoridades gubernamentales italianas, que el italiano resultaba ser el cuarto o quinto idioma más estudiado en el mundo. Me parece entonces de gran valor, analizar, aunque sea brevemente, la manera en la cual se ha ido desarrollando la enseñanza del italiano durante los últimos cinco siglos, desde que el italiano, como vimos en el primer apartado, había establecido su estatus de lengua digna de ser utilizada y, por consecuencia, estudiada.

Enseñar la lengua italiana a personas extranjeras, resulta ser un negocio relativamente antiguo: en el 1588, el gran duque de Toscana, Ferdinando I, creó, en la

⁴⁴ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

ciudad de Siena, en Toscana, la primera cátedra de lengua italiana, denominada por la ocasión *Toscana Favella*. El año siguiente, el maestro Diomedè Borghetti impartió la primera clase del curso, destinado preferentemente a los alumnos alemanes que bajaban a la región Toscana para realizar sus estudios. Ferdinando I demostró, entonces, de entender a la perfección la naturaleza del italiano y su destino, por así decirlo, internacional. De hecho, en los mismos años se difundía, entre los jóvenes pertenecientes a las clases dirigentes europeas, la costumbre de realizar el llamado *Grand Tour*, un viaje formativo a lo largo de toda la península italiana, una etapa fundamental de crecimiento para ellos.⁴⁵ Consecuentemente, en los manuales de italiano del mismo periodo, redactados por los “maestros de lengua”, ya se pueden apreciar dos niveles de conocimiento paralelos: por un lado, la descripción de las estructuras gramaticales según el modelo universal elaborado por los gramáticos de Port Royal, y por el otro, una serie de diálogos sobre situaciones cotidianas que los estudiantes hubieran podido enfrentarse durante su viaje, los modelos del idioma escrito (como, por ejemplo, letras comerciales o de amor) y las áreas de léxico más comunes y frecuentes. Los manuales presentan, claramente, diversas características que los identifican sin duda como precursores de los manuales modernos de enseñanza de las lenguas; además, demuestran ya en aquellos inicios, la percepción efectiva de la existencia de un mercado centrado en la difusión de los idiomas, dado que, en realidad, vendían a los estudiantes una idea y un sueño bastante distante de la realidad, es decir, la posibilidad de utilizar un único idioma en todo el país, y no solamente en Florencia o Roma.⁴⁶ Como se ha visto en el apartado anterior, a finales del siglo XVI el panorama lingüístico italiano estaba muy lejos de tener formas homogéneas dentro de toda la península, y los jóvenes extranjeros terminaban por aprender un idioma virtual, muy distante de la enorme variedad de dialectos que habrían encontrado a lo largo de su viaje.

A pesar de su nacimiento tan temprano, en tiempos modernos el esfuerzo para promover la difusión del italiano fuera de sus fronteras, es mínimo: si bien los primeros cursos de lengua italiana para extranjeros se realizaron en Florencia en el 1907, y en 1917 y 1924 se instituyan, respectivamente, la Universidad para Extranjeros de Siena y la Universidad para Extranjeros de Perugia, las cuales representan ciertamente una

⁴⁵ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

⁴⁶ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

excelencia y un *unicum* en su género, en realidad, después de la caída del fascismo y la segunda guerra mundial, poco se hace al respecto. Será solo en los años 1970, como ya se ha mencionado, que la cuestión de la difusión del italiano en el mundo es tomada nuevamente en cuenta por la política italiana.

En un momento de crisis general del mercado de las lenguas, excluyendo evidentemente el idioma inglés, parece faltar, de hecho, una estrategia global la cual permita al italiano de retomar nuevamente valor en cuestiones de prestigio y de número de estudiantes. Anteriormente, se ha mencionado la idea del italiano, de manera general, como una “lengua de cultura”, y como este estatus persistente no describe adecuadamente la realidad, como atestiguan de manera clara los resultados de *Italiano 2000*, terminando por ser una de las principales causas de la crisis actual dentro del mercado global de las lenguas.

Pero, ¿qué significa realmente “lengua de cultura”? La definición que me parece más apropiada, en referencia al italiano y en general a los idiomas, es sin duda la siguiente: “participar con pleno conocimiento de causa a todas las iniciativas que tengan lugar fuera de las fronteras lingüísticas del país, contribuyendo al éxito de las circunstancias gracias a las cuales el conocimiento se expresa en términos complementarios”⁴⁷ dada por el profesor Riccardo Campa en su *Convivio*. El idioma italiano, en su movimiento de consolidación en el universo lingüístico moderno, ha tomado un rol protagónico en los momentos tópicos de la historia del mundo (no solamente pasada sino moderna y contemporánea), consintiéndole de “promover su consistencia genética en la realidad tecnológica”.⁴⁸ Resulta claro, entonces, de que cada lengua sea portadora y expresión de cultura, pero que solo algunas de las lenguas han contribuido y contribuyen al progreso de la humanidad superando los límites de su comunidad de hablantes, el italiano es, sin duda, una de estas lenguas.

Una moderna propuesta de enseñanza del italiano, debería, entonces, incluir, además del conocimiento gramatical, sintáctico y morfológico y de las expresiones y frases clave para la comunicación en determinadas situaciones, también las vías de difusión de la cultura intelectual del idioma, como la música, el arte y la literatura, además de otras modalidades y contextos, como por ejemplo los panoramas semióticos y

⁴⁷ CAMPA R., *Il Convivio Linguistico*, p. 105.

⁴⁸ CAMPA R., *Il Convivio Linguistico*, p. 105.

lingüísticos urbanos, que permean los espacios de la mayoría de las ciudades en el mundo. El idioma italiano, en la actualidad, es una lengua que se puede definir como “rica de valores”, lo cual se refiere a la evocación de determinados valores percibidos como positivos y en oposición a la masificación de la cultura. Consciente o inconscientemente, las personas utilizan el idioma italiano de manera creativa, construyendo nuevas palabras y nuevos conceptos, como son, por ejemplo, las palabras “frapuchino”, “mokachino”, pizza “pepperoni”, aplicando otro de los valores fundamentales asociados a Italia y a los italianos, aquella fantasía creadora asociada al gusto y al buen gusto, tan clara en el patrimonio de la cultura intelectual italiana que en la actualidad se vuelve un valor relevante.⁴⁹

A falta entonces de un soporte estratégico unidireccional y enfocado al idioma italiano, pero con grande potencial de difusión de la lengua y de la cultura italiana, es necesario mencionar uno de los pilares teóricos sobre el cual se basa actualmente la didáctica (y la política) de la enseñanza de las lenguas en ámbito europeo: me refiero al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), un “documento elaborado por el Consejo de Europa para describir los resultados de los estudiantes de lenguas extranjeras. El MCER proporciona un método de aprendizaje, enseñanza y evaluación aplicable a todas las lenguas europeas, con seis niveles de referencia utilizados en todo el continente como escala de competencia lingüística”.⁵⁰ La importancia del MCER es, primordialmente, aquella de mantener en constante conexión la dimensión teórica con la dimensión operativa. Esta segunda dimensión no es representada tanto por la didáctica lingüística (el conjunto de acciones orientadas, en un grupo de alumnos, al desarrollo de la competencia lingüística de un idioma extranjero), cuanto a dibujar un cuadro general claramente establecido y unitario dentro del cual se colocan las diferentes acciones formativas, lo cual transforma el MCER en el punto de referencia básico para todos los operadores (instituciones, profesores, investigadores) presentes en el mercado de la enseñanza de una lengua extranjera.⁵¹ Las competencias lingüísticas indispensables para la consecución de un determinado nivel de conocimiento de la lengua, permiten planear y sucesivamente poner en marcha no solo cursos de lengua según el modelo

⁴⁹ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

⁵⁰ Definición del MCER en <https://europa.eu/europass/es/what-common-european-framework-languages-cefr> [Consulta: 06/06/2024].

⁵¹ VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri*, p. 27.

clásico, sino también iniciativas transversales, como se plantea en la presente tesis, tomando, de esa manera, el MCER será nuestro punto de partida teórico y la referencia última para determinar el punto de inicio del proyecto, como se detallará ampliamente en el siguiente capítulo.

Dentro del marco teórico indicado por el MCER, el conjunto de valores, clásicos y actuales, a través de los cuales la cultura italiana es percibida fuera de las fronteras del país, como el buen gusto, la creatividad, la contraposición a valores de la economía masificada, representan entonces un motor extraordinario para la difusión del idioma italiano, relacionando su enseñanza al análisis de fenómenos históricos relevantes que puedan ayudar a los estudiantes a comprender y explicar la actualidad del país y, al mismo tiempo, permitirles la construcción y el fortalecimiento de las bases teóricas del pensamiento histórico, mientras puedan comparar tales eventos a situaciones y movimientos históricos de su propio país, y de los cuales tienen conocimientos previos. En el siguiente capítulo, se analizará de manera profunda, bajo estos presupuestos, la posibilidad de adaptar al contexto didáctico específico de un grupo de estudiantes de italiano del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la metodología denominada CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) para la integración de contenido didáctico lingüístico y no lingüístico, en nuestro caso referente a la historia.

Antes de continuar, me parece necesario analizar de forma más específica el contexto relativo a la enseñanza de la lengua italiana en México, específicamente a la situación concreta de la ciudad de Morelia, en la cual vivo y trabajo desde el 2007, y de la Academia de Italiano dentro del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana, a través de mi experiencia personal, que abarca lapso temporal muy similar.

1.3 La enseñanza del italiano en México

Seguimos ahora analizando de manera más precisa el contexto educativo mexicano: en general, por lo que concierne la difusión de la lengua italiana y el tipo de enseñanza que se utiliza, la situación local presenta algunas peculiaridades que la diferencia de la mayoría de los países del continente americano.

En primer lugar, a diferencia de otros contextos de la misma área geográfica, en particular Estados Unidos, Argentina, Brasil, Canadá, Uruguay y Venezuela, la migración de población italiana hacia México ha sido de menor relevancia del punto de vista cuantitativo: durante el periodo de mayor flujo migratorio desde Italia hacia las Américas, entre las últimas décadas del siglo XIX y el inicio del siglo XX, en México la mayoría de los migrantes provino solo de algunas regiones del norte de Italia y con números muy inferiores con respecto a los otros países del continente que se han mencionado anteriormente, tanto que no fueron muchas las comunidades que logran establecerse permanentemente en el país.

México, al igual que Estados Unidos y Argentina, por ejemplo, necesitaba de un cierto número de migrantes para repoblar rápidamente el país, inmediatamente después de la independencia. El gobierno decidió entonces de emprender una serie de campañas finalizadas a incentivar la inmigración de ciudadanos europeos; por cuestiones políticas, no fueron aceptadas las propuestas de españoles, franceses, ingleses y anglo-americanos, obteniendo como resultado que la única alternativa fuese representada por los migrantes provenientes de Italia, Austria y Suiza. El gobierno mexicano no quiso impulsar una migración masiva, y al momento de aprobar la propuesta de fundar colonias italianas en su territorio, fueron muchas las condiciones puestas: en particular, que los nuevos colonos tuviesen conocimientos previos relativos a las áreas de agricultura y ganadería, que fueran católicos y, por supuesto, que gozaran de buena salud. El 16 de febrero de 1854 se firmó el primer decreto que reglamentaba la migración hacia México y doscientos colonos italianos, provenientes de las regiones de *Veneto*, *Lombardia* y *Piemonte*, se establecieron en Papantla, Veracruz. En realidad, la primera colonia en consolidarse como proyecto migratorio funcional, será Gutiérrez Zamora, siempre en el estado de Veracruz, en 1858, proyecto que sucesivamente se replicó en otros estados.⁵²

⁵² Datos del sitio <https://lombardinemondo.org/gtlmss> [Consulta: 06/06/2024].

Como consecuencia a un flujo migratorio de menor entidad, en la actualidad, entonces, la comunidad italiana en México, compuesta por los descendientes de aquellos migrantes italianos que llegaron al país en diferentes oleadas entre finales de siglo XIX e inicio del siglo XX y en los años anteriores y posteriores a la segunda guerra mundial, se estima en cerca de las 300.000 unidades, un número reducido, si lo confrontamos con otras realidades migratorias del continente americano. A esta cifra, podemos añadir aquellos ciudadanos de nacionalidad italiana que en los últimos años han decidido establecer su residencia permanente en México: haciendo referencia a los datos relativos a las inscripciones al AIRE, el registro de los italianos residentes en el extranjero, estamos hablando de otros 20.000 migrantes en 2021.⁵³

Por otro lado, si hacemos referencia a los datos que se mencionan en la Relación sobre la difusión del italiano redactada por el Ministerio de Relaciones Exteriores italiano, el número de estudiantes de italiano presenta localmente un fuerte aumento pasando, en contra tendencia con el resto de los países americanos, de las 8.471 unidades en el 2014 a 20.742 unidades en el año 2019. Aparentemente, estos datos sustentan una tendencia a nivel global de los últimos años en lo que concierne al idioma italiano, mostrando una disminución de los estudiantes en los países de mayor inmigración italiana histórica, contrapuesta a un aumento en aquellas áreas donde la presencia de personas de origen italiana de segunda y tercera generación es inferior.

Si bien esta no sea la sede oportuna para discutir acerca de los resultados presentados en la relación del Ministerio de Relaciones Exteriores italiano, es necesario mencionar la existencia de una discordancia importante entre los datos generales de la difusión del italiano en el país, y la tendencia respecto a la difusión del italiano que es posible percibir en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana y en otras instituciones de la ciudad de Morelia. A pesar de que no ha sido posible recabar datos precisos relativamente a la matrícula de italiano en la institución, prevalentemente por cuestiones de gestión interna, en la apreciación del autor y de varios operadores del sector, desde el inicio de la colaboración con la escuela, en 2008, existe una evidente tendencia a la baja, testificada, por ejemplo, por el número de nuevos estudiantes que se inscriben por primera vez a un curso de italiano en la institución, y por la disminución de alumnos que continúan con su formación lingüística en los semestres sucesivos, si lo relacionamos

⁵³ Datos del sitio <https://www.genteditalia.org/> [Consulta: 06/06/2024].

con la cantidad de alumnos que estudiaban italiano en los primeros años del periodo en examen. Existe, además, una evidente disminución del número de cursos abiertos en el semestre: en los años 2008-2010, por ejemplo, se habría regularmente un curso por nivel entre semana y por lo menos uno en los cursos sabatino, mientras que, en la actualidad, los cursos sabatinos se han reducido a cuatro o cinco, no obstante, el número de semestres del curso completo de lengua y cultura italiana conste de nueve semestres en total. Incluso entre semana, se han presentado varios casos de cursos clausurados por el número reducido de estudiantes solicitantes.

Si bien la cuestión de la pérdida de matrícula en el Departamento no sea de mi competencia, ni en general represente el objeto de la tesis, me atrevo a realizar algunas posibles hipótesis acerca de las razones que pudieran haber contribuido a la situación actual, para una eventual reflexión futura:

- Los datos presentados por el ministerio de Relaciones Exteriores italiano son declaradamente parciales: no todas las instituciones que otorgan el servicio de enseñanza del italiano fueron interpeladas, incluyendo la Universidad Michoacana, y probablemente las estadísticas relativas al número de estudiantes en 2014 resultan aún más parciales y poco objetivas, terminando así por describir una tendencia al aumento de la matrícula total, durante el intervalo de tiempo observado, que no corresponde a la realidad;
- En los últimos años, en la ciudad de Morelia, se ha notado un aumento constante de la oferta relativa a la enseñanza de los idiomas extranjeros por parte de institutos prevalentemente privados, en directa competencia con la Universidad Michoacana;
- La demanda relativa al aprendizaje del idioma italiano en Morelia y en el Estado está muy relacionada con factores externos, que provocan fluctuaciones impredecibles y difícilmente manejables por las instituciones que otorgan los cursos de lengua. Tales factores, en su mayoría, no son la consecuencia de iniciativas ligadas al ámbito de crecimiento profesional, sino que parecen más conectadas con sucesos y modas momentáneas: unos ejemplos podrían ser la victoria del mundial de fútbol por parte del equipo italiano, o la difusión del K-pop entre los adolescentes y jóvenes mexicanos, en el caso del coreano.

Una vez más, se evidencia que los datos globales no reflejan situaciones locales específicas, sobre todo al tratarse de datos parciales, cuyo método de recolección no resulta claro; por otra parte, está claro que el aumento de la competencia a nivel local haya terminado por saturar rápidamente el mercado de las lenguas diferentes al inglés, frente a una demanda que se ha ido reduciendo año tras año, presa de fluctuaciones imposibles de predecir y difíciles de contrarrestar, en concordancia con cuanto expresa Vedovelli en sus análisis de las tendencias del mercado global de los idiomas después de la crisis del 2008.⁵⁴

Dentro de este cuadro, en el cual predomina un idioma, el inglés, sobre los demás, los cuales, a su vez, están en competencia directa entre ellos, es necesario preguntarse ¿cuáles son los factores que pueden impulsar un estudiante mexicano a iniciar el aprendizaje de la lengua italiana y de su cultura?

A este propósito, nos puede ser útil el estudio realizado en 2011 en el Departamento de Lenguas Extranjeras para la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional de México, por parte de Eleonora Bello.⁵⁵ La situación descrita al analizar los datos resultantes del formulario que fue aplicado a los 151 estudiantes de italiano del Departamento, resulta muy similar al contexto que se vive diariamente en la Academia de Italiano del Departamento de Idiomas de nuestra universidad: ambas son instituciones públicas de regiones relativamente cercanas del centro de país, aunque una se encuentra dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México, mientras que la segunda es la mayor institución pública de una ciudad de dimensiones relativamente más pequeñas, como Morelia.

Pasando ahora a la encuesta de Bello, las primeras tres preguntas del formulario propuesto a los estudiantes, se refieren a los datos personales de los entrevistados: respecto al género, el 46% de ellos son de sexo masculino y el 54% de sexo femenino, en su mayoría entre los 18 y los 25 años de edad, siendo solamente un 6% de los estudiantes mayor a los 30 años. Hay que mencionar que, en el instituto, el conocimiento de una o más lenguas es un requisito para la presentación de la tesis, por lo tanto, la mayoría de los informantes son estudiantes universitarios. El sector de estudio que tiene más presencia

⁵⁴ VEDOVELLI M., *L'italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu> [Consulta: 06/06/2024].

⁵⁵ BELLO E., *L'italiano lingua straniera a Città del Messico*.

es ciertamente el área humanística, con 49% de los entrevistados, inmediatamente seguida por el área sociopolítica (35%), mientras que solamente un porcentaje menor viene de áreas científicas (4.6%), igual que del área económico-administrativa (5%), mientras que completan la estadística los estudiantes que provienen de la comunidad externa a la institución.⁵⁶

En las preguntas siguientes del formulario, se analizan de manera más profunda las motivaciones personales y profesionales que impulsan los estudiantes mexicanos a dedicar parte de su tiempo al aprendizaje del idioma italiano, y resultan de gran interés para nuestra tesis. En la primera pregunta general acerca de la motivación principal para estudiar el idioma, los porcentajes se encuentran equitativamente divididos entre las diversas opciones, que son formación escolar (24%), formación profesional (25%), actividad ligada al tiempo libre a disposición (26%) y motivos personales (25%). Sucesivamente, el formulario profundiza más cada motivación:

- En el caso de la formación escolar, el 51% de los entrevistados menciona que está estudiando el idioma para integrar sus estudios universitarios, pero solo para el 15%, el conocimiento del italiano es un requisito necesario para titularse. Los dos datos en conjunto demuestran que los estudiantes perciben como relevante el aprender el idioma italiano para su formación, aunque no sea obligatorio;
- En el caso de la formación profesional, se confirma la percepción de la lengua italiana, no solamente como idioma genéricamente de cultura, dado que el 80% de los encuestados manifiesta considerarlo como una herramienta importante para obtener un trabajo más calificado y remunerativo;
- En relación con la motivación ligada al tiempo libre, el 54% manifiesta su deseo de estudiar los idiomas en general, mientras que el restante 46% relaciona su respuesta al interés directo para la cultura italiana. El estudio de una lengua parece, entonces, conectarse con la finalidad de satisfacer un propio placer personal y no una imposición;
- Con respecto a los motivos personales, un 96% de los encuestados es motivado por el deseo de comunicar con personas de nacionalidad italiana en general, que de alguna manera confirma la casi nula conexión entre el estudio del

⁵⁶ BELLO E., *L'italiano lingua straniera a Città del Messico*, p. 222.

italiano con la presencia de descendientes de migrantes italianos, como es el caso de otros países de la región.⁵⁷

Finalmente, siempre en tema de motivaciones, hay dos elementos del formulario que me parece oportuno destacar, ya que presentan, según mi punto de vista, una clara relación con los estudiantes que cursan italiano en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana: en primer lugar, los estudiantes encuestados perciben el italiano como un idioma de fácil aprendizaje para ellos, pero solo si se encuentran en los primeros niveles del curso, mientras tal percepción desaparece progresivamente al avanzar de nivel; en segundo lugar, a pesar de la escasa posibilidad de los entrevistados para realizar una estancia a Italia, prevalentemente por razones económicas, el 21% de ellos considera el estudio del italiano como una posibilidad de seguir con su formación directamente en Italia y el 17% tiene la esperanza de encontrar un trabajo en una empresa italiana.

Con la finalidad de confirmar, o menos, las conclusiones que evidencia el estudio de Bello, y confrontarlos oportunamente con la situación que viven los estudiantes de italiano en la ciudad de Morelia en la actualidad, he decidido realizar, gracias al valioso apoyo del coordinador del Centro de Idiomas de la Universidad Vasco de Quiroga y de algunos de los docentes de italiano del Centro de Idiomas ENES de la Universidad Nacional Autónoma de México, respaldados por la coordinación, un estudio similar al anterior, es decir relativo a las motivaciones que empujan sus respectivos estudiantes al aprendizaje de la lengua y de la cultura italiana. La cuestión motivacional es, sin duda, uno de los ejes fundamentales a tomar en cuenta para el aprendizaje de una lengua extranjera, y en particular, los veremos en los siguientes apartados, una *conditio sine qua non* cuando hablamos de la utilización de contenido disciplinario no lingüístico para su enseñanza, como en el caso específico de la intervención didáctica objeto de la tesis.

A los estudiantes de italiano de las dos instituciones, ambas ubicadas en la ciudad de Morelia, se presentó un formulario equivalente, en su contenido, al cuestionario utilizado por Bello. El formulario, escrito en español, tenía el objetivo de conseguir una muestra lo más variada posible, en el contexto metropolitano, de los motivos que animan los estudiantes morelianos a estudiar el italiano: la combinación de una institución privada y una institución pública, y la diferente naturaleza de las finalidades de los respectivos cursos de italiano, se consideró una válida alternativa a la aplicación de un formulario

⁵⁷ BELLO E., *L'italiano lingua straniera a Città del Messico*, pp. 223-224.

similar a los estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que no fue posible realizar por cuestiones de carácter organizativo y de oportunidad. No obstante, el estudio, que fue aplicado en línea a 64 estudiantes de italiano de la Universidad Vasco de Quiroga y a 22 de la Universidad Nacional Autónoma de México, nos ofrece información relevante para contextualizar adecuadamente el significado y las motivaciones de los estudiantes mexicanos durante su proceso de aprendizaje de la lengua y de la cultura italiana, marcando algunas características prevalentes que resultaran particularmente útiles a nuestra discusión. En seguida, se presentan el detalle de las respuestas así obtenidas por los dos grupos de estudiante, y un análisis acerca de los resultados y las conclusiones así obtenidas.

UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

Tipo de formulario: En línea, a través de código QR, abierto

Fecha de aplicación: 31/10/2024

Número total de preguntas: 14

Número de estudiantes que respondieron a la encuesta: 64

a) Datos personales

¿Cuál es tu género?
64 respuestas

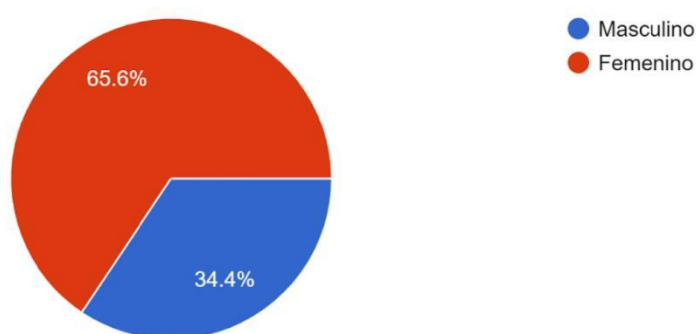


Figura 1.3.1 – Gráfico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 1 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿Cuál es tu año de nacimiento? (por ejemplo: 1997)

64 respuestas

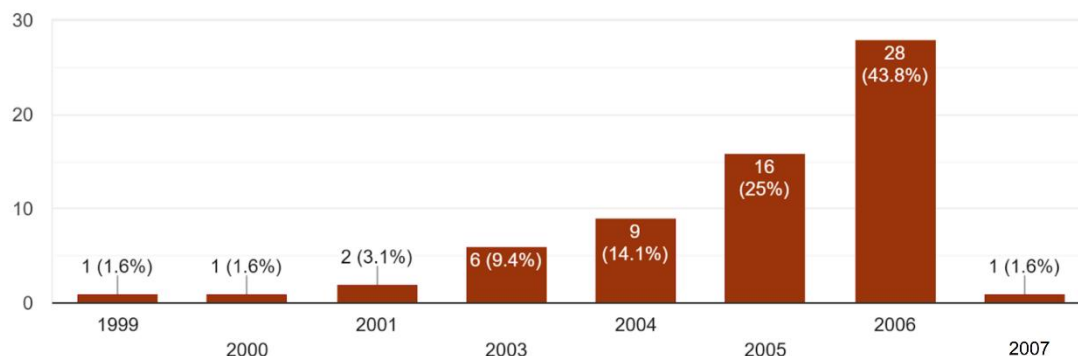


Figura 1.3.2 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 2 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿A qué te dedicas, aparte del estudio del idioma italiano?

64 respuestas

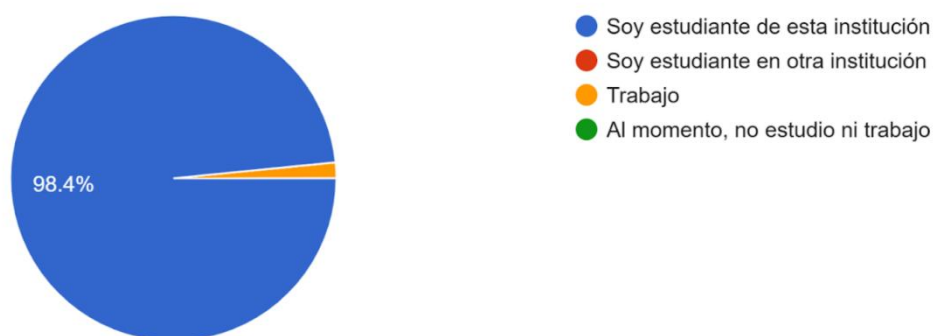


Figura 1.3.3 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 3 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿En qué área del conocimiento te estás formando o te formaste?

64 respuestas

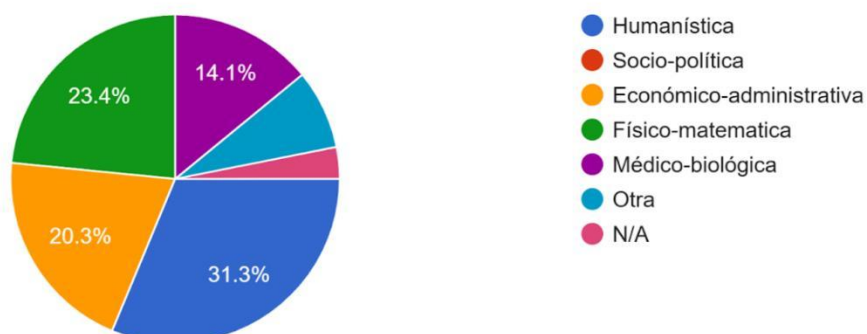


Figura 1.3.4 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 4 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿Qué nivel de italiano estás cursando?

64 respuestas

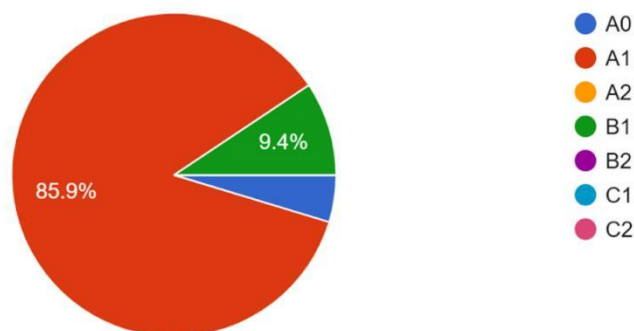


Figura 1.3.5 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 5 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

b) Motivaciones para estudiar el italiano

Indica, por cada factor presente en la lista, el nivel de importancia que tiene para ti en motivarte al estudio del italiano.

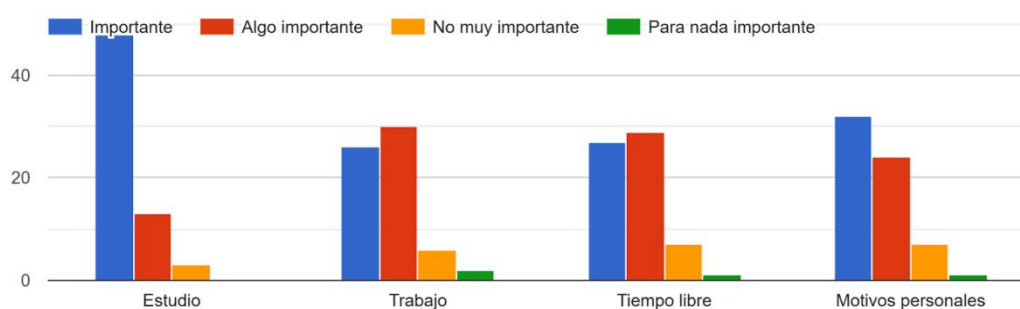


Figura 1.3.6 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 6 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

ESTUDIO: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

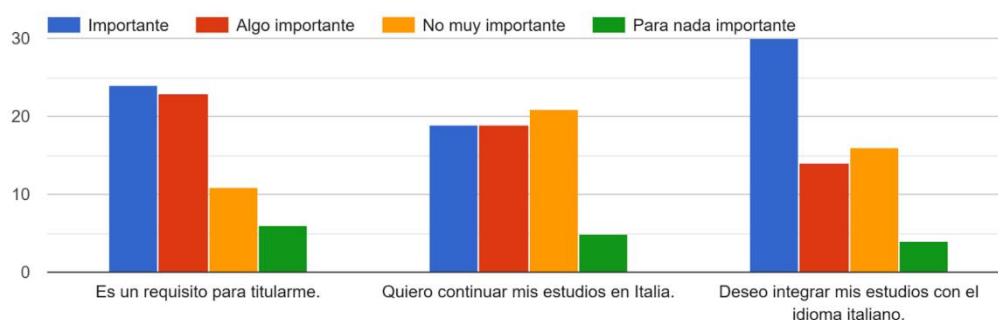


Figura 1.3.7 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 7 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

TRABAJO: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

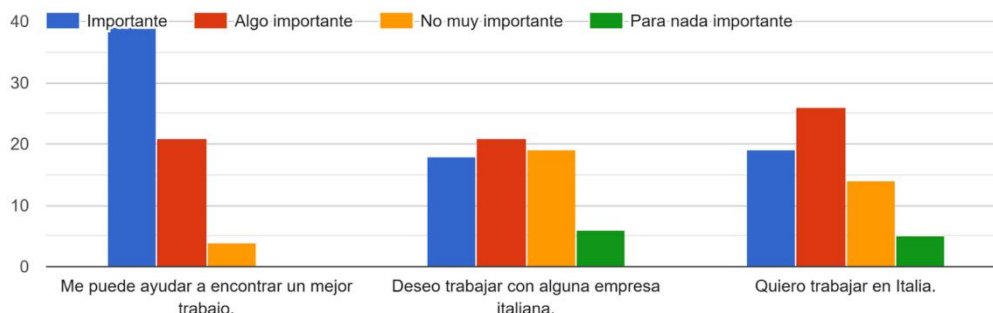


Figura 1.3.8 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 8 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

TIEMPO LIBRE: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

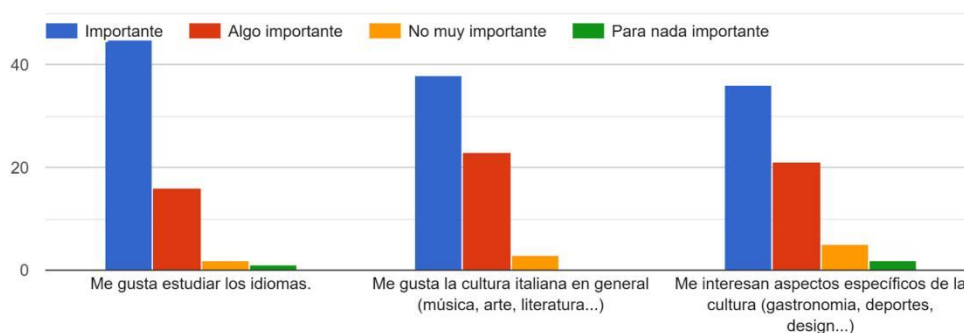


Figura 1.3.9 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 9 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

MOTIVOS PERSONALES: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

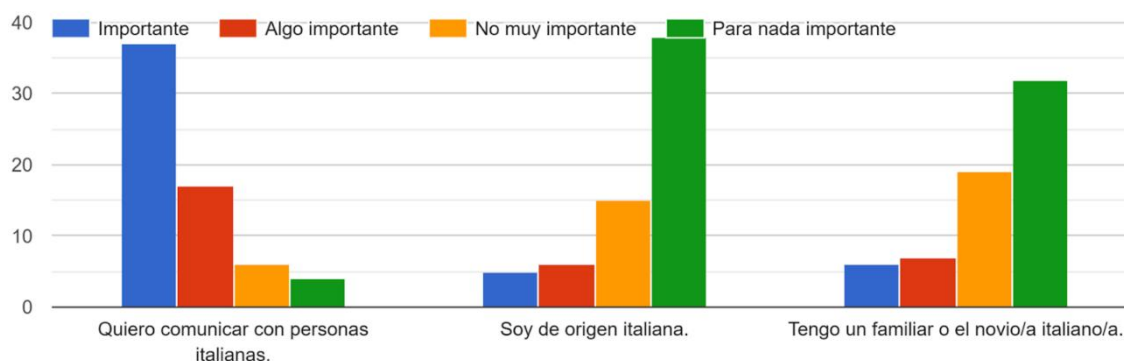


Figura 1.3.10 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 10 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

c) Competencias lingüísticas

¿Estudias o has estudiado algún otro idioma, además del italiano? ¿Cuál o cuáles?

64 respuestas

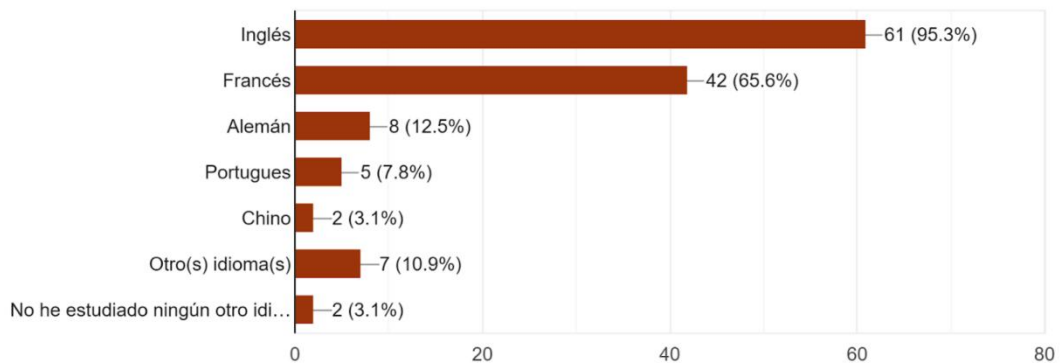


Figura 1.3.11 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 11 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿Crees que el conocimiento de otra lengua, aparte del español, sea útil para el aprendizaje del italiano?

64 respuestas

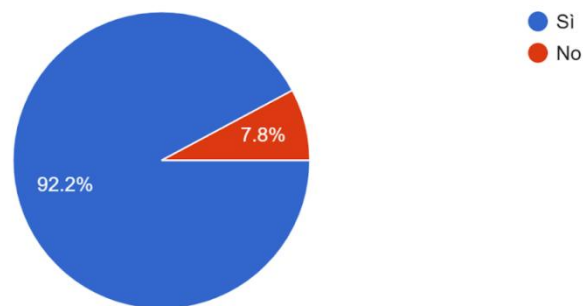


Figura 1.3.12 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 12 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿Piensas que el italiano sea un idioma fácil de aprender para un hispanohablante?

64 respuestas

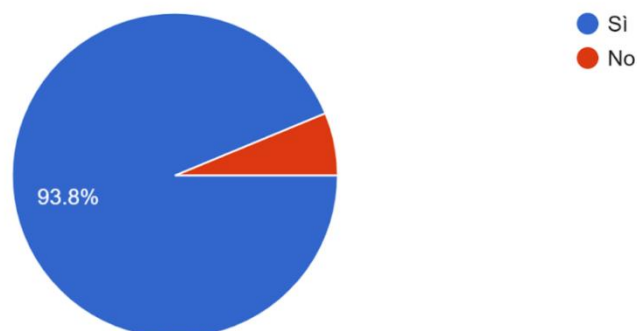


Figura 1.3.13 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 13 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

¿En cuáles situaciones esperas utilizar el italiano en el futuro? Por cada opción, marca el grado de probabilidad que se cumplan, según tu opinión.

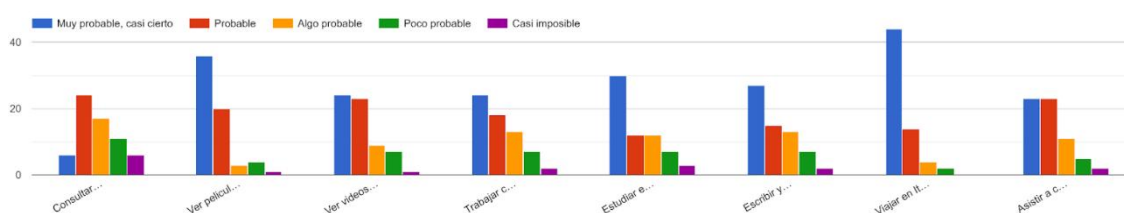


Figura 1.3.14 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 14 del formulario para los estudiantes de la UVAQ.

UNIVERSIDAD AUTONÓMA NACIONAL DE MÉXICO

Tipo de formulario: En línea, En línea, a través de un link compartido a los estudiantes, abierto

Fecha de aplicación: 31/10/2024

Número total de preguntas: 14

Número de estudiantes que respondieron a la encuesta: 22

a) Datos personales

¿Cuál es tu género?
22 respuestas

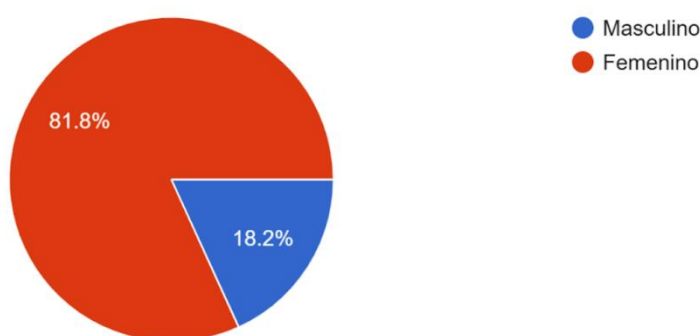


Figura 1.3.15 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 1 del formulario para los estudiantes de la UNAM.



Figura 1.3.16 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 2 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿A qué te dedicas, aparte del estudio del idioma italiano?

22 respuestas

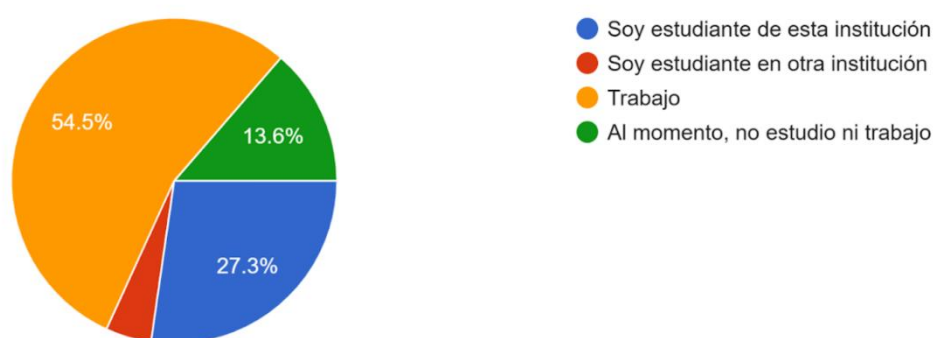


Figura 1.3.17 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 3 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿En qué área del conocimiento te estás formando o te formaste?

22 respuestas

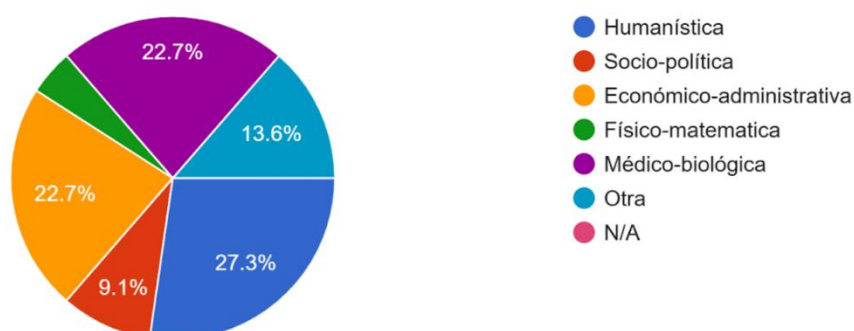


Figura 1.3.18 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 4 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿Qué nivel de italiano estás cursando?

22 respuestas

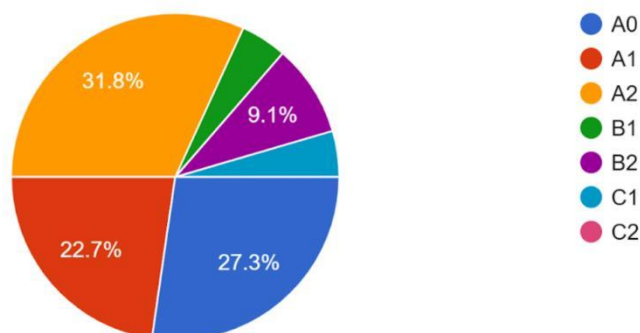


Figura 1.3.19 – Gráfico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 5 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

b) Motivaciones para estudiar el italiano

Indica, por cada factor presente en la lista, el nivel de importancia que tiene para ti en motivarte al estudio del italiano.

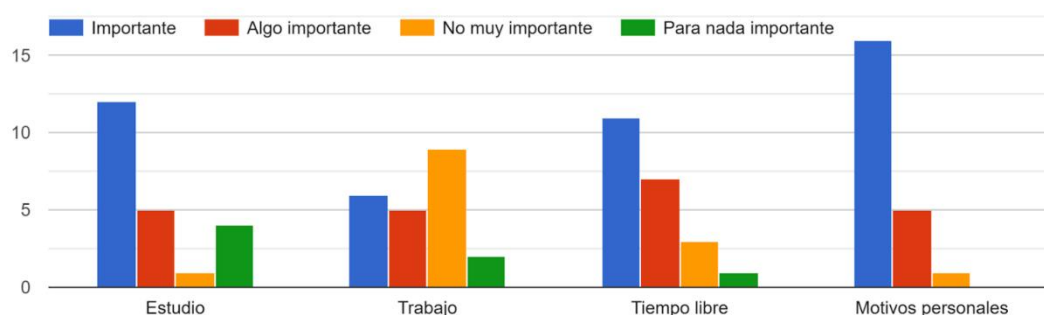


Figura 1.3.20 – Gráfico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 6 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

ESTUDIO: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

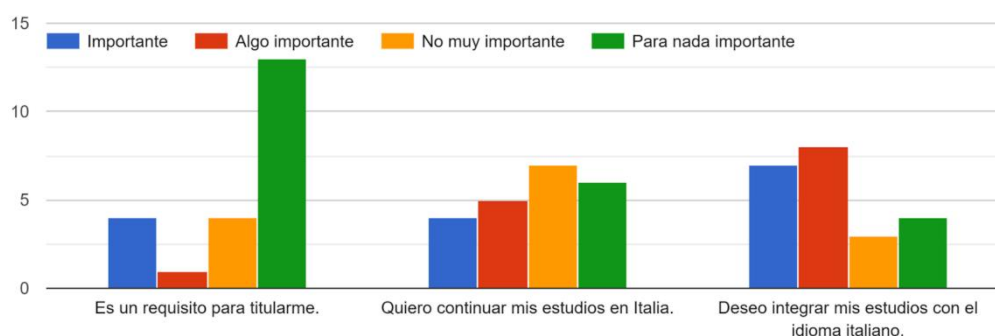


Figura 1.3.21 – Gráfico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 7 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

TRABAJO: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

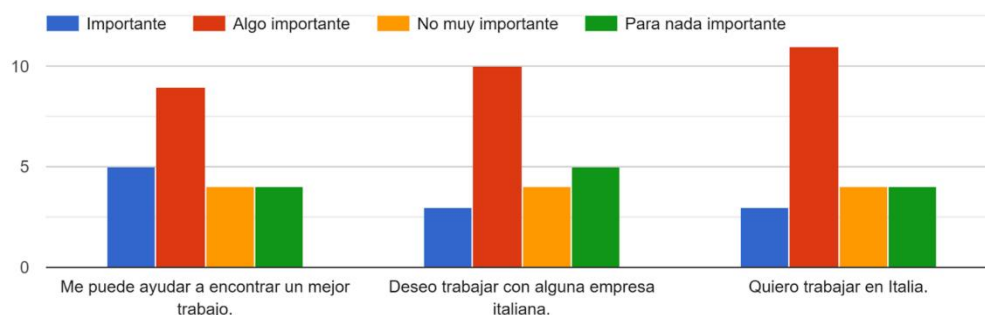


Figura 1.3.22 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 8 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

TIEMPO LIBRE: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

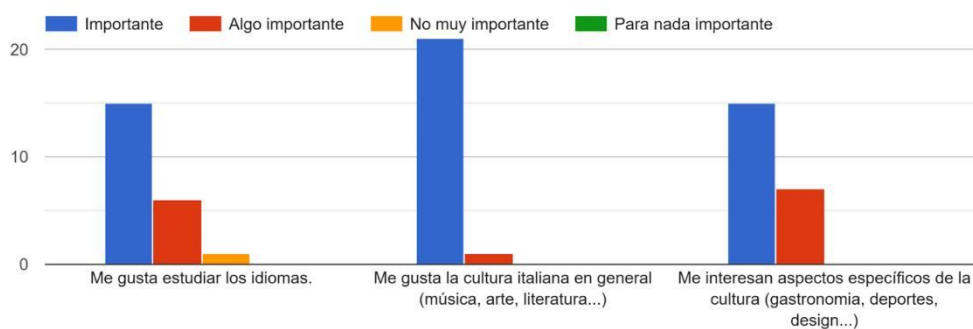


Figura 1.3.23 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 9 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

MOTIVOS PERSONALES: especifica un poco más el valor que tienen para ti cada una de las siguientes motivaciones.

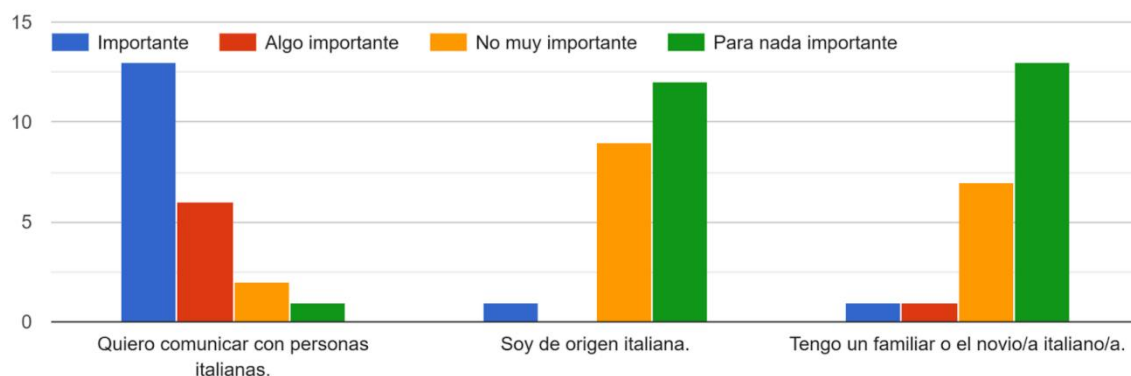


Figura 1.3.24 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 10 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

c) Competencias lingüísticas

¿Estudias o has estudiado algún otro idioma, además del italiano? ¿Cuál o cuáles?

22 respuestas

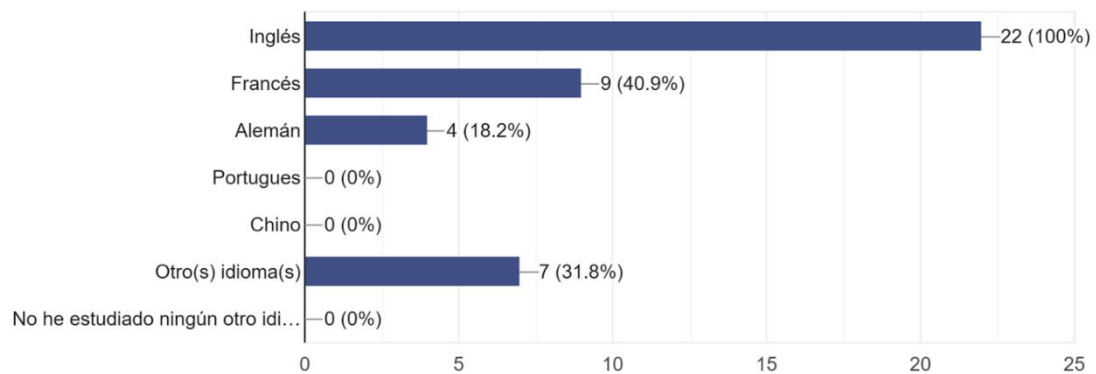


Figura 1.3.25 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 11 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿Crees que el conocimiento de otra lengua, aparte del español, sea útil para el aprendizaje del italiano?

22 respuestas

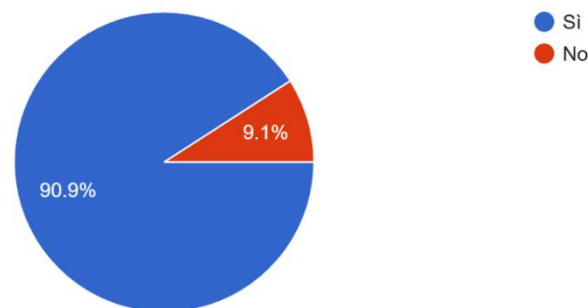


Figura 1.3.26 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 12 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿Piensas que el italiano sea un idioma fácil de aprender para un hispanohablante?

22 respuestas

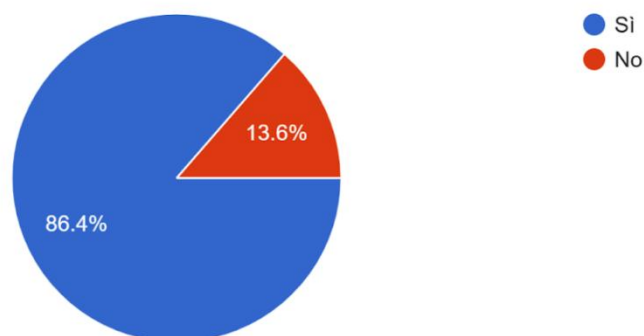


Figura 1.3.27 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 13 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

¿En cuáles situaciones esperas utilizar el italiano en el futuro? Por cada opción, marca el grado de probabilidad que se cumplan, según tu opinión.

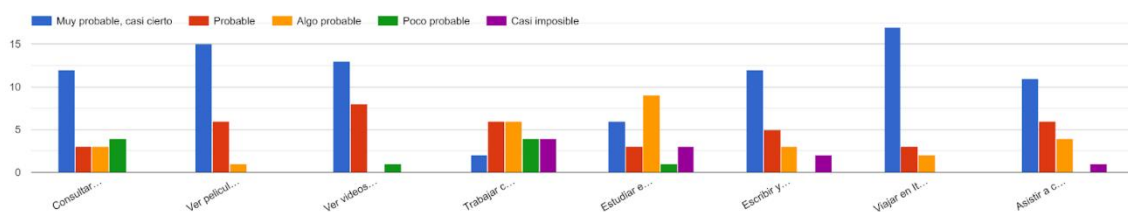


Figura 1.3.28 – Grafico realizado utilizando la aplicación de Formularios de Google sobre los resultados de la encuesta. Pregunta número 14 del formulario para los estudiantes de la UNAM.

Los resultados de los dos formularios se prestan a un análisis comparativo de los distintos grupos de estudiantes, que nos lleva a conclusiones bastante similares a Bello, aunque con alguna variación significativa, que es importante subrayar.

En primer lugar, en ambas instituciones tenemos una prevalencia de estudiantes de género femenino, más definido en el grupo de la UNAM y más atenuado en el grupo de la UVAQ. Se trata de un dato esperado, dado que, típicamente, es mayor la cantidad total de mujeres que estudian una lengua extranjera respecto al número de sujetos de género masculino.

La segunda y la tercera pregunta, relativas a edad y ubicación profesional de los participantes, definen claramente el hecho que nos encontramos frente a dos contextos institucionales distintos: en el caso de la UVAQ, podemos ver que el grupo de estudio está conformado por un conjunto de alumnos con características homogéneas, prácticamente todos pertenecientes a la misma institución, y, como directa consecuencia, de un rango de edad muy parecido. Al contrario, por lo que concierne el grupo de la UNAM, los estudiantes cubren un rango de edad mucho mayor, incluyendo muchas personas adultas, los cuales expresan tener roles profesionales distintos: más de la mitad de ellos, de hecho, declara de estar trabajando, y un 13.6% comenta que, al momento de la encuesta, no está trabajando ni estudiando; esto significa que casi dos tercios de los encuestados se encuentra en una situación distinta al grupo de la UVAQ. Los datos, entonces, reflejan la diferente naturaleza de los cursos entre las dos instituciones: efectivamente, en la UVAQ el idioma italiano es parte del mapa curricular de varias de las licenciaturas de la institución, aunque como opción entre diversos idiomas, y por lo tanto se trata de cursos organizados para responder a una necesidad interna del instituto; al contrario, los cursos de italiano de la UNAM aparentan ser dirigidos hacia un público más variado. Esta última situación es bastante semejante al contexto educativo que se

presenta en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana, aunque el grupo de estudio de la investigación, presenta una cierta homogeneidad interna con respecto a edad y profesión, facilitada ciertamente por el número reducido de participantes.

En la cuarta pregunta, relativa a la formación de los participantes, como era de esperarse, en ambos casos prevalecen las formaciones humanísticas y económico-administrativas. Es importante considerar el hecho que a esta última área formativa pertenecen carreras como mercadotecnia y turismo, en las cuales el conocimiento de los idiomas extranjeros se considera fundamental para la obtención de mejores condiciones laborales. Por otro lado, a diferencia del estudio de Bello, se nota la de carreras que podemos definir más técnicas: en el caso de la UVAQ, se cuenta con la presencia de estudiantes provenientes de las áreas físico-matemática y médico-biológica, mientras que en los cursos de la UNAM hay varios alumnos provenientes prevalentemente del área médico-biológica. Si bien este dato no contradice en la sustancia la justificación a la base de la investigación, es decir, la fuerte presencia de personas con carreras humanísticas entre los estudiantes de italiano, es un dato que, en el futuro, deberá ser considerado, y utilizado, por las instituciones que se ocupan de educación lingüística.

Finalmente, en la quinta pregunta de la primera parte del formulario, que recordémoslo, fue el mismo para ambas universidades, relativa al nivel de competencia en el idioma italiano de los participantes a la encuesta, mientras la UVAQ demuestra una prevalencia de alumnos que declaran de poseer competencias básicas, correspondiente al nivel A1 del MCER, los estudiantes de la UNAM son distribuidos más uniformemente entre los niveles básicos A1 y A2 y los niveles intermedios. Se trata de otra prueba del distinto enfoque de los cursos entre las dos instituciones, una vez más con el Departamento de Idiomas de la UNAM que muestra una situación similar a la Universidad Michoacana, debido posiblemente a dos factores: la mayor antigüedad de los cursos, que ha permitido a más estudiantes de progresar en sus conocimientos hacia niveles más avanzados respecto al conjunto de alumnos de la UVAQ, y a una evidente diferencia en los objetivos del estudiantado de italiano entre las instituciones, como quedará claro a continuación.

En la segunda sección del formulario, el objetivo era definir las motivaciones que impulsan los estudiantes al aprendizaje del idioma italiano, y los resultados parecen bastante en línea con cuanto dicho hasta ahora. En la UVAQ, si bien los estudiantes

manifiestan una motivación prevalentemente externa, ligada a objetivos de tipo escolar y formativo, al ser, el italiano, parte del mapa curricular de algunas carreras de la institución, de la misma manera expresan la existencia de factores motivacionales minoritarios, más conectados con la posibilidad de alcanzar nuevas oportunidades laborales, o bien, con el deseo de realizar diversas actividades durante su tiempo libre, y por último, expresan tener motivaciones ligadas a su contexto personal. En el grupo de la UNAM, por otro lado, son los factores motivacionales internos a prevalecer, es decir, aquellos más conectados al interés personal y a la pasión por la lengua y la cultura italiana, en lugar que a objetivos de tipo formativo o profesional. Una vez más, el contexto de la Universidad Michoacana se acerca más al panorama que presentan los encuestados pertenecientes a la UNAM, aunque hay que destacar que, en el grupo en el cual se aplicará la intervención educativa, se manifiesta también una fuerte motivación instrumental para el aprendizaje el idioma, como se detallará en el tercer capítulo de la tesis.

Las cuatro preguntas del formulario que siguen, se relacionan directamente con cuanto acabamos de analizar, al profundizar cuáles aspectos específicos de cada uno de los pilares motivacionales mencionados (estudio, trabajo, tiempo libre y motivaciones personales) resultan más importantes para los encuestados. Con respecto a los resultados obtenidos, me parece importante subrayar una virtualmente inexistente motivación relacionada con fenómenos migratorios antiguos o recientes en México, dado que casi ninguno de los encuestados menciona, entre los motivos personales, el objetivo de comunicarse con algún familiar italiano o de origen italiano.

En la tercera sesión, relativa al análisis de las competencias lingüísticas, se confirman tendencias y creencias bien conocidas. En primer lugar, el idioma italiano, típicamente, no es la primera lengua que los estudiantes mexicanos aprenden, y, en muchos casos, ni la segunda: en lo que concierne la UVAQ, de hecho, prácticamente todos conocen el inglés y la mayoría manifiesta cierto conocimiento también del idioma francés. Ambos idiomas son parte integrante de los mapas curriculares de la institución, así que podemos considerar tranquilamente el italiano como su tercer idioma. Similar es el caso de la UNAM, aunque, a diferencia del contexto anterior, es difícil conocer con certeza si el italiano es el segundo o el tercer idioma extranjero aprendido por los participantes. Al mismo tiempo, los encuestados de esta institución muestran una mayor variedad de idiomas extranjeros aprendidos, aunque la prevalencia del inglés sigue siendo evidente.

Dentro de esta misma sección, y como era de esperarse, la mayoría de los estudiantes que respondieron al formulario se dice convencido de que el aprendizaje de algún idioma extranjero facilite el aprendizaje de otro idioma diferente, y de la misma manera considera el italiano una lengua relativamente fácil de aprender para un estudiante hispanohablante. Es interesante notar que, en el caso de la UNAM, el porcentaje de estudiantes que manifiestan esta convicción disminuye un poco, probablemente por la presencia de alumnos con un nivel de competencia más alto, lo cual confirma, por lo menos en parte, el dato evidenciado por el estudio de Bello, en el cual se afirma que, al crecer de nivel de competencia, disminuye la creencia relativa a la facilidad de aprendizaje de la lengua italiana. La tendencia parece ser menos evidente respecto al estudio del 2011, seguramente debido a la evolución de las estrategias y de las técnicas de enseñanza del italiano en la actualidad, además del surgimiento de enfoques didácticos siempre más orientados a la comunicación oral.

Por último, es interesante mencionar los resultados relativos a las expectativas de uso de las competencias lingüísticas adquiridas a lo largo de los cursos. Una vez más, es posible notar una cierta diferencia entre los grupos de encuestados, posiblemente relacionada con las distintas motivaciones y objetivos: en el grupo de la UVAQ, además de las normales aplicaciones prácticas ligadas al tiempo libre como, por ejemplo, la posibilidad de ver películas y videos en italiano, destacan las expectativas de uso práctico inherentes al ámbito profesional, como la posibilidad de trabajar para empresas italianas en territorio mexicano, o proseguir sus estudios profesionales en Italia, además de utilizar sus conocimientos adquiridos al momento de viajar por diversión al país europeo. Al contrario, para los encuestados de la UNAM, prevalecen las expectativas de uso de la lengua italiana relacionadas prevalentemente con el tiempo libre y los intereses personales, como son ver películas y videos, consultar bibliografías y participar en conferencias en línea. Desaparece, por otro lado, la dimensión del utilizzo de la lengua en ámbito formativo y/o profesional, aunque permanece la idea de usar las competencias adquiridas al momento de visitar el país durante una estancia para fines turísticos.

Tanto el estudio de Bello cuanto las dos encuestas realizadas en colaboración con las dos instituciones de Morelia, nos permiten trazar un cuadro claro del estado de difusión del italiano en México, y en particular en nuestra ciudad: podemos afirmar que, si bien sea posible dejar definitivamente atrás la creencia que el italiano se estudie exclusivamente por un genérico interés cultural, existe todavía una parte consistente de

estudiantes que mezcla las expectativas de uso de la lengua durante su el tiempo libre con objetivos pragmáticos relacionados con la oportunidad de continuar con su propia formación en Italia y/o mejorar sus oportunidades laborales en el futuro. Para responder a estas necesidades, es obligatorio, para las instituciones que organizan cursos de idiomas, elaborar estrategias de enseñanza de la lengua italiana menos convencionales, que se enfoquen en el uso instrumental de la misma en contextos reales, transversales e independientes del simple estudio de las características morfosintácticas y gramaticales de la lengua, como es el caso de la propuesta didáctica presentada en este trabajo de investigación.

Una vez trazado, entonces, el panorama general de la difusión del italiano en México, analizando, en primer lugar, las cifras generales de estudiantes del país reportadas por los informes del Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia, y, en segundo lugar, concentrando la atención en la situación local propia de las instituciones que operan en la ciudad de Morelia y del Departamento de Idiomas de nuestra universidad, y habiendo, finalmente, corroborado cuáles son las principales motivaciones que empujan a los estudiantes a acercarse a la lengua y a la cultura italiana, me parece oportuno, a conclusión de este primer capítulo, compartir algunos aspectos de mi experiencia como profesor de italiano en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana y en otras instituciones de la ciudad de Morelia, particularmente en referencia al “cómo” he enseñado la lengua y a la manera en la cual he evolucionado en mi rol de docente de lengua.

En primer lugar, me parece necesario admitir que mi carrera en la enseñanza de la lengua italiana, tuvo inicio de manera inesperada: al inicio del 2008, recién llegado a México, había compartido con del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana mi *curriculum vitae*, con la grande ilusión de dedicarme a la docencia, pero con escasas esperanzas de obtener una respuesta positiva a corto plazo. Contrariamente a mi creencia, al poco tiempo el instituto respondió a mi petición laboral, contratándome para impartir un curso sabatino de italiano.

En aquellos años, la situación matricular de la academia de italiano, en absoluta conformidad respecto a la tendencia analizada anteriormente, era mayor que en la actualidad: si bien el inglés tenía las cifras más importantes, por número de estudiantes y de cursos, los otros idiomas, tales como el italiano y también el francés, alemán y

portugués, tenían números inferiores pero relevantes. En el caso del idioma italiano, la cantidad de estudiantes que accedían a los cursos era suficiente para sustentar por lo menos un par de cursos por cada nivel, distribuidos entre la semana y los sábados. Considerado que el curso completo se desarrolla en nueve semestres, se trataba de un resultado realmente de excelencia. Regularmente, los grupos de los primeros niveles eran bastante numerosas, y eso permitía que hubiera un consistente número de estudiantes también en los niveles de competencia más elevada: era bastante raro, en efecto, que no se abriera el curso de un nivel específico por falta de matrícula. Al contrario, en la actualidad, el fenómeno de la baja matrícula y el alto índice de abandono, representan, para la academia de italiano, uno de los retos más consistentes para garantizar la continuidad académica a todos sus estudiantes, y no permite contrarrestar eficazmente las ya mencionadas fluctuaciones del número de nuevos inscritos de un ciclo escolar a otro.

En esta primera fase, las metodologías y técnicas de enseñanza del idioma, por un acuerdo tácito entre los profesores de la academia, se centraban, sobre todo en los primeros niveles, en la adquisición de las reglas gramaticales y morfo-sintácticas y su aplicación en ciertos contextos cotidianos, que terminaban por ser, en muchas ocasiones, un simple pretexto para hablar nuevamente de gramática. El programa del curso seguía fielmente el desarrollo de argumentos impuesto por el libro de texto elegido: en aquel primer periodo, en buena parte por la falta de experiencia en el oficio de la enseñanza de la lengua, la innovación y la búsqueda de nuevos caminos fue muy escasa. No obstante, estaba claro que el tipo de enfoque elegido por la academia se había quedado un tanto atrasado si relacionado con las nuevas tendencias de la didáctica para la enseñanza de los idiomas que, en particular en la lengua inglesa, iniciaban a surgir, también en ámbito local. El enfoque que se utilizaba en la academia de italiano, si bien proveía, por una parte, a los estudiantes un sólido conocimiento de las reglas básicas del idioma, por la otra, a mediano plazo, terminaba con restar mucho tiempo a la producción oral, tanto que los alumnos, en muchos casos, terminaban por desarrollar mecanismos ligeramente inhibitorios para el desarrollo del lenguaje hablado; en otras palabras, se notaba, en muchos de ellos, un temor exagerado a equivocarse, enfatizando, por consecuencia, el mecanismo de creación del filtro emocional, un fenómeno, en efecto, bien conocido en la didáctica de las lenguas., del cual hablaremos en los capítulos siguientes.⁵⁸

⁵⁸ PIZARRO CHACÓN G., JOSEPHY D., *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*, pp. 209-225.

A largo plazo, parecía que el tipo de enfoque utilizado terminaba frustrando a muchos de los estudiantes, que decidían interrumpir el aprendizaje de la lengua y provocando, progresivamente, una drástica reducción de la matrícula en particular en los niveles más avanzados: un fenómeno ciertamente natural, precursor, en la actualidad, de la dramática caída de las reinscripciones dentro de la academia. En términos más prácticos, al momento de concluir los primeros tres semestres del curso completo de italiano en el Departamento de Idiomas, y alcanzar apenas el nivel A2 de competencia del idioma según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los alumnos presentaban una cierta deficiencia en el expresar ideas y pensamientos de forma oral, dado que se les dificultaba traducir las muchas reglas gramaticales aprendidas en un discurso coherente e independiente; al contrario, presentaban buenas capacidades en comprender y realizar textos escritos, además de sólidos conocimientos en ámbito gramatical. Al momento de avanzar en su nivel de competencia en el idioma, los estudiantes parecían encontrar siempre más dificultades en enfrentar los nuevos y más complejos argumentos, perdiendo consecuentemente el entusiasmo y el deseo por seguir con el aprendizaje de la lengua. Es posible notar un claro paralelismo con la encuesta anteriormente mencionada de Bello, y confirmada por las encuestas aplicada en la UNAM de Morelia, que evidencian claramente que los estudiantes hispanohablantes, si bien al inicio perciben el idioma italiano como sencillo y muy parecido a su lengua materna, sucesivamente admiten que termina por revelarse inesperadamente complejo. Mi larga experiencia de enseñanza de la lengua italiana, confirma, en efecto, la existencia de una problemática real implícita en las metodologías aplicadas en los diversos contextos educativos de aprendizaje.

Por lo que concierne la parte cultural, las temáticas propuestas durante los cursos eran aquellas que los autores del libro de texto habían elegido, y que de manera muy explícita, dejaban al final de los capítulos. La obvia consecuencia era que, por lo regular, el cuerpo docente terminaba por considerar esos temas como marginales, dedicándoles un tiempo limitado, o incluso ignorándolos por completo. Se trataba, evidentemente, de un error implícito en el currículo de la materia, dado que, de manera natural, muchos de los estudiantes se sentían motivados, en su camino de aprendizaje al idioma, al estudio no solo de la lengua *per se*, sino al conocimiento y a la reflexión acerca de las distintas manifestaciones de tipo histórico, cultural y artístico, intrínsecamente ligadas al uso de la lengua, terminando por ser dramáticamente decepcionados.

En mi caso, pronto me pareció necesario reservar algunos momentos de la clase para dedicarlos al análisis, aunque fuera superficial, de temas históricos, culturales y artísticos, ya que se trataba de contenidos que consideraba útiles para los alumnos. A pesar de esta convicción personal, en la mayoría de los casos se revelaba complicado dedicarles una cantidad de tiempo oportuna: regularmente, trataba los mismos temas propuestos por el libro, integrándolos con contenido relacionado, prevalentemente, con las tradiciones propias de un determinado periodo del año, como Navidad o Pascua. Se trataba prevalentemente de clases frontales, en momentos marginales de la sesión, como, por ejemplo, en la última hora del sábado. Hay que reconocer que estos contenidos eran en absoluto parte de la evaluación de los estudiantes, y tristemente la situación no ha cambiado mucho.

Regresando a mi experiencia profesional como docente de italiano, más o menos a mitad de la década pasada, inicia finalmente un periodo de reflexión y revisión de los métodos y los contenidos que todos los idiomas estaban utilizando con sus respectivos estudiantes, siguiendo la línea innovadora trazada por el idioma inglés. A pesar del tradicionalismo que siempre ha caracterizado la enseñanza del italiano, no solamente a nivel local, resultaba claro y evidente que algunos cambios en la didáctica eran imperativos, y ya no era posible posponerlos más: había llegado, entonces, el momento de experimentar con nuevas ideas y probar metodologías que permitieran un desarrollo armónico de las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora. En mi caso fue particularmente provechoso colaborar con diferentes instituciones, las cuales presentaban visiones, problemáticas y objetivos diferentes, que me permitieron buscar autónomamente⁹ soluciones diversas y verificarlas en el campo, en algunos casos sin depender en absoluto de un currículo previamente desarrollado.

Poco a poco, mis cursos de italiano, en medida menor o mayor, según lo permitiera la institución que los hospedaba y las peculiaridades de cada grupo, terminaron por focalizarse siempre más en la presentación de contenidos que ayudaran los alumnos a implementar la comunicación oral, la cual representa sin duda la habilidad lingüística más compleja de dominar por su parte. Las actividades referentes a la competencia oral, en mis cursos se articulaban en dos macro categorías principales: la primera, sustentada de manera preponderante en los nuevos libros de texto, constaba prevalentemente de simulaciones y uso de fórmulas y expresiones propias de un contexto específico, referente

a temas de la cotidianidad, como, por ejemplo, pedir un café en una cafetería italiana o realizar la reservación en un hotel. La segunda macro categoría era representada por el tentativo de integrar temas histórico-culturales de manera sistemática en el aula: tomando a pretexto un fenómeno lingüístico que marcara una cierta diferencia entre el italiano y el español, he tratado de fomentar la discusión metalingüística en clase, analizando prevalentemente la motivación cultural e histórica de esta diferencia; de la misma manera, he continuado con la exposición de temas generales de cultura italiana, que podrían resultar útiles a los estudiantes como herramienta al momento de enfrentar directamente la cultura del país, sea a través de un viaje, de un periodo de formación escolar o laboral, o simplemente al momento de conocer personas de nacionalidad italiana. Tales porciones de clase, todavía no muy extensas, pero sistemáticas, tendían a seguir siendo relativamente frontales, pero proporcionaban a los estudiantes más espacios para la expresión oral utilizando el idioma italiano, generando, regularmente, un interesante momento de debate dentro del grupo. Durante esta fase, al momento de realizar actividades dedicadas a la producción oral, también la forma de tratar los errores y su corrección andaba poco a poco evolucionando: la corrección de los errores se realizaba una vez que la interacción había terminado, evidenciando y discutiendo exclusivamente las imprecisiones más graves y recurrentes, logrando de esta manera que se generara un sentimiento de confianza al expresarse, sin recaer en la dinámica previamente evidenciada del filtro emocional.

El último momento marcado por grandes reflexiones y cambios, y capaz, a mi parecer, de superar definitivamente la visión de centralidad gramatical en la enseñanza de la lengua italiana, que todavía persistía en algunos de los operadores, se ha presentado durante la última pandemia, delante de la necesidad, y la obligación, de impartir las clases en línea, en el año 2020 y buena parte de 2021. El desafío educativo fue enorme, pero, al mismo tiempo, para aquellos profesores que tuvieron el deseo y la fuerza de experimentar, se trató de una increíble oportunidad de crecimiento. Relegados de un día al otro detrás de una pantalla de computadora, sin ninguna experiencia previa que se pareciera mínimamente a lo que se estaba viviendo, privados de la posibilidad de percibir el estado de ánimo de los alumnos para poder redirigir el trabajo hacia otras direcciones en un momento de baja atención, ahora el verdadero reto consistía en realizar actividades que fueran coherentes con el aprendizaje, pero que al mismo tiempo mantuvieran alto el nivel de participación de los estudiantes. De igual manera, los mecanismos de evaluación,

continua y puntual, se revelaban obsoletos, sobrepasados por las herramientas digitales, a las cuales, en cualquier momento de la clase, los alumnos tenían acceso a través de sus dispositivos. En las materias intrínsecamente prácticas, como es el caso de la enseñanza de una lengua, la situación general era incluso más compleja, dado que no era posible averiguar con certeza si la reacción a los estímulos eran realmente fruto del trabajo del estudiante o, al contrario, la resultante del uso indiscriminado de instrumentos digitales tales como diccionarios en línea y traductores automáticos.

La respuesta positiva a un panorama que pintaba desolador y desafiante para la educación, fue el proliferar de soluciones alternativas, de ideas y propuestas innovadoras, para responder a los nuevos retos didácticos que, literalmente, todo el mundo estaba enfrentando. Por ejemplo, se desarrollaron, en las plataformas digitales, horas y horas de contenido educativo gratuito, producido por los profesionales de la industria editorial, como también por muchos agentes de la educación, en particular profesores que deseaban compartir dentro de la comunidad sus propuestas, en búsqueda de una alternativa viable y aplicable a la educación a distancia.

Nuevos contenidos, entonces, y nuevos instrumentos didácticos, que ofrecían a los docentes la posibilidad de combinarlos según sus necesidades, y con el objetivo imperante, en el caso específico de las clases de idioma, de compartir y comunicar.

Entonces, ¿cómo desarrollar competencias y verificar su asimilación por parte de los estudiantes? Enfocando, por un lado, las clases no presenciales en actividades de interacción oral con el apoyo del profesor o en situaciones de aprendizaje entre pares y sucesiva verificación; y por el otro lado, con propuestas aptas a verificar las otras tres competencias y orientadas al análisis, la reelaboración personal y la creatividad, es decir habilidades que no puedan ser mecánicamente replicadas utilizando los soportes digitales a disposición del estudiante, por lo menos en aquel momento histórico..

Una vez terminado el periodo más complicado de la pandemia, con el progresivo regreso a las clases presenciales, el panorama general de la educación había cambiado radicalmente: los profesores disponían, y disponen, de nuevas técnicas y nuevas actividades que no pueden prescindir del uso de las tecnologías de la información, mientras que los alumnos demandan dinámicas de clase modernas, activas e interactivas. Contemporáneamente, pero, muchos alumnos que están aprendiendo un cualquier idioma extranjero, ya no pueden resistir a la tentación de seguir utilizando las herramientas digitales que les facilitaron la vida durante aquel periodo.

Es precisamente de este contexto de ruptura que surge la propuesta del presente proyecto de investigación: conjugar el utilizzo de la lengua italiana con los materiales y los mecanismos de análisis y reflexión que conlleva una disciplina no lingüística como es la historia, en el contexto de un grupo de aprendientes de italiano. Por lo que concierne la elección de la disciplina no lingüística, el área de conocimiento más apropiada me parece ser aquella que comprende las ciencias sociales y las humanidades, por cuatro razones, principalmente:

1. Si es cierto que todas las disciplinas contribuyen, dentro de un contexto de clase transversal idioma-disciplina, tal como lo dictamina la metodología objeto de estudio en la presente investigación, como se detallará en el siguiente capítulo, por su naturaleza las disciplinas socio-humanísticas parecen ofrecer contenidos más eficaces, tanto por la dimensión cultural cuanto por la dimensión intercultural que se desea estudiar y promover;
2. En tales disciplinas, resulta más sencillo y directo crear actividades didácticas en las cuales las visiones propias de cada cultura acerca de ciertas temáticas sociales puedan ser contextualizadas y analizadas explicitando la perspectiva desde la cual se analizan;⁵⁹
3. Los alumnos que aprenden italiano provienen prevalentemente de esta área de formación, como confirman las encuestas realizadas y, en general, es más alta la probabilidad de que los estudiantes de los cursos de italiano tengan conocimientos previos en el área humanística, respecto a otros tipos de conocimientos disciplinarios específicos;
4. Mi formación profesional coincide con dicha área de conocimiento y, como veremos en el siguiente capítulo, uno de los pilares para la realización de las clases transversales es la competencia del docente en el campo de la disciplina no lingüística representada.

Por lo tanto, entre todas las disciplinas consideradas como pertenecientes a las ciencias sociales y las humanidades, la historia representa, en mi opinión, la mejor opción para ser utilizada en clases transversales del tipo disciplina lingüística-disciplina no lingüística,

⁵⁹ QUARTAPELLE F., SUDHOFF J., WOLFF D., *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL*, p. 71.

por sus grandes implicaciones en la evolución de la lengua y de la cultura italiana; de la misma forma, la historia se presta de manera ideal para un estudio comparativo entre los dos países con finalidades interculturales, de análisis y de comprensión, las cuales permitan a los estudiantes desenvolverse en temáticas complejas, utilizando el lenguaje que están aprendiendo, y fomentando al mismo tiempo una reflexión profunda relativamente a la perspectiva histórica comparada y universal, más que exclusivamente de carácter nacional. El estudiantado de los cursos de italiano, además, presenta características realmente interesantes, al tratarse de alumnos curiosos, que están aprendiendo voluntariamente un idioma extracurricular no obligatorio y que se demuestran preocupado por la expansión de sus conocimientos y la comprensión del ámbito internacional, igualmente valioso e importante para su futuro que el propio contexto local y nacional. Así que la idea a la base de mi tesis, a la luz la experiencia que he madurado en el campo de la enseñanza, es que los estudiantes puedan reforzar su conocimiento histórico y profundizarlo de manera provechosa gracias a estos nuevos referentes y puntos de vista diferentes, aprendiendo y consolidando su pensamiento sobre el presente y la actualidad, utilizando el idioma italiano en contextos reales y no simulados de aprendizaje.

Ha llegado, entonces, el momento, a través de esta investigación, de generar una síntesis de todas las experiencias personales sobre la enseñanza de la lengua italiana, para trazar rutas alternativas de aprendizaje de la lengua y útiles al desarrollo del pensar históricamente, para la creación de dinámicas analíticas de la realidad, provechosas, es importante reiterarlo, en ambos sentidos, es decir desde el punto de vista de la lengua y de la historia, conjugando los avances en el campo realizados prevalentemente en otras áreas del mundo, al contexto específico por la comunidad de estudiantes de italiano pertenecientes al Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana.

En conclusión, después de haber analizado la situación del italiano como lengua, haber descrito su difusión en el mundo y en México, y haber expuesto mi posición acerca de la actualidad de la enseñanza de la lengua en el Departamento de Idiomas de nuestra Universidad, a la luz de mi experiencia como docente de italiano durante más de dieciséis años, en el próximo capítulo precisaré la metodología que se pretende utilizar como base de inicio para el desarrollo de unas sesiones transversales dedicadas a ciertos eventos de la historia de Italia en lengua italiana, los cuales podrán generar una serie de actividades, orales y escritas, que permitan a los estudiantes de italiano, mientras perfeccionan sus habilidades comunicativas, de reflexionar, dentro de un entorno real, acerca de la

causalidad histórica y su relación con la cultura de un país, estimulando al mismo tiempo su capacidad crítica y el debate de ideas, como también incentivarlos a realizar trabajos cooperativos y fomentando, finalmente, la capacidad de analizar los eventos desde un punto de vista inter y multicultural, tanto de los eventos analizados, cuanto de fenómenos propios de la historia de México.

Capítulo II. Fortalecimiento de la enseñanza del italiano a través de la historia: cómo adaptar de manera provechosa la didáctica de CLIL

En este segundo capítulo, el tema central de la discusión se focalizará en la elección de metodología educativa más adecuada, y su sucesiva, y necesaria, adaptación al contexto educativo local, para la planeación y ejecución de la intervención didáctica objeto de la tesis, que consta, de manera general, en la realización de sesiones transversales italiano-historia.

En la primera parte, hablaremos de los principales métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras en el tiempo, centrándonos en la rápida evolución que esta área educativa ha tenido en el último siglo y medio. En particular, he seleccionado las metodologías que mayormente han contribuido al desarrollo didáctico y pedagógico relativamente al campo de la transmisión de competencias de un idioma diferente al idioma nativo del estudiante.

En la segunda parte, continuando con el tema de las metodologías de enseñanza de la lengua extranjera, se hablará de los enfoques metodológicos prevalentes en la actualidad, conocidos con el nombre de comprensivo y comunicativo. Como veremos, no se trata de una división dogmática, al contrario, en la actualidad la práctica en el aula se desarrolla tomando y fusionando elementos de ambos enfoques, con la finalidad de implementar todas las habilidades necesarias a los estudiantes para expresarse, oralmente y por escrito, de manera eficaz en una lengua diferente a la propia. El apartado se concluye con una breve reflexión acerca del posmétodo, una corriente de pensamiento que sugiere a los docentes de idiomas una serie de macro estrategias para el correcto desarrollo los cursos, independientemente de las micro estrategias que en su momento decidirá de aplicar en sus clases.

En la tercera parte del capítulo, el tema principal será la metodología que representa el punto de partida de la investigación para su aplicación en clase, perteneciente al enfoque comunicativo, estando orientada, prevalentemente, a la producción oral y escrita en contextos reales. La metodología, cuyo nombre, CLIL, es el acrónimo de *Content and Language Integrated Learning*, representa la evolución del aprendizaje basado en contenidos y es utilizada en ámbito europeo, como pilar educativo dentro de las políticas lingüísticas implementadas en pro de la integración entre los países

de la comunidad. Se definirá la base epistemológica y teórica sobre la cual se funda la metodología, igual que sus principales características y aplicaciones prácticas en las aulas, determinando así las características generales de acto educativo, conforme a los dictámenes generales de la metodología, que pudiera ser replicado dentro un curso de italiano organizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Quedará claro al lector de que no se trata de la ciega replica de un método dogmático aplicado al pie de la letra, sino que CLIL es un conjunto, parecido a una grande sombrilla, de macro y micro estrategias, utilizadas en la educación lingüística, las cuales pueden ser combinadas y adaptadas a distintos contextos educativos para fortalecer el conocimiento de una lengua y de la cultura que la lengua expresa, fomentando al mismo tiempo el aprendizaje de disciplinas no lingüísticas distintas, como puede ser la historia.

En el cuarto y último apartado del capítulo, se detallarán los procesos realizados por el autor para logra la adaptación desde las teorías generales de CLIL a la planeación de cinco sesiones históricas dentro de un curso de italiano en el Departamento de Idiomas de nuestra universidad, actuando precisas elecciones educativas en términos de disciplina no lingüística utilizada, temas históricos a tratar y materiales, equilibrio entre lengua extranjera e idioma nativo de los estudiantes, objetivos y evaluación de los resultados.

2.1 Historia y evolución de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras

En la historia relativa al campo de enseñanza de los idiomas extranjeros, incluyendo el italiano, se han experimentado múltiples metodologías para llegar a un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente eficaz. Tales metodologías han evolucionado continuamente a lo largo del tiempo, con la finalidad de adaptarse a las diversas necesidades de la sociedad moderna, a los requerimientos demandados por los estudiantes y a la implementación de los soportes tecnológicos a disposición. Resulta evidente que los objetivos de la enseñanza de los primeros cursos de lengua italiana, a finales del siglo XVI, sean completamente diferentes a las necesidades que manifiesta un estudiante mexicano que decide acercarse al idioma, por ejemplo, a causa de su interés por la música pop italiana o las películas de Federico Fellini: de igual manera que las demás áreas del conocimiento, también el campo de las ciencias de la educación se ha encontrado y se encuentra en constante movimiento, al surgir siempre nuevos enfoques capaces de responder de manera más eficiente al proceso de enseñanza aprendizaje que requiere una determinada disciplina. Esta tendencia incluye el proceso de síntesis de disciplinas de diferente naturaleza, o interdisciplinariedad, que la presente investigación propone como eje central de su desarrollo.

En el caso específico, me parece interesante iniciar el capítulo analizando brevemente los principales métodos relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras en su totalidad, utilizados a partir del siglo XIX, mencionando en particular las principales corrientes lingüísticas y/o enfoques utilizados a lo largo de los últimos dos siglos y evidenciando las líneas guía más significativas, al igual que las diferencias entre una metodología y la otra. Antes de continuar, es importante aclarar lo siguiente: resulta complejo, e inclusive innecesario, por las finalidades de la investigación, identificar unas fechas precisas en el tiempo, referentes a los principales cambios relativos a todos los sistemas de difusión de los diversos idiomas, dado que algunos han resultado más receptivos a los cambios, como es el caso del idioma inglés, que siempre ha sido pionero en la investigación acerca de las didácticas de las lenguas, y otros mucho menos, como en el caso del italiano o del español. El objetivo de este apartado es mostrar al lector la tendencia evolucionista de la didáctica relativa a la enseñanza de las lenguas extranjeras,

al igual que mencionar y analizar rápidamente las principales características de las metodologías más destacadas.

2.1.1 Método de traducción de la gramática

Del punto de vista cronológico, el primer enfoque metodológico relevante es conocido con el nombre de método de traducción de la gramática. Se trata del método más antiguo, utilizado de manera extensiva en el campo de la enseñanza de las lenguas modernas, aunque, es justo mencionarlo, replica fielmente la teoría didáctica anteriormente utilizada para el estudio del idioma latín. Se trata de una metodología muy duradera y persistente, en lo que se refiere a la cantidad de tiempo durante la cual se emplea, dado que abarca un periodo de más de un siglo: desde la mitad del siglo XIX hasta un poco más de la mitad del siglo XX, llegando casi a los años sesenta. Se trata de un método deductivo basado en el aprendizaje mnemónico de las reglas gramaticales de la lengua objeto de estudio, como por ejemplo las conjugaciones verbales, la formación del femenino y del plural, y la memorización de listas de palabras, que sucesivamente se aplican en ejercicios basados en la de repetición. En la metodología de traducción de la gramática, el rol del docente es central y la corrección de los errores es realizada en el momento por parte del mismo, y de manera unilateral.

Se considera que el objetivo principal de este tipo de enfoque era proporcionar a los estudiantes competencias de la lengua exclusivamente a nivel literario, es decir, relativas a la comprensión y producción escrita, proporcionándoles las herramientas necesarias para la lectura de la literatura en la lengua-objetivo, principalmente de los clásicos. Por otro lado, la capacidad de comprensión oral y de comunicación no representaban en absoluto una prioridad, de igual manera que la pronunciación: no resultaba, entonces, necesario que el docente fuera nativo del idioma objetivo, ni que poseyera competencias orales del mismo.

A finales de los años cincuenta del siglo XX, las necesidades de la sociedad inician a mutar, y, por consecuencia, los estudiantes empiezan a demandar nuevos enfoques, que, además de leer y escribir, les otorguen las competencias necesarias para comunicarse oralmente de manera efectiva y concreta con personas que hablan la lengua que están aprendiendo.⁶⁰

⁶⁰ MARTÍN SÁNCHEZ M., *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, p. 62.

2.1.2 Método directo

Mano a mano que el método de traducción de gramática muestra su ineficacia e incapacidad de adaptarse a los nuevos requerimientos expresados por los estudiantes que se acercan al aprendizaje de un idioma extranjero, nuevas ideas y propuestas van surgiendo, dando vida al llamado método directo.

Su importancia es representada por ser el primer método que evidencia la importancia de aprender una lengua extranjera no solamente del punto de vista gramatical y sintáctico, sino también de desarrollar las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral en la misma, superando, de esta manera, la centralidad de los ejercicios de traducción, como se había planteado hasta el momento. El papel del docente resiste en su centralidad dentro del aula, pero cambia de manera sustancial: en esta metodología, el docente deberá proveer los recursos necesarios para que, a través de imágenes o representaciones, los alumnos puedan entender el nuevo concepto que está presentando. A su vez, el rol de los estudiantes cambia radicalmente, obligando estos últimos a interactuar en clase prevalentemente en la lengua-objetivo, y a participar a simulaciones que replican situaciones de contextos reales. Esta metodología, en efecto, resulta muy parecida a la que empleaban los “maestros de lengua” que trabajan en Italia en los siglos XVI y XVII, ya mencionados en el capítulo anterior, que atestigua su modernidad y actualidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y del italiano en particular.

Además, es importante mencionar que el método directo no hace de ninguna manera a un lado las reglas gramaticales, que son aprendidas inductivamente, a través de ejemplos puntuales, sin recorrer a explicaciones explícitas de las mismas. El enfoque, si bien comprende las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), se focaliza prevalentemente en la comunicación oral, proporcionando además nuevas palabras propias de un determinado contexto real, dentro de oraciones completas. Último, pero no menos importante, se inician a estudiar temas de tipo cultural e histórico del país o de los países en los cuales se habla el idioma aprendido,⁶¹ temas que anteriormente eran prácticamente ignorados.

2.1.3 Método audio oral

⁶¹ MARTÍN SÁNCHEZ M., Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, p. 63.

De manera contemporánea al método directo y en reacción a sus carencias, a finales de los años treinta del siglo pasado surgen en Estados Unidos los métodos con base estructural, los cuales se enfocan de manera más concreta en las estructuras lingüísticas del idioma y su uso.

Entre las diferentes propuestas metodológicas de esta corriente, la más importante es sin duda el método audio oral, que toma relevancia al momento del ingreso de los Estados Unidos en la segunda guerra mundial, como consecuencia de la necesidad de enviar al frente unos soldados capaces de comunicarse, aunque sea de forma básica, en varios idiomas. El método se muestra claramente influenciado, también, por las teorías conductistas de Burrhus Frederic Skinner, en particular con respecto a la adquisición de las estructuras gramaticales útiles para la comunicación en cualquier lengua a través de un “condicionamiento operante”, llevado a cabo gracias a la repetición y la memorización de las mismas; de manera similar, las estructuras gramaticales no se enseñan explícitamente, simplemente se repiten constantemente de forma oral hasta ser interiorizadas por los aprendientes a nivel mnemónico.⁶²

El papel del docente sigue siendo, evidentemente, fundamental, ya que es necesario que dirija y controle los diálogos realizados en el aula, corrigiendo inmediatamente y claramente los errores, para no crear estructuras incongruentes en la mente de los estudiantes. La prioridad es representada por la fase de comunicación oral, mientras que las otras habilidades del aprendizaje lingüístico son tratadas de manera superficial. En ámbito europeo, al método mencionado se añade el importante concepto de situación, generando una versión del método audio oral local que se conoce como método situacional, orientando este último a la práctica oral en situaciones de contextos reales.

Los métodos de base estructural no logran obtener las respuestas esperadas de los estudiantes, recibiendo un duro ataque por parte del lingüista Noam Chomsky que, en su obra *Estructuras Sintácticas*, manifiesta su desacuerdo con la afirmación que el lenguaje se adquiere a través de la formación de hábitos. Al contrario, según el famoso lingüista, el cerebro posee una especie de dispositivo adquisitivo relativo al lenguaje, el cual nos permite utilizar los idiomas de manera innata, y eso representa una cualidad que poseen todos los seres humanos y solamente ellos. Al existir un dispositivo gramatical universal,

⁶² LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 39-43.

común a todos los idiomas, el niño (y en general el aprendiente) será entonces capaz de aprender un vocabulario suficiente, combinando palabras y formando nuevas expresiones sujetas a reglas precisas.⁶³

Como ya se ha anticipado, a causa de las críticas recibidas, los métodos con base estructural, y su mayor exponente, el método audio oral, perderán rápidamente de importancia en el cuadro de la educación lingüística.

2.1.4 Enfoque del código cognitivo

Aproximadamente a mitad de los años sesenta, por un lado, como reacción a las debilidades del método anteriormente analizado, y por el otro en consecuencia a las nuevas teorías cognitivas, en particular la psicología cognitiva y la gramática generativa, nace una nueva propuesta didáctica conocida como enfoque del código cognitivo, en inglés, *Cognitive Code Approach*, en la cual el rol del aprendiz asume una centralidad absoluta.

Las cuatro destrezas de la lengua son consideradas, al fin, igualmente relevantes para un eficaz aprendizaje de una lengua extranjera y, consecuentemente, la lengua escrita y hablada adquieren la misma importancia en el desarrollo de las nuevas competencias lingüísticas. Las reglas son presentadas explícitamente, de forma inductiva y deductiva, utilizando ampliamente, durante las explicaciones, la lengua materna del estudiante. Como dicho, el alumno se vuelve el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el mayor responsable del mismo, al momento de realizar hipótesis y deducciones acerca de las reglas gramaticales del idioma que está aprendiendo, utilizando y moldeando las situaciones lingüísticas, oportunamente proporcionadas por el docente.⁶⁴

A pesar del aparente atractivo representado por la propuesta, no se llega a generar un método que la reflejara de manera precisa, a causa del contemporáneo surgimiento de metodologías más exitosas. Al mismo tiempo, pero, permite a los lingüistas de relevar y trabajar acerca de una importante carencia de las metodologías utilizadas hasta ese momento: la funcionalidad del lenguaje y su potencial comunicativo. Se percibe, entonces, la imperante necesidad de otorgar más relevancia, en el ámbito de la enseñanza

⁶³ REED SCHAFFER D., KIPP K., *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*, p. 383.

⁶⁴ Centro Virtual Cervantes,
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm
[Consulta: 11/06/2024].

de las lenguas extranjeras, al poder comunicativo del lenguaje y a la dimensión que representa su competencia comunicativa, respecto al dominio de las reglas y estructuras a la base. El movimiento que propicia estas reflexiones, surge principalmente en el contexto británico, pero para mediados de los años setenta es posible detectar su influencia tanto en América como en Europa.⁶⁵

Si bien, entonces, el enfoque del código cognitivo haya tenido un éxito relativo en términos prácticos, es determinante para la evolución de las metodologías relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en particular gracias a dos ideas que se volverán los pilares fundamentales de la didáctica lingüística durante las sucesivas décadas: por un lado, volver la competencia comunicativa como el objetivo de la adquisición de las lenguas extranjeras, y por el otro lado, desarrollar procedimientos finalizados al aprendizaje contemporáneo de las cuatro habilidades del lenguaje, reconociendo de esta manera la interdependencia existente entre el lenguaje y la comunicación.

2.1.5 Método silencioso

El método silencioso fue desarrollado por Caleb Gattengo, y toma su nombre por el rol secundario del docente respecto al estudiante: el silencio es una herramienta del profesor para provocar el aprendizaje. De hecho, una de las creencias de Gattengo es considerar la acción de enseñar al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en relación con una posición dominante. Estimulado entonces a movilizar sus propios recursos, como son la atención, la cognición, la imaginación, etc., el estudiante será capaz de integrar a sus conocimientos previos los nuevos conceptos adquiridos, sirviendo a su vez como base para futuras nuevas adquisiciones.⁶⁶ Una posición muy evidentemente de matriz constructivista.

El método, en términos prácticos, se actúa utilizando unos palitos de madera y unas tablas de distintos colores e, independientemente de su peculiar dinámica, que no es necesario profundizar en esta sede, tiene el mérito de incentivar fuertemente el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, buscando también la autocorrección de los errores, y favoreciendo la retención del aprendizaje mismo.

⁶⁵ RICHARDS J., RODGERS T., *Approaches y methods in language teaching*, pp. 71-72.

⁶⁶ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 80-81.

En conclusión, la novedad representada por el trabajo de Gattengo se puede resumir en tres ideas principales: la primera es que el descubrimiento por parte del estudiante toma mayor importancia respecto a la memorización y a la repetición; en segundo lugar, el aprendizaje es facilitado a través del uso de objetos, como son los palitos y las tablas; tercero, el aprendizaje se realiza gracias a la resolución de problemas.⁶⁷ Por lo menos dos de estos tres principios, son considerados como básicos para la enseñanza de las lenguas en la actualidad.

2.1.6 Sugestopedia

El creador de este método, el doctor en medicina búlgaro Georgi Lozanov, estaba absolutamente convencido que la velocidad de aprendizaje de la lengua objetivo era superior respecto a lo que pensaban sus contemporáneos. Lozanov estaba convencido de la existencia de barreras psicológicas creadas por los mismos estudiantes, las cuales terminaban perjudicando la adquisición de una lengua: gracias a su metodología, denominada *Sugestopedia*, derivada de la palabra sugestión, el rol principal del docente consistiría en “desugestionar” sus estudiantes, removiendo las barreras psicológicas que no les permitían implementar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso, según su teoría, se puede realizar de dos maneras distintas: una más directa, solicitando conscientemente el estudiante y motivándolo positivamente; y la otra, apelando al subconsciente del estudiante, trámite un diálogo en clase, cuyo título es “querer es poder”, que utilizaba el mecanismo de la sugestión indirecta.

Dentro de los presupuestos teóricos de la *Sugestopedia*, el eje principal es la figura de autoridad representada por el docente el cual, además de mantenerse en un estado mental constantemente positivo y constructivo, deberá ser capaz de crear una relación similar a la de padre-hijo con sus estudiantes. El ambiente también resulta importante para la adquisición de la nueva lengua: decoraciones y música de fondo deberán ser las adecuadas para estimular un proceso que finalice de manera positiva, creando una atmosfera placentera, ideal para la superación de las barreras psicológicas que impiden al estudiante de manifestar todo su potencial.⁶⁸ Este último punto resulta el más innovador en términos de didáctica moderna de la lengua, al ser evidente como un ambiente

⁶⁷ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, p. 99.

⁶⁸ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 102-106.

agradable y un contexto positivo y motivador represente, para los estudiantes, un estímulo al aprendizaje.

2.1.7 Comunidad de aprendizaje

La metodología conocida como comunidad de aprendizaje de idiomas, o *Community Language Learning* (CLL), fue desarrollada por Charles A. Curran, profesor de psicología y especialista en “orientación” en la Universidad de Loyola en Estados Unidos en los años setenta. Su característica dominante es la filosofía humanista que está a su base, la cual considera al docente más un motivador que un instructor, concentrado en el esfuerzo de ver a sus estudiantes desde una perspectiva integral, cada uno con sus sentimientos, emociones, reacciones físicas e instintivas y motivaciones para aprender. El docente, por otro lado, no se vuelve un terapeuta, pero reconoce y toma en cuenta, en el desarrollo de sus funciones como profesor, el grado de amenaza que puede experimentar el estudiante, en particular cuando se trata de un adulto, al enfrentar situaciones de nuevos aprendizajes, apoyándolo en el proceso de superación de sus miedos.

La metodología de la comunidad de aprendizaje considera al idioma objetivo de manera prevalentemente funcional, por lo tanto, su objetivo principal es comunicarse de manera eficaz. El proceso debe llevarse a cabo bajo una atmósfera tranquila, no amenazante, donde el estudiante se sienta seguro y valorado, tanto desde el punto de vista intelectual como emocional.⁶⁹

Los dos principios básicos que sustentan el aprendizaje que se pretende lograr a través de la comunidad de aprendizaje, son los siguientes:

1. “*Learning is persons*”, es decir, que el aprendizaje de un idioma extranjero se realiza mejor dentro de un ambiente en el cual subsiste una relación basada en la confianza, el soporte y la cooperación entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.
2. “*Learning is dynamic and creative*”, que se refiere al hecho de que el aprendizaje tiene que ser un proceso en continuo desarrollo.⁷⁰

⁶⁹ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 117-123.

⁷⁰ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, p.134.

Una vez mencionadas, entonces, las principales metodologías que, a lo largo de los años, han aportado elementos y puntos de vista distintos al impresionante proceso de desarrollo de la glotodidáctica en el último siglo y medio, en el siguiente apartado se analizarán los principales enfoques metodológicos que subsisten en la actualidad, los cuales son ni más ni menos que el resultado y la síntesis de todas las anteriores experiencias didácticas.

2.2 Tendencias en la actualidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Actualmente, las dos tendencias, o corrientes, metodológicas, complementarias y no opuestas entre sí, que han influenciado de manera directa el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que son utilizadas como base principal para todas las diferentes propuestas didácticas en esta área del conocimiento, son el enfoque comprensivo, por un lado, y el enfoque comunicativo, por el otro.⁷¹

Antes de proceder con la metodología llamada *Content Language Integrated Learning*, o CLIL, la cual representa el objeto de la presente investigación, y sus características peculiares, se realizará una breve descripción de los principales métodos que son el resultado del desarrollo de estos dos enfoques principales. Con la finalidad de orientar el lector, me parece correcto mencionar que CLIL representa la evolución europea del aprendizaje basado en contenidos o *Content-Based Teaching*. Ahora vamos con orden e iniciamos con el enfoque comprensivo, para pasar sucesivamente al enfoque comunicativo.

2.2.1 Enfoque comprensivo

El enfoque comprensivo es un término general que reúne varias metodologías de aprendizaje de las lenguas que enfatizan la comprensión del lenguaje antes de su uso en la producción escrita y oral. Se asocia prevalentemente a lingüistas como Harris Winitz, Stephen Krashen, Tracy D. Terrell y James J. Asher.

Como dicho, se refiere a un tipo de metodología centrada en la comprensión del significado de las palabras y de las expresiones del idioma objetivo. Algunos de los métodos que emplean este enfoque basan su procedimiento, por ejemplo, en el aprendizaje de las letras, símbolos y otras representaciones antes de entender realmente el significado de las palabras. El enfoque comprensivo implica, generalmente, un período de “silencio” durante el cual el aprendiz intenta asimilar los diversos significados de las palabras que componen el idioma objetivo. La duración de este período de silencio depende de las habilidades del estudiante en términos de capacidad de comprensión y

⁷¹ RICHARDS J., RODGERS T., *Approaches y methods in language teaching*, p. 67.

habilidades cognitivas generales, pudiendo entonces variar considerablemente de un estudiante a otro.

La principal desventaja de los métodos derivados del enfoque comprensivo, que serán analizados sintéticamente a continuación, es que algunos estudiantes podrían percibir la necesidad de tener una comprensión completa de los conceptos de funcionamiento, incluyendo la pronunciación, antes de intentar hablar la lengua extranjera que desean aprender, retardando inevitablemente el proceso comunicativo implícito en el aprendizaje de un nuevo idioma.⁷²

En seguida, los principales métodos derivados del enfoque comprensivo con una breve descripción por cada uno de ellos.

2.2.1.1 Método de respuesta física total

Este método nace en los Estados Unidos gracias al trabajo de James Asher, profesor de psicología en la Universidad de San José California, el cual propone la idea que el idioma primero debe ser comprendido y solo sucesivamente puede ser reproducido, relacionado su hipótesis con la noción humanista de reducir, en la educación en general, las situaciones que producen, en los estudiantes, un estado de ansiedad debido al hecho de enfrentar un idioma desconocido y diferente al propio.

En resumen, esta metodología consiste en enseñar el idioma utilizando respuestas motoras o físicas por parte del estudiante, imprimiendo, por así decirlo, en la memoria la relación entre el acto físico y el concepto abstracto. De la misma manera, el docente realiza precisos movimientos, asociándolos con específicas expresiones verbales que el estudiante observa o imita, activando la asociación y la memorización de las mismas. Por esta razón, se suele referirse a este método con el adjetivo “natural”.

Las principales críticas referidas al método de respuesta física total se refieren, en particular, a la dificultad de llevar el aprendizaje adquirido a contextos reales, causada por la asociación entre lenguaje e instrucción física, que resulta difícilmente replicable fuera de las aulas. Por otro lado, las técnicas empleadas pueden ser utilizadas como herramientas útiles para actividades específicas dentro de un curso de lengua, con la

⁷² VIJAYALAKSHMI, M., “The comprensión approach” en <http://puneresearch.com/media/data/issues/59d2868340dbf.pdf> [Consulta: 12/06/2024].

finalidad de interiorizar determinadas categorías lexicales o precisas estructuras del lenguaje.⁷³

2.2.1.2 Método naturalista

Este enfoque, también de derivación comprensivista, tiene su idea original en el libro *The Natural Approach*, publicado en 1983 y resultado del trabajo en conjunto de Stephen Krashen, famoso lingüista estadounidense de la Universidad del Sur de California, y Tracy Terrell, que se desempeña como profesora de español, siempre en California. En particular, los dos autores relacionan su propuesta con los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua, basados en la idea de producir situaciones comunicativas independientes de la lengua materna de los estudiantes, sin referencias directas a estructuras gramaticales o morfológicas.

Los principios presentados por los autores son relacionados con la cantidad muy elevada de inputs comprensivos mostrados, gracias a la combinación de elementos visuales y palabras; con la centralidad de las actividades de lectura y auditivas, que permiten a la comunicación oral de surgir espontáneamente, dejando al alumno el espacio para comunicarse de manera efectiva y comprensible sin el afán de la forma, dentro de un ambiente relajado y confortable para los estudiantes.⁷⁴ Este método se rehace, en términos generales, al tipo de aprendizaje producido por un niño en el ambiente acogedor de su familia, y puede ser aplicado más eficazmente en un entorno en el cual el aprendiente sea inmerso totalmente en un ambiente dentro del cual se utiliza nativamente el idioma objetivo, por ejemplo en el caso de un estudiante extranjero que aprende la lengua italiana durante un periodo de estancia en el país.

2.2.2 Enfoque comunicativo

Se trata, sin duda, del enfoque más importante para el desarrollo de muchas metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras que se utilizan en la actualidad, y es conocido también como CLT, acrónimo de la denominación en inglés que es *Communicative Language Teaching*. Nacido a principios de los años setenta del siglo pasado, tiene como eje principal la idea que el aprendizaje de un idioma no puede centrarse exclusivamente en la estructura del mismo, sino en la función comunicativa que se produce a través de

⁷³ RICHARDS J., RODGERS T., *Approaches y methods in language teaching*, pp. 73-78.

⁷⁴ RICHARDS J., RODGERS T., *Approaches y methods in language teaching*, pp. 178-190.

ello. Al momento de reconocer el valor funcional de la lengua, resulta como consecuencia directa la necesidad de desarrollar, en primer lugar, la competencia comunicativa del estudiante.

La competencia comunicativa incluye los siguientes aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera:

1. Conocer la manera de usar el lenguaje para diferentes propósitos y funciones, implica la capacidad de expresarse correctamente en distintos contextos, como, por ejemplo, una conversación informal, una presentación laboral o la redacción de un trabajo académico.
2. Adaptar oportunamente el uso del lenguaje según el contexto y los interlocutores, lo cual hace referencia a la capacidad de emplear un registro lingüístico formal o informal, así como ajustar el estilo comunicativo según la situación.
3. Producir y comprender diferentes tipos de textos, como pueden ser, por ejemplo, textos narrativos, informes, entrevistas o conversaciones.
4. Mantener abierta, activa y eficaz la comunicación a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma, es decir, utilizar estrategias comunicativas para superar obstáculos, buscando sinónimos o reformulando frases cuando no se conoce una palabra específica.⁷⁵

En resumen, como ya se ha mencionado, la competencia comunicativa va más allá de la gramática y se centra en cómo aplicamos el lenguaje de manera efectiva en situaciones reales. Al aplicar este tipo de enfoque, es preciso lograr una interacción comunicativa en el aula, que resulte en una práctica significativa en la cual el estudiante participe activamente, en un entorno agradable y de confianza, en el cual el docente es llamado a reforzar positivamente sus alumnos, a elegir materiales adecuados al nivel de competencia del grupo de trabajo, y que le ofrezcan la oportunidad de realizar actividades variadas, utilizando el idioma objetivo de tal manera que los estudiantes puedan entender la finalidad comunicativa, independientemente de su nivel inicial. De extraordinaria importancia resultará la aceptación explícita del error como parte del proceso de

⁷⁵ RICHARDS J., *Communicative Language Teaching Today*, p. 3.

enseñanza-aprendizaje, superando de esta manera el problema, ya mencionado, del filtro emocional.⁷⁶

Las actividades propuestas son una especie de simulacro de la realidad, dejando en segundo plano la precisión formal de la lengua, a favor de la eficacia comunicativa de la misma, con la finalidad de estimular en los estudiantes el deseo y el placer de comunicarse con los demás con un preciso propósito, para llevar a cabo la comunicación en contextos específicos de la cotidianidad o temas disciplinarios específicos (por ejemplo, reservar un cuarto en un hotel, adquirir un boleto del tren o platicar sobre un evento histórico de Italia).

No obstante este enfoque, del cual en seguida se detallaran las principales metodologías derivadas, haya sido criticado por restar, aparentemente, importancia a las reglas formales de las lenguas, amplificando, de esta manera, fenómenos relacionados con la tolerancia hacia el error y la creación de expresiones imperfectas de la lengua, por ejemplo la interlengua, representa sin duda una base metodológica fundamental para comprender las didácticas actuales ligadas a la enseñanza de los idiomas, expandiéndose desde el idioma inglés hacia los otros principales idiomas europeos, como italiano, español, francés, alemán y portugués.

2.2.2.1 Método lexical

Se trata de un método perteneciente al enfoque comunicativo que se utiliza prevalentemente en la enseñanza del idioma inglés y menos en el contexto de enseñanza de las lenguas romances. Según el principal teórico del enfoque lexical, el lingüista británico Michael Lewis, el desarrollo orgánico de la capacidad comunicativa de una lengua radica en el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras llamados *chunks*, literalmente porciones de información homogénea: la eficacia comunicativa, entonces, se logra al momento de adquirir dichos segmentos lexicales, los cuales son utilizados de manera natural y difusa por los hablantes nativos de la lengua-objetivo.

La novedad respecto a la aproximación de las reglas gramaticales resulta casi paradigmática, dado que el estudiante, al momento de aprender a utilizar esos trozos de léxico, indirectamente interioriza las reglas gramaticales. La simplicidad de este método es solamente aparente, dado que no presupone el simple aprendizaje de algunas palabras

⁷⁶ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 161-168.

y de su significado, sino la adquisición de unidades lingüísticas complejas. En la actualidad, no se releva un uso difuso del método lexical en la enseñanza de la lengua italiana; no obstante, hay que relevar la existencia y el uso de herramientas basadas en la idea fundamental de esta metodología, representadas, por ejemplo, por listas de frases y expresiones elementales, implementadas para los turistas que visitan el país por un lapso de tiempo relativamente corto y que no manifiestan el interés, o no tienen el tiempo necesario, para profundizar el aprendizaje del idioma.

A pesar de lo dicho, me parece interesante subrayar como esta metodología trata de contrarrestar y resolver la principal carencia del enfoque comunicativo, al planear un mecanismo inductivo e intuitivo de inferencia de las estructuras gramaticales subyacentes de la lengua aprendida, al momento de utilizar formas comunicativas reales y comúnmente empleadas, que resulten al mismo tiempo estandarizadas y útiles para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁷⁷

2.2.2.2 Aprendizaje basado en las tareas

El enfoque basado en tareas, conocido también como *Task-based Approach* se elabora indicativamente a finales de los años ochenta, en la búsqueda de nuevas didácticas finalizadas a la comunicación efectiva. Como lo dice su nombre, la idea a la base del método es el uso de tareas: los estudiantes, en lugar de aprender los elementos propios del idioma de manera tradicional, trabajan utilizando textos de contenido relevante en la lengua objetivo, resolviendo algunas tareas poco a poco, mientras que la lengua extranjera representará el medio o el instrumento para resolverlas.

Con esta metodología, se introduce el concepto de lengua como vehículo de secuencias didácticas transversales, dado que el objetivo final es la ejecución de la tarea misma, lo cual produce dinámicas reales de uso del nuevo idioma, con importantes recaídas didácticas en las capacidades comunicativas de los aprendientes: se trata de conceptos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, y que serán profundizados en los siguientes apartados del capítulo. La base teórica, que representa una constante de todas las metodologías que emplean el enfoque comunicativo, es que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no se da elemento por

⁷⁷ TRAVALLIA C., “El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español”, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1021.pdf [Consulta: 12/06/2024].

elemento, sino que viene inducido a partir de la información y los ejemplos presentes en los documentos analizados en el aula.⁷⁸

Los teóricos, en sus estudios relativos al método basado en tareas, se refieren explícitamente a John Dewey, quien es considerado uno de los fundadores del constructivismo. Dewey enfatizó la importancia de la experiencia, la relevancia y el “esfuerzo inteligente” para el aprendizaje efectivo. En lugar de ver a los estudiantes como exclusivos receptores del conocimiento del docente, Dewey se inclina más a didácticas que involucren activamente los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, a través de experiencias significativas, que es exactamente el substrato filosófico a la base de todas estas propuestas metodológicas.⁷⁹

En general, se trata de un modelo exitoso de aprendizaje, muy utilizado en la actualidad, que está orientado a la comprensión de los significados pragmáticos de la lengua, aunque el resultado final dependerá en manera preponderante de la buena planificación y ejecución de las tareas, igual que de la comprensión, por parte de los estudiantes, de las finalidades últimas de las actividades propuestas. Sin esos presupuestos, los objetivos de la clase no se realizarán.

2.2.2.3 Aprendizaje basado en contenidos

El aprendizaje basado en contenidos presenta una gran similitud con la metodología descrita en el párrafo anterior. Es necesario hacer una premisa general, antes de proceder con la descripción del método: regularmente, se considera que el enfoque comunicativo se compone de dos versiones distintas, una débil y una fuerte. La visión conocida como débil, reconoce la importancia de proporcionar a los alumnos oportunidades para aprender la lengua-objetivo con fines comunicativos: se puede decir que se aprende a usar el lenguaje. Por otro lado, en la versión fuerte afirma que el idioma se adquiere a través de la comunicación, es decir, implica el uso del lenguaje para su aprendizaje. Tanto en el aprendizaje basado en tareas, como en el aprendizaje basado en contenidos, conocido también como *Content-based Instruction* en inglés, es esta segunda visión la que prevalece.

⁷⁸ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 200-202.

⁷⁹ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, p. 194.

Analizándolo más detalladamente, el aprendizaje basado en contenido se refiere a todas aquellas metodologías que permiten la integración entre el aprendizaje de una lengua objetivo y el aprendizaje de algún otro contenido, donde por contenido nos referimos a temas, como por ejemplo la música o el deporte, o bien a una asignatura académica, como historia, geografía o química, capaz de proporcionar contenido natural, es decir en la lengua objeto de estudio, para el desarrollo de competencias comunicativas, orales y escritas, en la misma. Si bien el método de aprendizaje a través del contenido sea considerado, por ciertos autores, un ejemplo particular del enfoque basado en tareas, o viceversa, en realidad el enfoque y los alcances específicos parecen lo suficientemente distintos para justificar una distinción entre las dos metodologías.⁸⁰

La experimentación sobre la posibilidad de conjugar contenidos disciplinarios y lingüísticos, inicia en Canadá y sucesivamente en los Estados Unidos, durante la década de los años setenta, para facilitar la integración de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo local, después de verificar que los alumnos extranjeros que tenían poco conocimiento del idioma inglés y compartían los salones con alumnos nativos, eran incapaces de aprender la lengua y al mismo tiempo el contenido de las asignaturas; por otro lado, pero, si estudiaban solamente el inglés, terminaban por retrasarse en las otras asignaturas. Se tomó entonces la determinación de impartir sus disciplinas, manteniendo un enfoque ambivalente, con objetivos que fueran propios de las disciplinas no lingüística, pero tomando en consideración también los objetivos de naturaleza propiamente lingüística.⁸¹

En ámbito europeo, la evolución de esta metodología ha asumido siempre más relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras a todos los niveles, y toma el nombre de CLIL, el acrónimo de *Content and Language Integrated Learning*, conocido en el contexto español también como AICLE, es decir, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Se trata precisamente del método que será utilizado como base teórica para el desarrollo del proyecto de esta investigación, en el ámbito de la Academia de Italiano, dentro del Departamento de Idiomas de la Universidad de San Nicolas de Hidalgo, así que volveremos a analizar más detalladamente CLIL en el apartado 2.3 del capítulo.

⁸⁰ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 172-173.

⁸¹ LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., *Techniques and Principles in Language Teaching*, pp. 174-175.

2.2.3 Posmétodo

Un último e interesante aporte el área de conocimiento relativa al desarrollo de competencias lingüísticas, es representado por el denominado posmétodo. La idea a la base del enfoque posmetodológico es revertir el concepto convencional que usualmente relacionamos con una metodología específica en la enseñanza de los idiomas extranjeros, para transformarlo en una situación, un contexto diferente denominado precisamente posmétodo, presentado por Bala Kumaravadivelu, profesor de lingüística y desarrollo del lenguaje en la Universidad Estatal de San José, en California.

Tomando como punto de partida la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el área lingüística, el autor afirma la necesidad de transformar la relación entre los teóricos y el profesorado, buscando entonces una alternativa al método, más que un método alternativo, entendiendo con el término método el producto del conocimiento profesional de un experto, cuya finalidad es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares.⁸² Esta definición no responde de manera correcta, según Kumaravadivelu, a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores,⁸³ y eso implica, como consecuencia concreta para ellos, la necesidad de recorrer a un método ecléctico.

En particular, Kumaravadivelu releva cómo la situación posmetodológica se ha creado a raíz de la convicción, por parte de los docentes, que ningún método pueda realmente ser aplicado al trabajo cotidiano del aula, y que incluso el esfuerzo para aplicar dichos métodos resulte fundamentalmente inútil. Al mismo tiempo, continua el autor, es necesario reconocer la autonomía de los docentes no solo en su rol de agentes de la enseñanza, sino también por su capacidad y competencia al momento de actuar fuera del marco de las limitaciones impuestas por la naturaleza académica y administrativa de las instituciones, por el currículo y los materiales didácticos a disposición, cuya respuesta es

⁸² KUMARAVADIVELU B., “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”, p. 1. Traducción de Marcos Cánovas. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n [Consulta: 17/06/2024],

⁸³ “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, Revista de Didáctica ELE, Número 14, 2012, p.2. Traducción Javier Sánchez Y Agustin Yagüe. En <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/> [Consulta: 17/06/2024].

representada por el eclecticismo, es decir, la práctica de seguir determinadas indicaciones generales basadas en el sentido de la plausibilidad, descrita como la comprensión subjetiva del proceso didáctico que se está llevando a cabo.⁸⁴

En este contexto práctico, el autor introduce entonces el concepto de posmétodo, el cual presupone la generación de una pedagogía que, en primer lugar, sea generada por los profesionales que se desempeñan en el ámbito didáctico; en segundo lugar, que sea capaz de responder a las necesidades, deseos y situaciones concretas; en tercer lugar, que se base en las experiencias realmente vividas por estudiantes y docentes; y, finalmente, que esté conformada por tres principios básicos, que son particularidad, carácter práctico y posibilidad.⁸⁵

Por lo tanto, Kumaravadivelu presenta un marco estratégico para la enseñanza de las lenguas extranjeras, conformado por una serie de macro estrategias, las cuales representan una pauta general que el docente podrá utilizar para la generación de micro estrategias específicas aplicables a las situaciones concretas que enfrenta en el aula:

1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje, al considerar la docencia un proceso de creación y uso de estas oportunidades. Los docentes deberán encontrar un equilibrio entre el rol de planificador de actos docentes y de mediador de actos de aprendizaje, actuando oportunas recalibraciones al mismo acto, en función de las respuestas de los estudiantes.
2. Facilitar la interacción negociada, es decir, las interacciones con el docente o entre los estudiantes, que supongan el desarrollo de actos lingüísticos complejos, como implican, por ejemplo, las actividades en grupos pequeños.
3. Minimizar los desajustes de la percepción, o sea la distancia entre las intenciones comunicativas del docente y la interpretación del estudiante, generada por fenómenos de naturaleza cognitiva, comunicativa, lingüística, pedagógica, estratégica, cultural, evaluativa, etc.

⁸⁴ KUMARAVADIVELU B., “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”, p. 2. Traducción de Marcos Cánovas. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n [Consulta: 17/06/2024].

⁸⁵ “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, Revista de Didáctica ELE, Número 14, 2012, p. 2. Traducción Javier Sánchez y Agustín Yagüe. En <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/> [Consulta: 17/06/2024].

4. Activar la heurística intuitiva, proporcionando a los estudiantes actividades capaces de liberar y utilizar principios creativos para el aprendizaje de fenómenos gramaticales, al ser estos principios ya utilizados implícitamente en el ámbito de los idiomas por parte de los seres humanos.
5. Fomentar la concienciación lingüística, en otras palabras, la sensibilidad de una persona respecto a la naturaleza de la lengua y de su relevancia en la vida humana, que resulte eficaz para equilibrar el proceso creativo descrito en el punto anterior.
6. Contextualizar el input, para que los estudiantes se puedan beneficiar de los efectos interactivos de las diferentes componentes de la lengua, en lugar de presentar unidades aisladas y discretas de la misma.
7. Integrar las cuatro destrezas lingüísticas, ya mencionadas anteriormente en la investigación, cuya parcelación se define, con justa razón, como un remanente de la era audio-lingüística.
8. Promover la autonomía del aprendiente, al ser el aprendizaje lingüístico una actividad prevalentemente autónoma, y favoreciendo el desarrollo, por su parte, de estrategias personales fuera del preciso contexto didáctico.
9. Incrementar la consciencia intercultural, al ser las clases de lengua un mosaico multicultural, en el cual el conocimiento de la cultura es divergente, es decir depende en gran medida de los antecedentes culturales y lingüísticos de los estudiantes. La idea, aquí, es tratar a los estudiantes como informantes culturales junto con el docente y hacerlos partícipes del proceso de conocimiento. Más alta es la variedad cultural de los estudiantes, más esta macro estrategia asume importancia.
10. Asegurar la relevancia social, es decir, la idea de que el docente sea en cada momento sensible al entorno social, político, cultura, económico y educativo en el cual se establece el proceso de enseñanza aprendizaje.⁸⁶

Pese al hecho que el enfoque representado por el posmétodo salga un poco del concepto habitual de metodología didáctica, las sugerencias y las diez macro estrategias descritas por el autor, nos ofrecen ciertamente una visión estimulante de la dirección hacia la cual se está moviendo el campo de enseñanza de la lengua y de la educación en general. En

⁸⁶ KUMARAVADIVELU B., “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras” pp. 3-12. Traducción de Marcos Cánovas. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadi velu01.htm#np1n [Consulta: 17/06/2024].

particular, asume cierta relevancia con respecto al proceso de adaptación de una metodología específica, proceso que representa el eje central de esta investigación, necesaria por las específicas condiciones en las cuales se realizará la misma.

En el siguiente apartado se describirán de manera detallada las peculiaridades de la metodología CLIL, derivada del método de aprendizaje a través de contenidos y en el apartado 2.4, se detallará el proceso de adaptación de la metodología al contexto de enseñanza de lengua italiana y su convergencia con la disciplina histórica, dentro del Departamento de Idioma de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, sin olvidar, por supuesto, las indicaciones metodológicas propuestas por el posmétodo.

2.3 La metodología CLIL

La metodología CLIL, o *Content and Language Integrated Learning*, representa el punto de partida de mi investigación, al formular principios válidos para la integración entre una disciplina lingüística, en el caso específico la enseñanza del idioma italiano, y una disciplina no lingüística, representado por la historia. En este apartado, se detallará esta metodología, en particular describiendo la manera en la cual se ha venido desarrollando desde sus orígenes hasta la actualidad, sus principios, sus alcances y sucesivamente su actuación dentro del aula.

Antes de continuar, es importante recordar que CLIL pertenece al grupo de las metodologías derivadas del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, como se ha mencionado en el apartado anterior, y en particular de la corriente denominada de aprendizaje basado en contenido o, en inglés, *Content Based Instruction*, la cual nace en Canadá y se extiende a Estados Unidos entre los años sesenta y setenta del siglo pasado. CLIL representa, por así decirlo, su adaptación y evolución en el contexto geográfico y sociopolítico del continente europeo. Es necesario mencionar que, en Europa, la problemática de la difusión de los idiomas extranjeros y la educación multi-lingüística entre los ciudadanos de los diferentes países miembros de la Unión, asume particular importancia para la realización de finalidades políticas ligadas a la integración de culturas e idiomas diversas, bajo de la misma bandera supranacional. Tal esfuerzo ha logrado, en los años, la formalización de una norma conocida como Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, o MCER, que, en la actualidad, se considera unánimemente el modelo de referencia para la enseñanza de los idiomas extranjeros tanto en el continente que fuera de las fronteras europeas.

2.3.1 Origen histórico y metodológico de CLIL

David Marsh es considerado el padre de la metodología CLIL. Catedrático de la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, en 1994 acuñó este acrónimo, para publicarlo sucesivamente en 1996, junto con la docente holandesa Anne Maljers, un año después de la entrada de Finlandia en la Unión Europea. Marsh y Maljers describen un método de enseñanza de los idiomas en el cual las disciplinas escolares curriculares son impartidas en una lengua extranjera, bajo un enfoque dual y paritario, es decir, el aprendizaje del contenido y, al mismo tiempo, de la lengua-objetivo. Sucesivamente, el acrónimo ha sido

extendido al aprendizaje de una lengua que no sea la primera lengua hablada por el estudiante.⁸⁷

El nuevo concepto de conjugar la educación lingüística y disciplinaria para realizar un producto distinto y sinérgico al mismo tiempo, toma gran relevancia en la Unión Europea a causa de múltiples motivaciones, algunas de tipo académico, otras de naturaleza diferente, en particular por la voluntad del gobierno europeo de crear una ciudadanía plurilingüe, en función de precisos objetivos económicos, políticos e ideológicos. La motivación económica, en particular, se fundaba en la necesidad de favorecer, de cualquier forma, la libre circulación de las personas dentro de la unión, y no solamente de mercancías, por motivos que andaban del estudio al turismo, por ejemplo, y, sobre todo, para favorecer la migración interna hacia aquellos países miembros que ofrecían más oportunidades laborales y que al mismo tiempo no contaban con una fuerza de trabajo capaz de cubrirlas. Además, el conocimiento de diferentes idiomas, habría permitido el acceso de los ciudadanos europeos a una red más extensa de conocidos, con el objetivo de desarrollar la economía, ganar el desafío impuesto por la globalización y mantener o acrecentar el nivel de vida europeo. Por otro lado, del punto de vista político e ideológico, el objetivo era favorecer el proceso de integración de pueblos culturalmente y lingüísticamente diferentes, gracias al desarrollo de la idea de ciudadanía europea *de facto* y no solo en los papeles. Para no tener que cambiar completamente los currículos escolares de los estados miembros, la solución consiste, entonces, en introducir en los sistemas escolares propios de cada estado, la enseñanza de una o más disciplinas en una lengua extranjera, tal como lo teoriza Marsh.⁸⁸

En este contexto nace y florece la metodología CLIL, cuya naturaleza dual, que representa su gran novedad, se hace evidente desde su definición, tal como se encuentra en los documentos de la Comisión Europea:

CLIL involves teaching a curricular subject through the use of a language other and that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons

⁸⁷ LUCIETTO S., *...e allora CLIL! L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, p. 29.

⁸⁸ LUCIETTO S., *...e allora CLIL! L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, pp. 29-33.

being taught in English in a school in Spain. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher.⁸⁹

El doble enfoque de CLIL, por un lado, separa categóricamente los objetivos de la disciplina no lingüística y de la lengua-objetivo, y contemporáneamente los pone al mismo nivel de importancia, con la finalidad de realizar actividades didácticas y evaluaciones eficaces para ambas categorías del conocimiento. Se trata de un pasaje fundamental para comprender CLIL, siendo que este aspecto marca la diferencia respecto a los otros métodos que impliquen el uso de contenido, en los cuales, típicamente, prevalecen los objetivos de la disciplina no lingüística, como en las clases bilingües, o los objetivos de la disciplina lingüística, que es en el caso de sesiones de cultura dentro de una clase de lengua extranjera. Se trata de un concepto fundamental para este proyecto de investigación, dentro del marco de la Maestría en Enseñanza de la Historia.

En el párrafo anterior, se ha mencionado la expresión “actividades didácticas” de manera genérica, dado que el mismo Marsh trata CLIL como un enfoque general capaz de indicar la vía maestra, dejando al mismo tiempo amplia autonomía a los docentes en la organización de las micro estrategias, anticipando o incorporando, a la luz del casi contemporáneo nacimiento de las dos filosofías didácticas, algunas temáticas propias del posmétodo, del cual hemos hablado al final del apartado anterior, y que será retomado al momento de describir la adaptación del método CLIL, realizada para la creación de este proyecto de investigación. En términos generales, Marsh describe así su propuesta:

CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learned from these various approaches. The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. The approach can also be used for short-term high-intensity exposure. Teachers focus on routine activities with which the students become comfortable. They set the stage by telling students what to expect and then switch to the CLIL language. Considerable gesturing/pointing is used to help students associate the object with its name in the CLIL language.⁹⁰

⁸⁹ COSTA F., *CLIL through English in Italian Higher Education*, p. 19.

⁹⁰ MEHISTO P., MARSH D., FRIGOLS M.J., *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, p. 13.

En la primera parte de esta interesante definición, el término clave es sombrilla (*umbrella*), que nos permite inmediatamente entender como CLIL no se pueda definir un enfoque duro, rígido: al contrario, abarca muchas metodologías anteriormente utilizadas, y apunta a optimizar su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias al análisis de los resultados que tales estrategias didácticas aplicadas a las lenguas han producido en el tiempo. En términos lingüísticos, se evidencia como realmente relevante, en términos de adquisición del nuevo idioma, la cantidad de tiempo de exposición al aprendizaje de las disciplinas no lingüísticas en el idioma objetivo, a través de actividades de diversa intensidad. Para nuestra discusión, la última frase de la citación es determinante, dado que subraya el rol de los docentes en actividades que se describen como rutinarias, no tan diferentes, entonces, de las actividades que se emplean regularmente en el salón de clase durante las horas normales de la disciplina no lingüística elegida, para replicar un ambiente didáctico al cual el estudiante ya está acostumbrado y dentro del cual se siente cómodo para el desarrollo comunicativo.

Desde su origen, entonces, se pueden apreciar los dos pilares ideológicos que están a la base de CLIL: su naturaleza dual y su gran flexibilidad, que lo hace apto para ser utilizado en diversos contextos académicos y adaptado a diferentes currículos institucionales y a diferentes sistemas escolares, lo cual era uno de los objetivos a lograr por parte de los gobiernos de la Unión Europea para crear ciudadanos multilingües.

En una fase sucesiva, la discusión acerca del desarrollo de la componente metodológica resulta ser el elemento clave para la correcta realización de CLIL. Coyle, otro gran teórico del *Content and Language Integrated Learning*, menciona que el modelo de transmisión de los contenidos deberá dejar espacio a actividades más centradas en la transacción y la interacción, logrando una planificación a largo plazo, capaz de tomar en consideración no solamente las habilidades concernientes el idioma y los contenidos, sino también el desarrollo de los procesos de pensamiento, interacción social y de autonomía del estudiante.⁹¹ Para entender realmente CLIL y la manera de integrar contenido y lengua extranjera, es oportuno resaltar los diferentes componentes que integran la metodología y cómo se relacionan: para esto, se ha elaborado un marco de

⁹¹ MARSH D., MARSLAND B., *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, p. 14.

referencia integrado por cuatro bloques, que sirven para la elaboración de currículos basados en CLIL. Los cuatro bloques son:

1. Contenido: el punto focal relativo al contenido no radica exclusivamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y más bien se centra en el objetivo que los estudiantes desarrollen sus propios conocimiento y habilidades de manera personalizada. La planificación de las lecciones es guiada por el contenido mismo, y se injerta de manera precisa en el contexto curricular más amplio de la disciplina no lingüística utilizada.
2. Cognición: el contenido está claramente relacionado con el aprendizaje y el pensamiento. Para desarrollar lecciones CLIL eficaces, es fundamental desafiar a los estudiantes para que creen nuevos conocimientos y desarrollen nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en pensamientos de orden superior e inferior. Resulta evidente que el objetivo de CLIL es permitir a los estudiantes de construir interpretaciones propias, superando el paradigma de la transferencia de conocimiento de un experto (el docente) a un novato (el estudiante).
3. Comunicación: existe una relación estrecha entre el idioma que se está aprendiendo y el contexto mismo de aprendizaje, dado que el contenido deberá ser elaborado nuevamente, junto con los procesos cognitivos, en el nuevo idioma, el cual deberá ser transparente y accesible. La interacción y la comunicación resultan entonces elementos necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje propuesto por CLIL, dado que el lenguaje se usa para aprender, al mismo tiempo que se aprende a usar la lengua en un contexto comunicativo real.
4. Cultura: el estudio que emplea el uso de un idioma diferente al propio tiene como carácter implícito el fomento de la comprensión intercultural. Es necesario entonces tomar en cuenta este aspecto al momento de implementar una lección con CLIL, planteando el contexto del mismo contenido bajo el punto de vista de dos culturas diferentes.⁹²

Las cuatro componentes se pueden asociar de esta manera: dado que, en CLIL, el enfoque principal, el contenido, se encuentra en el fondo, por así decirlo, y no en la forma, esto significa que la repetición de patrones de lenguajes previamente codificados, igual que la

⁹² COYLE D., HOOD P., MARSH D., *CLIL Content and Language Integrated Learning*, pp. 41-42.

memorización de palabras o estructuras, si bien pueda ser utilizado en una fase temprana de acercamiento a una nueva lengua, no contribuye a una aplicación de estos conceptos en un contexto real y a largo plazo. En efecto, para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades, los estudiantes deben sí tener acceso a información nueva, pero al mismo tiempo deben conectar esta información a un conocimiento previo, ya interiorizado en pasado, para que la nueva información, resulte efectivamente significativa. Al mismo tiempo, dar significado a las cosas es un proceso de tipo personal y contemporáneamente social, es decir, cultural. Los nuevos conocimientos y habilidades, evidentemente, son interiorizados no solo gracias a un proceso personal de análisis y reflexión, sino también a través de un proceso comunicativo realizado en comunidad con otros sujetos, revelando de esta manera la importancia absoluta del aprendizaje de tipo cooperativo. De esta manera, los estudiantes tendrán la oportunidad de experimentar con la nueva información, dentro de un contexto real y significativo, lo cual se considera particularmente eficaz para el aprendizaje.

En trabajos sucesivos, se inicia siempre más a profundizar y aclarar cuestiones de naturaleza práctica referentes a la metodología CLIL. Marsh, Marsland y Nikula evidencian claramente como los profesionales de CLIL deberán entender claramente que CLIL no consta simplemente del cambio del idioma de instrucción, y que, al contrario, se trata de un enfoque pedagógico autónomo.⁹³ Además, subrayan otro aspecto interesante para soportar la idea de una metodología CLIL madura y capaz de orientar a sus agentes: a pesar de la flexibilidad y libertad otorgada a los docentes en sus prácticas metodológicas, que les permiten realizar variaciones con base en los contextos específicos, algunas de estas prácticas recurren con más frecuencia que otras, como, por ejemplo, el uso de materiales auténticos, el uso de medios diferentes, la explicitación de los objetivos de aprendizaje, el uso de soportes visuales, la simplificación durante la transmisión de los contenidos, la modificación del ritmo de clase, el uso de textos escritos, el control de la comprensión, el mayor uso del trabajo colaborativo, entre otras.⁹⁴

Marsh redefine, explicita y sintetiza los elementos esenciales del método en una serie de puntos que representan la formalización de CLIL en la práctica del aula:

⁹³ MARSH D., MARSLAND B., *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, p. 36.

⁹⁴ MARSH D., MARSLAND B., *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, p. 39.

1. Definir de manera clara distintos objetivos a evaluar, algunos inherentes al ámbito lingüístico y otros al ámbito de la disciplina, para evitar que el conocimiento lingüístico parcial interfiera con los resultados de la disciplina no lingüística.
2. Organizar la clase de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle a través del trabajo en pareja o en equipo.
3. Verificar frecuentemente la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.
4. Realizar retroalimentaciones siempre constructivas y nunca exclusivamente críticas.
5. Realizar sesiones de clase basada en la interacción y en la cooperación entre los alumnos, evitando, por cuanto sea posible, la exposición frontal del docente.
6. Realizar actividades que soporten los estudiantes del punto de vista lingüístico.
7. Corregir los errores de manera constructiva y no agresiva, para evitar fenómenos de desmotivación.
8. Actuar una simplificación de la lengua, considerando las necesidades lingüísticas del grupo.
9. Utilizar un input lingüístico homogéneo para la gestión de las operaciones en clase, favoreciendo así la interiorización de las expresiones útiles a la comunicación en los alumnos.
10. Activar una política lingüística común para toda la institución escolar.
11. Cuidar de manera explícita las estrategias de aprendizaje relativas tanto a la lengua cuando al contenido.
12. Permitir eventualmente el uso de ambos idiomas (lengua hablada por los estudiantes y lengua extranjera aprendida) en momentos apropiados de la clase.
13. Utilizar soportes no verbales, sino visuales y auditivos, para favorecer la comprensión de conceptos.⁹⁵

Con estos puntos, Marsh desea poner el acento en el valor agregado de CLIL, que consta en la intensificación de la motivación al aprendizaje y la autenticidad de las actividades didácticas propuestas, dentro de un contexto escolar en el cual los estudiantes se sientan cómodos en comunicar y expresar sus propias ideas.

⁹⁵ MARSH D., “Approaching Language-sensitive Expertise” en MARSH D., ONTERO A., SHIKONGO T., *Enhancing English-medium Education in Namibia*, pp. 23-25.

Nuevamente, Marsh, en un documento más reciente, regresa a la temática metodológica, explicitando aún más las bases teóricas de CLIL: evidencia que el correcto desarrollo de la sesión se actúa gracias a la interacción simultánea con una lengua extranjera con contenido relativo a una disciplina no lingüística, para desarrollar en los estudiantes habilidades de resolución de problemas y de conceptualización en general. Utilizando métodos focalizados en el trabajo en equipo y en la autonomía de los aprendices, continua el mismo Marsh, los estudiantes harán referencia a sus conocimientos previos en su lengua nativa, relacionando de esta manera la nueva información con tales conocimientos y con lo que están aprendiendo en el nuevo idioma. Si las ventajas a nivel lingüístico y cognitivo de CLIL se deben entender en términos de desarrollo del aprendizaje, entonces es posible que el aprendizaje a través de métodos basados en la construcción permita a un mayor número de estudiantes de aprender según sus estilos de aprendizaje favoritos respecto a los métodos tradicionales basados en la instrucción.

De todas estas reflexiones, resulta claramente, entonces, el enfoque de marca constructivista propio de CLIL, cuyos principios derivan prevalentemente de la psicología cognitiva, y que según Bruner se pueden resumir de esta manera:

1. La enseñanza debe ocuparse de las experiencias y de los contextos que vuelven los estudiantes disponibles y capaces de realizar el proceso de aprendizaje (*readiness*).
2. La enseñanza debe ser estructurada de manera tal que pueda resultar fácilmente comprensible a los estudiantes (*spiral organisation*).
3. La enseñanza debería ser organizada de manera tal que pueda facilitar la extrapolación y/o el llenado de las partes faltantes (*going beyond the information given*).⁹⁶

En resumen, es posible afirmar claramente la base teórica constructivista de CLIL, el cual, es oportuno recordarlo, es la versión europea del método denominado aprendizaje basado en contenidos, que deriva a su vez del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los puntos focales de CLIL, individuados en particular por Marsh y por los otros autores mencionados anteriormente, son los siguientes:

⁹⁶ MARSH D., *English as a médium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*, pp. 36-37.

- Por definición, se basa en la síntesis entre contenido de una disciplina no lingüística y el uso de una lengua en proceso de aprendizaje por los estudiantes.
- Tiene carácter dual, es decir, cuida de manera explícita los objetivos de la disciplina no lingüística y de la lengua-objetivo.
- Es extremadamente flexible en el tipo de actividades y estrategias que el docente puede actuar en el aula y pretende utilizar didácticas conocidas, empleándolas de manera más eficaz.
- Favorece el desarrollo de un punto de vista intercultural, por lo cual es necesario impulsar un paralelismo del mismo fenómeno entre dos o más culturas presentes en la lección.
- Utiliza la lengua extranjera en contextos reales y significativos.
- Desarrolla habilidades transversales, como son la resolución de problemas, la interacción social, el aprendizaje autónomo, mejorando de esta manera los procesos de pensamiento de los estudiantes.
- Emplea materiales auténticos, tanto de textos escritos, cuanto de material audiovisual y multimedia.
- Impulsa el trabajo de tipo colaborativo, sea en pareja o en equipos.
- Presupone una simplificación de la lengua utilizada, en función de los conocimientos previos del grupo, y por eso puede ser adaptado a todos los niveles escolares.
- Verifica frecuentemente la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.
- La retroalimentación y la corrección de los errores debe ser siempre constructiva y propositiva, favoreciendo el desarrollo de un ambiente de aprendizaje positivo y motivador.

2.3.2 De la teoría a la práctica

Después de definir los principales pilares teóricos de la metodología enfocada en el uso de contenido denominada CLIL, me parece importante explicar de manera más exhaustiva algunos de los principales aspectos prácticos de la misma, los cuales tienen una recaída directa en el trabajo en el aula, precisando cómo todo el sistema teórico y práctico de CLIL será adaptado adecuadamente al contexto de las sesiones históricas objetos de la presente investigación, lo cual se detallará en el último apartado de este capítulo.

Entonces, dado su enfoque metodológico teórico, ¿cuáles son los cambios que realmente comporta el utilizzo de un idioma extranjero exclusivamente como medio de comunicación dentro del aula?

2.3.2.1 *El estudiante*

El primer ámbito de cambio, y el más importante, que quiero analizar, tiene que ver con los estudiantes. Los alumnos que participan a un programa CLIL, experimentan un impacto positivo en sus competencias lingüísticas del idioma extranjero utilizado, siendo que el uso del idioma objetivo en el contexto real de la disciplina no lingüística los ayuda en mejorar sus competencias comunicativas.

Al mismo tiempo, el estudiante debe comprender al docente cuanto este explica algo, realiza una descripción, hace hipótesis, define, compara, etc.; de igual manera, debe ser capaz de leer textos de diferentes géneros, didácticos y no didácticos, realizar actividades de aprendizaje a través de los procesos cognitivos asociados y producir elaborados escritos y/o exposiciones orales utilizando la micro lengua propia de la disciplina no lingüística, todo eso en el idioma extranjero: este conjunto de actividades presupone para él un desafío lingüístico y cognitivo al cual deberá estar preparado.

Si bien muchos piensen que la competencia en el idioma extranjero del estudiante se desarrolle automáticamente, en realidad para que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice de manera satisfactoria, es necesario que se cree un ambiente favorable. Las condiciones mínimas son, en el orden, que el estudiante comprenda el idioma extranjero y que tenga la oportunidad de escribir y hablar en el mismo idioma.⁹⁷

Para que las dos condiciones anteriormente mencionadas se puedan realizar, Coonan, profesora de educación lingüística en la Universidad de Venecia e importante teórica de la metodología CLIL, individua cinco principios base:

1. Que los inputs lingüísticos sean comprensibles para el estudiante, dado que la competencia lingüística se desarrolla cuanto el individuo viene expuesto a grandes cantidades de idioma que efectivamente es capaz de entender.
2. Que el estudiante escriba y hable en el idioma objetivo, dado que tales actos comportan el uso de reglas gramaticales y sintácticas para expresar el propio

⁹⁷ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI, P. y COOMAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, p. 18.

mensaje, poniendo en primer plano el sistema lingüístico, a diferencia por ejemplo de la simple comprensión de un mensaje, que en su mayoría se apoya a la comprensión del léxico para entender el sentido general del mismo.

3. Que la cantidad de actividades escritas y oral sean suficientes para que el estudiante pueda automatizar el uso de las diferentes unidades lingüísticas basadas en las reglas del idioma que está aprendiendo.
4. Que el estudiante produzca textos escritos y orales comprensibles y gramaticalmente ricos, es decir, que aprenda a utilizar siempre más el sistema lingüístico para elaborar sus propios significados, utilizando siempre menos los soportes no verbales, como los gestos, la mímica y las imágenes.
5. Que los estudiantes tengan la oportunidad de explorar entre ellos y/o con el docente, sus conocimientos acerca del contenido que están aprendiendo, conociéndolo y compartiéndolo poco a poco. De este diálogo social, se realiza la integración efectiva entre contenido y lengua.⁹⁸

Sobre lo que concierne el aprendizaje inherente a la disciplina no lingüística, que en CLIL es un elemento fundamental por su intrínseca naturaleza dual, el aspecto crucial es representado por la comprensión de los contenidos: cuando se usa un idioma extranjero como medio para vehicular contenido, la problemática de la comprensión de los mismos es evidente. Todo eso implica necesariamente la actuación de ciertas estrategias para volver los contenidos accesibles al estudiante en el momento de la lectura o de la escucha.

En particular, la dimensión social de CLIL favorece el proceso gradual de adquisición e interiorización de los nuevos contenidos, que se actúa cuando el idioma objetivo permite al estudiante dar forma a los conceptos y a las ideas. La comprensión y la producción son entonces elementos cardinales del proceso de la clase CLIL, al crear una fuerza sinérgica entre las dos tipologías de aprendizaje que son parte de este enfoque metodológico.⁹⁹

La ventaja para la materia no lingüística, que en esta investigación es representada por la historia, al ser mediada por un idioma diferente de la lengua materna de los estudiantes, es clara y evidente: afirma Marsh, cuando habla de la relación entre idioma

⁹⁸ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en P., BALBONI, y C.M., COOMAN, *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 19-20.

⁹⁹ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en P., BALBONI, y C.M., COOMAN, *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 20-21.

y habilidad de pensamiento, que el mismo hecho de analizar un fenómeno desde diferentes perspectivas, como si se estuviera viendo a través de lentes lingüísticas diferentes, tiene un impacto importante en nuestra capacidad de pensar y comprender. En otras palabras, CLIL puede tener un impacto también en la manera de conceptualizar los hechos, es decir, literalmente, en nuestra forma de pensar. Al mismo tiempo, pensar en algo en dos idiomas distintos, enriquece nuestra comprensión de los conceptos, contribuyendo a extender nuestros recursos en términos de mapas conceptuales. De esta manera, permite una mejor asociación entre conceptos diversos y coadyuva el aprendiente en el alcance a un nivel más sofisticado de aprendizaje en general.¹⁰⁰

Otros dos aspectos de las sesiones CLIL estrictamente relacionados con el rol del estudiante son sin duda la autonomía del proceso de aprendizaje y la motivación.

Por lo que concierne la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, hay diferentes enfoques que la promueven a partir de los años 80 del siglo pasado, inicialmente en el ámbito de la educación para los adultos y sucesivamente extendiendo el concepto hacia todos los ámbitos educativos. Una definición oportuna de autonomía, es la que da Little: se trata de la capacidad de sobrepasar los contenidos de la clase, de reflexionar de manera crítica, de tomar decisiones y actuar de manera independiente.¹⁰¹

El desarrollo de tal capacidad, sobre todo en el ámbito del aprendizaje lingüístico, que es parte integrante de la naturaleza de CLIL, no puede prescindir de la participación activa de los estudiantes durante la clase, sea en términos de comprensión de los contenidos que en la voluntad de realizar preguntas y solicitar explicaciones más profundas acerca del algún aspecto del fenómeno analizado, igual que buscar autónomamente una palabra importante; así, los estudiantes se vuelven protagonistas de su aprendizaje, cuyos resultados dependerán no solamente del docente sino también del aporte de cada uno de ellos.

En seguida, una tabla nos permite apreciar la comparación entre CLIL y autonomía de aprendizaje basándose en los diferentes ámbitos de la metodología:¹⁰²

¹⁰⁰ MARSH D., MARSLAND B., NIKULA T., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, p. 38.

¹⁰¹ LITTLE D., "Language learner autonomy: what, why and how?". En https://www.ppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf [Consulta: 12/07/2024].

¹⁰² MENEGALE M., "L'autonomia dello studente nei moduli CLIL" en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, p. 100.

Ámbitos	CLIL	Autonomía de aprendizaje
Contenido	Se focaliza en dos dimensiones (disciplinaria y lingüística). Resulta más motivador (respecto al contenido de la clase tradicional de lengua, tiene la ventaja de basarse en contenidos reales; respecto al contenido de la clase tradicional de la disciplina, tiene la ventaja de analizarse bajo una perspectiva lingüística y cultural diferente).	Requiere el desarrollo del pensamiento creativo, impulsado por la capacidad de enfrentar un tipo de aprendizaje nuevo, de reestructurar el conocimiento. La motivación incrementa el deseo de ser más activos y responsables de su propio aprendizaje.
Materiales	Derivan de fuentes diferentes y la disponibilidad es mucho más amplia de los materiales disponibles en el solo idioma nativo de los estudiantes. Deben acompañar su nivel cognitivo y lingüístico.	Requieren el desarrollo de estrategias de estudio, de comprensión de los materiales, de memorización, de organización de los textos, de selección y reflexión crítica.
Actividades	Se basan en la realización de tareas (<i>tasks</i>) que exige a los estudiantes mayor interacción, manipulación de los contenidos y participación activa.	Requieren el desarrollo de actividades metacognitivas de grado más elevado, que permitan actuar de manera más independiente, de gestionar mejor los objetivos, materiales y tiempos, de autoevaluar el aprendizaje.
Uso de la lengua objetivo	Permite incrementar de manera exponencial la cantidad y variedad de input lingüístico a disposición del estudiante, potenciando todas las habilidades lingüísticas.	Requiere el desarrollo de estrategias de reformulación, compensación, cambio de un idioma a otro (<i>code switching</i>) y autocorrección.

La autonomía en el proceso de aprendizaje es promocionada, entonces, a través de la aplicación de los siguientes factores:

- Las competencias sociales, como por el ejemplo el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos, el aprendizaje entre pares.
- Las competencias cognitivas, es decir, la capacidad de individuar recursos, crear conexiones interdisciplinarias, entre otras cosas.
- Las competencias metacognitivas, como planear el proceso de aprendizaje y monitorearlo para garantizar su éxito positivo.

De la misma manera, el crecimiento de competencias del punto de vista lingüístico es logrado gracias a:

- Una mayor producción en términos cuantitativos utilizando la lengua-objetivo.
- Un aumento de la consciencia lingüística, al considerar el estudiante la lengua-objetivo en una prospectiva diferente.

La competencia disciplinaria, a su vez, se beneficia por el hecho que el aprendizaje en el idioma objetivo requiere de:

- a) Una reflexión conceptual más profunda.
- b) Una mayor reelaboración de los contenidos respecto al enfrentarlos en el idioma nativo.¹⁰³

El otro aspecto relevante que se relaciona con los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto, es la motivación. Si bien la motivación de los estudiantes, y también del docente, represente un factor crucial para el correcto desarrollo del trabajo, en esta sede hablaremos específicamente de los aspectos que conciernen a los alumnos participantes a un programa CLIL.

En la literatura científica, la motivación ha sido estudiada de manera específica en el ámbito de la psicología, individuando usualmente dos tipologías de motivación: la primera se define como intrínseca, es decir, que los estudiantes se sienten motivados por factores internos, como por ejemplo, la curiosidad y el placer del aprendizaje; la segunda, por otro lado, se conoce como extrínseca, y se refiere al hecho de depender de estímulos externos, como por ejemplo la necesidad de obtener una calificación alta para satisfacer las expectativas de los padres o el mantenimiento de una beca. De esta clasificación general, pero, en los años se han considerado otras variables que influyen en el complejo campo de la motivación al momento de aprender una lengua extranjera, como, por ejemplo, la cohesión de la clase, la existencia de normas compartidas y aceptadas, y el estilo de enseñanza del docente, que puede ser autocrático, democrático o descuidado, resultando el estilo democrático el más adaptado a crear un ambiente de aprendizaje rico y estimulante.

Una vez establecida la importancia del rol del docente y del grupo en términos de motivación, existen diferentes estrategias que se puede realizar para seguir motivando el aprendizaje. Es posible individuar diversas fases motivacionales durante el aprendizaje de un idioma, o de otra disciplina, y a cada una de ellas corresponden estrategias diferentes:

¹⁰³ MENEGALE M., “L’autonomia dello studente nei moduli CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l’insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 100-101.

- 1) En la fase inicial, es importante mejorar la aptitud o la inclinación de los estudiantes hacia la nueva lengua que están aprendiendo, lo cual está conectado fuertemente con el valor dado por el estudiante al idioma que se dispone a aprender. Dicho valor puede ser intrínseco, es decir, relacionado con el interés y el placer de participar en un proceso de aprendizaje finalizado a la adquisición de nuevos conocimientos; integrado, o sea relacionado con el interés hacia la nueva lengua, los hablantes de la misma y los valores culturales que transmite; o bien, instrumental y relacionado con los beneficios prácticos y pragmáticos que el dominio del nuevo idioma puede otorgar.
- 2) En una fase sucesiva, el estudiante percibirá como más motivadora la participación a una nueva actividad si su expectativa de éxito es más alta. De la misma manera, se considera más motivador el conocimiento y la comprensión de los objetivos generales del curso y los objetivos particulares de cada estudiante, ya que no necesariamente todos tendrán las mismas metas personales. De la misma manera es importante utilizar materiales diferentes, que puedan coadyuvar el estilo de aprendizaje de cada uno y de ninguno en particular, realizando actividades entretenidas y que permitan a los estudiantes crear su propio camino de aprendizaje, sin olvidar la dimensión intercultural implícita en el proceso de descubrimiento de una nueva lengua.¹⁰⁴

Como se ha mencionado anteriormente, en la metodología CLIL los aspectos que tienen que ver con la motivación son una parte fundamental que siempre es necesario tomar en cuenta en el desarrollo de las clases. Al mismo tiempo, es importante considerar que CLIL es, al fin y al cabo, una respuesta metodológica a las necesidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, y que las dinámicas propias de la enseñanza lingüística no pueden ser ignoradas.

En efecto, el método CLIL resulta más motivador respecto a otros enfoques por su capacidad de amplificar la motivación de tipo intrínseco, es decir conectada al placer del conocimiento, gracias a los siguientes elementos, que en buena parte se han mencionado también en el apartado anterior de este capítulo:

¹⁰⁴ DORNYEI Z., “Creating a Motivating Classroom Environment”, en CUMMINS J., DAVISON C., *International Handbook of English Language Teaching*, pp. 719-731.

- a) La autenticidad de los materiales, lo cual logra que las actividades con tales materiales sean a su vez percibidas como auténticas y útiles.
- b) La posibilidad de realizar actividades de tipo cooperativo en parejas o en equipos, lo cual permite a los estudiantes de trabajar con cierta autonomía y confrontarse entre ellos sin la mediación del docente.
- c) Las actividades de CLIL representan para los estudiantes una oportunidad de participación activa al proceso de aprendizaje de la lengua, al igual que un estímulo para probar sus capacidades en un contexto real.
- d) El docente tiene un rol más parecido al de facilitador y guía en el proceso, coadyuvando el proceso de comprensión de la nueva lengua.
- e) La metodología favorece la reflexión grupal de las estrategias actuadas y de la manera de enfrentar eventuales dificultades, aumentando la autoestima de los participantes al curso y concientizándolos respecto a su camino de aprendizaje.
- f) La mediación social que implica un proyecto CLIL, actúa en apego a la regla del olvido, la cual afirma como se aprende mejor un idioma cuando una persona se olvida de estar aprendiendo y simplemente lo pone en acto.¹⁰⁵

Para concluir con el tema de la motivación, se puede decir que una de las aportaciones más positivas de CLIL es su capacidad de motivar los estudiantes, contrastando el típico fenómeno ligado al progresivo desinterés que los aprendientes manifiestan con el pasar del tiempo, y que esta motivación se considera de tipo intrínseco, es decir capaz de revitalizarse autónomamente, siendo conectada al placer de participar en actividades nuevas y estimulantes, en un proceso que eleva los estudiantes a verdaderos protagonistas del mismo.

2.3.2.2 *El docente*

El aspecto más preponderante de la metodología CLIL, por lo que concierne la figura del docente, es que, necesariamente, este deberá comunicarse en el idioma objetivo, que no es necesariamente su idioma nativo, mientras se asume que, seguramente, no sea el idioma nativo de los aprendientes. Está claro que, si enseñar es fundamentalmente una cuestión de comunicación, y si la comunicación es prevalentemente verbal, la cuestión puesta es sumamente relevante.

¹⁰⁵ BALBONI P., “Lo studente di fronte a un testo per CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 37-42.

Efectivamente, en el ámbito de CLIL, asumen gran importancia ciertos factores comunicativos del docente que no se encuentran en las normales situaciones de enseñanza de las disciplinas no lingüísticas en español, o en general en el idioma nativo de los estudiantes:

1. La competencia lingüístico-comunicativa: en general, si consideramos el continente europeo como punto de partida para nuestra discusión respecto a la metodología, se considera un nivel de competencia lingüística, en el idioma objetivo, compresa entre los niveles B2 y C1, tal como se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, como la base mínima de competencia lingüística para impartir sesiones CLIL en el aula. De la misma manera, se reconoce la necesidad de un camino formativo específico para los docentes.
2. La competencia micro lingüística: es un tema estrechamente vinculado al anterior, dado que el conocimiento de la lengua de la disciplina no lingüística no se refiere exclusivamente al ámbito lexical, es decir, a la terminología específica. Significa, también, conocer sus conexiones con el idioma de todos los días, las formas gramaticales más utilizadas en la disciplina (en el caso de la historia y de la lengua italiana, ciertamente el uso del pretérito en lugar del pretérito perfecto, por ejemplo), las características de los tipos textuales más utilizados en la disciplina, que el docente propondrá a la clase y que los alumnos deberá producir, entre otras cosas.
3. La competencia en el idioma para enseñar a la disciplina: está claro que conocer el idioma objetivo y la disciplina no lingüística elegida para el programa CLIL que se desea poner en marcha, no significa necesariamente tener las competencias necesarias para enseñar tal disciplina. Se necesitan competencias lingüísticas tales como utilizar el idioma para razonar sobre los contenidos y utilizar correctamente estrategias para asegurarse que el mensaje sea vehiculado exactamente hacia el estudiante. En concreto, significa realizar acciones como interactuar correctamente en el idioma objetivo, utilizar marcadores del discurso para organizar la información, tener la capacidad de formular diversamente la información, utilizar la gestualidad y disminuir el ritmo de la elocución.
4. La flexibilidad lingüística: se trata de la capacidad de responder de manera apropiada y rápida a situaciones no previstas. En el caso de CLIL, si el docente

no cuenta con esta característica, podría no ser capaz de reaccionar adecuadamente a las propuestas y requerimientos imprevistos de sus estudiantes. Una vez más, las situaciones específicas que la metodología CLIL puede crear, llevan consigo la exigencia de una formación dirigida no solo a la competencia lingüística del docente, sino también a nuevos conocimientos acerca del aprendizaje lingüístico, la adquisición de un nuevo idioma y las implicaciones reales del hablar o escribir en una lengua diferente a la propia.¹⁰⁶

En la actualidad, existe un fuerte debate sobre la figura del docente CLIL propiamente dicho, que emerge claramente de los puntos expuestos anteriormente. Las dos posiciones son bastante claras: la primera considera que el docente de algún programa CLIL, independientemente de la institución educativa que lo hospede, es un experto de la disciplina no lingüística, que se trate de historia, química o matemáticas, con un elevado nivel comunicativo en la lengua objetivo, que se manifiesta en las competencias y capacidades descritas anteriormente; al contrario, para la segunda el profesor de CLIL es un docente del idioma objetivo, altamente competente del punto de vista comunicativo o incluso nativo, que, a través de la formación, desarrolla competencias de enseñanza de la disciplina no lingüística elegida. Muchas veces la elección se realiza más por necesidades de tipo práctico, como por ejemplo la falta de profesores de disciplinas no lingüísticas con elevadas competencias lingüísticas, o la imposibilidad de contratar profesores nativos del idioma objetivo. Independientemente de la elección que se realizará, en términos lingüísticos es necesario mantener siempre bien claro que el docente CLIL deberá promover el idioma, y no enseñarlo, para lograr que los estudiantes utilicen sus habilidades lingüísticas para aprender contenidos de otra disciplina diferente.

Dejando ahora a un lado la cuestión sobre las competencias que debería tener el docente de CLIL, me parece necesario mencionar ciertas estrategias que, a pesar de la relativa autonomía en la organización de las sesiones CLIL, se han revelado eficaces para el buen éxito de las mismas.

En primer lugar, es oportuno recordar que CLIL, basado en el enfoque del aprendizaje a través de los contenidos, no presenta una metodología concreta y rígida, como otras propuestas, sino que, al contrario, utiliza diferentes estrategias didácticas de

¹⁰⁶ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 22-24.

tipo cooperativo, centradas en el estudiante: el input lingüístico, ya lo hemos visto, debe ser, además de comprensible, también significativo, basado en contenidos disciplinarios reales y, posiblemente, de un nivel ligeramente superior al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. El rol del docente será entonces de guía, resultando capaz de adaptar el lenguaje de las actividades a un nivel que resulte comprensible a sus estudiantes, lo cual conlleva la creación de textos nuevos, o bien, la simplificación de textos existentes, el uso de imágenes visuales, por ejemplo gráficos, tablas, fotos, y de contenidos multimedia, en un proceso de modificación de la forma lingüística, de la estructura de la conversación y del contenido del mensaje, finalizado a la obtención de un nivel aceptable de comprensión de los aprendices. Se trata, entonces, de una serie de técnicas de andamiaje lingüístico que deben ser actuadas paralelamente a la presentación de los contenidos y a la planeación de las actividades que serán realizadas en clase. Además de la ya mencionada flexibilidad lingüística, el docente necesariamente deberá tener la capacidad de aplicar estrategias y técnicas comunicativas para facilitar este proceso, como, por ejemplo, la repetición, la elaboración, el resumen y la ejemplificación.

Otra función determinante es representada por la capacidad de realizar una retroalimentación correctiva que focalice la atención de los estudiantes tanto en el idioma cuanto en los contenidos disciplinarios: a diferencia de una clase estándar, la retroalimentación debe animar al estudiante a buscar activamente la corrección de su enunciado, estimulando la producción en la lengua-objetivo. También resulta estratégico el uso de preguntas abiertas, capaces de estimular respuestas espontáneas y poco predecibles: se trata, en efecto, de una herramienta fundamental de CLIL, que lo diferencia de las clases tradicionales de una disciplina no lingüística, en las cuales las preguntas regularmente tienen una única respuesta inequívocamente correcta.¹⁰⁷

Para concluir, el docente CLIL deberá realizar actividades que empleen contenidos reales, y, si fuese necesario, adaptarlos al nivel de competencia de sus estudiantes, igual que desarrollar tareas específicas capaces de favorecer la autonomía del aprendizaje, implementando estrategias directas a incrementar la motivación de los aprendices a través de un ambiente activo y lo más posible personalizado, lo cual permita promover también una atenta reflexión metacognitiva, concientizando a los estudiantes sobre el motivo por el cual estudian y como lo hacen; desarrollar un sentido de

¹⁰⁷ LUDBROOK G., “Le competenze linguistiche di un docente CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 22-24.

autoeficacia, gracias a una serie de actividades de autoevaluación que permitan a los estudiantes de reconocer su propio estilo de aprendizaje y desarrollar autónomamente sus propias estrategias de aprendizaje; y último, pero no menos importante, responsabilizar los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

2.3.2.3 *El proceso de enseñanza-aprendizaje*

En los párrafos anteriores, se ha explorado las situaciones específicas de los estudiantes y del docente para evidenciar claramente las problemáticas existentes en los contextos de aprendizaje de una lengua extranjera en conjunto con una disciplina no lingüística. Tener conocimiento de tales problemáticas, permite individuar las mejores estrategias capaces de facilitar el éxito dentro de contextos CLIL, dado que son las elecciones didácticas y estratégicas que transforman un genérico programa de uso de una lengua extranjera como medio de comunicación, en un programa CLIL.

En síntesis, los aspectos que caracterizan un contexto de CLIL propiamente dicho son los siguientes:

1. El ambiente CLIL deberá ser sensible al lenguaje (*language sensitive*), es decir, tener claro que cosa el estudiante aprenderá, lingüísticamente hablando, de la materia no lingüística, igual que los ejercicios y actividades capaces de promover el desarrollo de la lengua y de la disciplina no lingüística en conjunto y las dificultades de los estudiantes, tomando, finalmente, oportunas medidas correctivas. Al mismo tiempo, el ambiente CLIL deberá potenciar el lenguaje (*language enhanced*), al momento de realizar intervenciones eficaces para intensificar la atención al enfrentar oportunamente y exitosamente las dificultades lingüísticas presentes en los textos, su complejidad lingüística, cognitiva y conceptual, el léxico, etc., por ejemplo, con el uso de glosarios, dividiendo oportunamente los textos y realizando preguntas oportunas durante la lectura, entre otras cosas.
2. El ambiente CLIL deberá presentarse como integrado, sea del punto de vista del contenido que del punto de vista cognitivo. La integración, en términos de lengua y contenido, puede realizarse del lado del docente, al adoptar estrategias para evidenciar aspectos lingüísticos de la disciplina elegida (por ejemplo escribiendo las palabras clave en el pizarrón); también puede actuarse del lado del estudiante, el cual, al momento de enfrentar contenidos en la lengua objetivo, realiza

actividades de aprendizaje que le permitan discutir no solamente del contenido, sino también de las formas lingüísticas distintivas utilizadas dentro del contenido mismo. Del punto de vista cognitivo, por otro lado, la integración se actúa cuando el estudiante realiza operaciones cognitivas en la lengua-objetivo para aprender los contenidos, logrando de esta manera que se cree una relación profunda entre aspectos lingüísticos y aspectos cognitivos.

3. El ambiente CLIL deberá crear, también, una sinergia con el docente de lengua, que puede realizarse antes o durante el proceso, unificando e integrando los currículos de las partes involucradas.
4. El ambiente CLIL, finalmente, deberá ser gradual, lo que significa que es oportuno iniciar por el contenido y las actividades más sencillas hacia las más complejas, para soportar los estudiantes en el desarrollo de las competencias necesarias.¹⁰⁸

Se necesita entonces, al momento de realizar unas sesiones de CLIL, reflexionar atentamente sobre los cambios, integraciones y consideraciones que el proceso normal de enseñanza de una disciplina, como por ejemplo la historia, la química o la física, requiera, con el objetivo de apegarse al modelo de aprendizaje a través de los contenidos gracias al uso de la lengua extranjera como exclusivo vehículo comunicativo.

Me parece justo completar este apartado sobre las dinámicas metodológicas orientadas a la realización práctica de una clase CLIL, indicando cuatro aspectos que se podrían definir como cardinales del enfoque en objeto y que resultan fundamentales para la correcta planeación de las sesiones.

El primer aspecto tiene que ver con la posición de la lengua-objetivo del curso respecto al idioma nativamente hablado por los estudiantes. Se trata, en buena sustancia, de definir el peso específico de un idioma respecto al otro, dado que no hay una indicación metodológica precisa. Por un lado, se puede decidir de no asignar ningún espacio al idioma nativo, para no debilitar la posición de la lengua-objetivo, hablando en este caso de alternancia cero. Existe, por otro lado, la opción de aceptar el principio de alternancia, con la condición de que el idioma nativo de los estudiantes no reste demasiado espacio a la lengua objetivo. En este último caso, la alternancia tolerada puede ser bastante elevada, alternándose, por ejemplo, por habilidades lingüísticas, utilizando la lengua-objetivo para

¹⁰⁸ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 25-28.

la recepción y la producción de contenidos escritos, y el idioma nativo para la producción oral, o turnando los dos idiomas por cuestiones meramente metodológicas, abriendo y cerrando la sesión con el idioma nativo. La última opción sería una alternancia de menor intensidad, al utilizar el idioma nativo de manera excepcional, solamente en el caso de problemas comunicativos imposibles de resolver con la lengua objetivo.¹⁰⁹

El segundo aspecto a considerar tiene que ver con la formulación de los objetivos, los cuales deben contemplar tanto los que son propios de la disciplina no lingüística que aquellos que son propios de la lengua-objetivo, si bien estos últimos sean de secundaria importancia. La idea es que tales objetivos sean estrictamente conectados con el contenido mismo y se basen en sus características lingüísticas, en las modalidades de enseñanza-aprendizaje, y en consideración de la importancia que la competencia en la lengua-objetivo representa para los estudiantes y sus capacidades de acceder a los contenidos, igual que de construir y demostrar su conocimiento.¹¹⁰

Otro factor que es necesario relevar en la fase de planeación de un programa CLIL en un determinado contexto educativo, es sin duda la disciplina no lingüística protagonista de las sesiones. En realidad, no se considera ninguna materia más adapta para aplicar la metodología propuesta: todas las disciplinas pueden ser utilizadas en la programación de sesiones enfocadas en la sinergia entre lengua y contenido, es decir, tanto las materias humanísticas cuanto las materias científicas, artísticas y técnico-prácticas resultan una válida opción. La elección de la disciplina no lingüística, de la misma manera que la elección de la lengua-objetivo, responde primeramente a razones de orden práctico, sin olvidar, por otro lado, el aspecto epistemológico de la disciplina misma y la posibilidad de encontrar y utilizar materiales oportunos para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Será oportuno, además, considerar si tales materiales se prestan a la actuación de actividades más o menos dinámicas, al nivel de abstracción de los textos y a su grado de complejidad, igual que a la densidad de la información presentada y a la organización textual.¹¹¹

¹⁰⁹ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, p. 29.

¹¹⁰ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, p. 30.

¹¹¹ GRAMEGNA B., MUZZO A., NOCENTINI C., PROVENZANO C., *CLIL istruzioni per l'uso*. En https://provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/small_fascicolo_CLIL.pdf [Consulta: 15/07/2024].

Aclarado esto, el autor coincide con la idea que, por su naturaleza intrínseca, las disciplinas socio-humanísticas parecen ofrecer contenidos más eficaces, tanto por la dimensión cultural cuanto por la dimensión intercultural que se desea promover: en tales ámbitos disciplinarios, es relativamente sencillo imaginar actividades didácticas en las cuales los diferentes puntos de vista propios de cada cultura, en términos de temáticas sociales, puedan ser contextualizados y analizados explicitando la perspectiva desde la cual se analizan.¹¹²

El cuarto y último factor, que podemos considerar el más importante a nivel práctico, es representado por la elección de las macro y microestrategias vueltas a concretizarse en el conjunto de actividades propuestas a la clase. El punto de inicio es representado por los dos elementos que están a la base del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto disciplinario cuanto lingüístico: la comprensión y la producción.

La comprensión, en contextos de enseñanza de una disciplina en el idioma nativo de los estudiantes, no se considera un problema mayor, y aparece conectada al nivel de complejidad de los contenidos en sí. Al contrario, un contexto de CLIL debe necesariamente considerar la problemática de la comprensión por parte de los estudiantes como fundamental, actuando estrategias y técnicas oportunas, como ya se ha mencionado anteriormente. En particular, es necesario utilizar la lengua-objetivo de manera estratégica (por ejemplo, modulando el ritmo y el acento), analizar gráficamente los textos (utilizando imágenes y gráficos, dividiendo los párrafos, evidenciando las palabras clave) y también gestionar metodológicamente tales textos (a través de una fase de pre-lectura, una de lectura y finalmente una fase reflexiva de pos-lectura). Obviamente, no en todas las disciplinas el texto representa el instrumento base, o bien, no en todas las actividades es necesario utilizar el texto para desarrollar la actividad: en muchos casos la actividad se explicitará de manera oral. Existen, entonces, diferentes formatos que es posible aplicar a esta última tipología de actividades, para favorecer, una vez más, la comprensión: además de las preguntas binarias, que terminan siendo siempre un poco limitantes, es posible utilizar la técnica de lluvia de ideas, la creación de mapas conceptuales, la predicción de eventos, la comparación entre términos, el resumen, entre otras. Cada formato redirecciona cognitivamente el estudiante de manera diferente, y el uso de estas

¹¹² QUARTAPELLE F., SUDHOFF J., WOLFF D., *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL*, p. 71.

alternativas se rehace a la variedad y diversidad que está a la base de un proceso de enseñanza-aprendizaje cautivador y motivador.¹¹³

La otra área estratégica de particular importancia en el desarrollo de las clases CLIL es, como ya se mencionó, la producción, es decir, la necesidad de garantizar al estudiante la posibilidad de probar sus conocimientos, produciendo lenguaje, de manera escrita y oral. Coonan nos menciona tres aspectos importantes a este propósito que deben ser tomados en cuenta:

1. El tipo de preguntas que se utilizan, por ejemplo, una pregunta sobre el “cómo” y el “por qué” requiere de una elaboración lingüística más variada respecto a preguntas cerradas tipo “sí/no”.
2. El uso de actividades educativamente innovadoras, que deben ir más allá del formato pregunta/respuesta, y que permitan al estudiante de desarrollar habilidades y competencias aplicadas a los contextos nuevos que está enfrentado, utilizando principios teóricos como el aprendizaje cooperativo, el concepto de interacción social y de andamiaje conceptual. Retomando el concepto de *task*, derivado del aprendizaje por actividades (*task-based*), cada actividad presupone cuatro elementos fundamentales: el objetivo de aprendizaje, el input verbal o no verbal, la actividad que se debe realizar sobre el input y el producto final. El concepto de *task*, derivado de la enseñanza de la lengua y de las últimas metodologías comunicativas en auge actualmente, representa la unidad básica para implementar un segmento de aprendizaje completo, que no sea simplemente la comprensión de un texto o un discurso inicial.
3. El soporte o andamiaje al conocimiento, útil para evitar una carga cognitiva excesiva para los estudiantes, debida al uso de la lengua objetivo. En particular, la actividad deberá introducirse a través de una fase de preparación para que los alumnos encuentren elementos lingüísticos que les permitan desarrollar correctamente la actividad misma. Paralelamente, es importante que cada

¹¹³ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 31-32.

actividad termine con una reflexión oportuna sobre su desarrollo que se ha realizado.¹¹⁴

Todo lo que hemos analizado en este párrafo, nos permite aclarar que el aprendizaje dual de CLIL, para poderse actuar, necesita un esfuerzo consciente en la planeación de las actividades: la lengua-objetivo y los contenidos disciplinarios no representan, evidentemente, dos entidades separadas, sino que los dos lados del conocimiento. Dicho conocimiento se construye y se manifiesta a través de la lengua, y, mientras eso sucede, se construye la competencia lingüística.

2.3.2.4 La gestión de los errores

Una temática actual en la didáctica de la enseñanza de los idiomas que ha sido objeto de reflexión, de manera particular al momento del cambio de paradigma al asignar un enfoque comunicativo a las estrategias actuadas en clase, es ciertamente el manejo de los errores y la retroalimentación consecuente.

En general, estamos acostumbrados a considerar los errores como algo que es necesario erradicar por completo: en las disciplinas no lingüísticas muchas veces los docentes no tratan de mediar las respuestas erróneas de los estudiantes. En cambio, dentro del ámbito de la didáctica de las lenguas, se tiende siempre más a considerar los errores como el pretexto para una reflexión lingüística positiva, incluso una manera de estimular la búsqueda de estrategias metacognitivas alternativas.

La visión positiva del error en términos didácticos es, evidentemente, potenciado de manera exponencial cuando se utiliza la lengua-objetivo con fines prevalentemente, o exclusivamente, comunicativos, como pasa con CLIL. Las sesiones CLIL, en efecto, nos muestran un contexto en el cual dos fenómenos típicos de la enseñanza de una lengua extranjera se vuelven, si es posible, más enfáticos: por un lado, el uso, por parte del estudiante, de un idioma intermedio, o interlengua, que nos explica como una nueva lengua sea aprendida según un procedimiento a espiral, que procede por aproximaciones sucesivas a la lengua-objetivo,¹¹⁵ y que conlleva, por ejemplo, el uso de términos intermedios entre el idioma nativo del estudiante y la lengua objetivo; en segundo lugar,

¹¹⁴ COONAN C.M., “I principi di base del CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 32-34.

¹¹⁵ BALBONI P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, p. 35.

la problemática ligada a la creación de un filtro emocional, una barrera psicológica que un aprendiz puede crearse al enfrentar nuevos conocimientos, que se amplifica al momento de utilizar una lengua diferente a la propia. El filtro emocional, típicamente, es un mecanismo de autodefensa activado por estados de ansia, o por actividades que minan la autoestima y la imagen de sí mismo del estudiante o que provocan la sensación de no ser capaz de aprender.¹¹⁶

El primer fenómeno mencionado, la interlengua, es parte del proceso que comporta la adquisición de nuevas competencias lingüísticas en el idioma objetivo, y debe ser tomando en cuenta por el docente y utilizado para un tipo de retroalimentación positiva, constructiva y compartida, ya que resulta incluso útil para analizar los errores frecuentes de un grupo de hablantes del mismo idioma al momento de aprender una lengua extranjera, activando así mecanismos metacognitivos en los estudiantes; el segundo fenómeno, la existencia del filtro emocional, es una consecuencia negativa de un manejo equivocado del error y deberá ser contrastado activamente por el docente, a través de una visión positiva y compartida del error mismo, coadyuvando el estudiante a vivir el aprendizaje de manera constructiva, y disminuyendo las ocasiones que activen el filtro emocional.

Dentro de las sesiones CLIL, por lo tanto, es oportuno privilegiar el conocimiento de los contenidos disciplinarios respecto a la precisión de las producciones en la lengua-objetivo, proporcionando a los participantes un mayor grado de participación espontánea a la conversación, motivándolos a interactuar con el docente para resolver eventuales problemas de comprensión, que, con la producción, es una de las áreas estratégicas de desarrollo de CLIL, como ya se ha mencionado.

Sucesivamente, al momento de realizar un producto en el idioma objetivo, los estudiantes operan utilizando su propia interlengua a nivel morfosintáctico, ejecutando un trabajo cognitivo funcional a la adquisición del nuevo idioma a largo plazo, y contemporáneamente, teniendo la oportunidad de confrontar sus hipótesis acerca de la lengua-objetivo, guiados por la retroalimentación correctiva realizada por el docente. De esta manera, una vez más, tendrán la oportunidad de activar competencias metalingüísticas en vez de aprender los mecanismos de la lengua de forma tradicional.

¹¹⁶ BALBONI P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, p. 36.

Dentro de una clase CLIL, se produce, entonces, un círculo virtuoso que motiva los estudiantes a generar productos escritos y orales finalizados a satisfacer necesidades comunicativas reales. El refuerzo positivo y la retroalimentación correctiva, a través de precisas estrategias, como el diálogo colaborativo o la negociación de formas y significados, representan la base para que se cierre positivamente este círculo. De la misma manera, la simple corrección de los errores en la producción escrita o la repetición del enunciado correcto pueden obstaculizar el desarrollo de esta competencia metalingüística.¹¹⁷

En conclusión, el docente de CLIL, para poder generar ese círculo virtuoso como se ha mencionado el párrafo anterior, deberá estar consciente de todas las problemáticas existentes al momento de aprender y utilizar una lengua extranjera dentro del salón de clase, y reflexionar atentamente sobre las peculiaridades de las interacciones que se manifiestan entre él y los estudiantes, considerando oportunamente el valor educativo de los errores y la consecuente retroalimentación, dada la fuerte incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en acto.

2.3.2.5 La evaluación

El tema de la evaluación es ciertamente uno de los más delicados en términos de acción didáctica propiamente dicha, para el estudiante y para el docente mismo, dado que el monitoreo de un preciso proceso de enseñanza aprendizaje es necesario al fin de mejorarlo, gestionarlo y cambiarlo según las necesidades de los estudiantes.

Por lo que concierne CLIL, es decir la enseñanza de contenidos vehiculados tramite una lengua extranjera, la cuestión de la evaluación se complica, al ser que, típicamente, es necesario evaluar tanto los contenidos disciplinarios que el uso del idioma objetivo, en el marco de dos currículos establecidos y bien distintos. En línea general, se considera como necesaria la elaboración de un formato de evaluación que incluya los dos elementos que componen un programa CLIL, por ejemplo, una tabla de evaluación que permita desglosar los diversos elementos y refleje la dualidad del aprendizaje.

Por otro lado, existe una multitud de contextos diferentes en el cual se puede aplicar la metodología CLIL, que dependen del país, de la institución, del contexto formativo, de la edad, tipología y competencias lingüísticas de los estudiantes, de las

¹¹⁷ CINGAROTTO L., *Aspetti linguistici e interazionali nell'apprendimento di CLIL*, pp. 78-81.

características del docente que imparte las clases, tanto que resulta imposible describir una manera unívoca de evaluar un programa CLIL, y esta investigación no es la excepción.

Parece entonces importante, *a priori*, considerar los siguientes puntos para una correcta evaluación CLIL:

1. La evaluación de la lengua-objetivo se realiza junto con los contenidos, a través de un formato que permita la extrapolación autónoma de los valores referentes a uno o al otro ámbito.
2. Debe estar claro el peso asignado a la evaluación lingüística respecto a los contenidos, lo cual depende, evidentemente, de los objetivos y finalidades generales del programa, curso, sesiones, etc.
3. La evaluación debe ser realizada de manera tal que sea inmediatamente comprensible para el estudiante, en función de su proceso de autoevaluación.¹¹⁸

Una propuesta interesante para un formato educativo calibrado para las necesidades de CLIL podría ser el que fue elaborado por Deborah Short, que permite escindir la lengua de los contenidos al momento de realizar la evaluación. Según Short, los puntos a evaluar son los siguientes:

1. La capacidad de los estudiantes de resolver problemas.
2. El conocimiento de los contenidos disciplinarios.
3. La elaboración de conceptos derivados del contenido.
4. El uso de la lengua y de la micro lengua objetivo.
5. La capacidad de comunicar eficazmente.
6. El comportamiento individual.
7. El comportamiento dentro del grupo y su actitud en la clase.¹¹⁹

A conclusión del tema de la evaluación, me parece interesante mencionar a Graziano Serragiotto, el cual nos ofrece unas cuestiones que obligatoriamente habrá que tomar en cuenta al momento de realizar una evaluación inherente a un programa CLIL:

¹¹⁸ SERRAGIOTTO G., “Valutazione e CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 71-72.

¹¹⁹ SHORT D. J., “Assessing Integrated Language and Content Instruction” en TESOL Quarterly, 27 (4), pp. 627-656.

1. ¿Quién evalúa? Es oportuno considerar si se trata de un docente de lengua o de la disciplina no lingüística, o, por otro lado, de dos docentes que trabajan en concierto, y si se practica la autoevaluación y/o la evaluación entre pares.
2. ¿Qué cosa se quiere evaluar? En caso de la evaluación por parte de un único docente, es necesario determinar el peso evaluativo respectivo del contenido y de la lengua. Se puede evidenciar el avance global o separado de los dos aspectos, como también el avance del aspecto que se considere más importante.
3. ¿Cuál es la modalidad de evaluación? Este punto hace referencia al tipo de objetivos a evaluar, por ejemplo, si se trata de objetivos a corto, medio o largo plazo, y el tipo de evaluaciones escritas y orales, reflexionando atentamente acerca de la influencia que los errores sobre el desempeño global del estudiante.
4. ¿Cuál es la finalidad de la evaluación? Si se trata de recabar una retroalimentación respecto al correcto desarrollo del proceso, o bien, verificar los contenidos aprendidos, etc.¹²⁰

Finalmente, la complejidad, importancia y necesidad de una evaluación en un programa CLIL requiere, típicamente, de una cierta flexibilidad y creatividad por parte del docente, el cual deberá analizar atentamente las diversas dimensiones del contexto en el cual viene realizado el curso. Tales variables resultan ser determinantes para la correcta calibración del aspecto evaluativo. Hay que agregar una última importante consideración inherentemente al proceso de evaluación de CLIL: la autoevaluación, la cual se mencionó brevemente en los párrafos anteriores, resulta una técnica evaluativa adecuada y coherente, al poner el estudiante al centro del proceso formativo, en calidad de sujeto activo de su propio aprendizaje.

Todas las variables y modalidades de evaluación serán analizadas oportunamente en la tercera y última parte de este capítulo, en la cual se aterrizará la metodología y los principios didácticos expuestos hasta aquí al contexto particular del proyecto, considerando todas las variables en juego. Pero, antes de proceder en la descripción del proceso de adaptación de la metodología, deseo reflexionar sobre un último aspecto de CLIL, el cual, a mi manera de ver, si bien representa o debería representar uno de los aspectos intrínsecos de las clases de lengua extranjera, al momento de aplicarlo en una clase CLIL, puede ser considerado un valor agregado también para la disciplina no

¹²⁰ SERRAGIOTTO G., “Valutazione e CLIL” en BALBONI P., COONAN C.M., *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, pp. 72-75.

lingüística objeto del programa, siendo que este factor, al momento de estudiar el mismo contenido en el idioma nativo de los estudiantes, regularmente viene ignorado: la dimensión intercultural.

2.3.2.6 *La dimensión intercultural en CLIL*

Uno de los presupuestos imprescindibles de la enseñanza de una lengua extranjera es que esta última no puede ser separada de la cultura de las personas que la usan: cada lengua, de hecho, no es un conjunto abstracto de reglas gramaticales y morfosintácticas, sino que está soportada siempre por una cultura concreta, que se manifiesta a través de ella y los miembros de un mismo grupo cultural, asignan forzosamente un significado congruo por cada expresión del lenguaje que sea compartida entre el grupo mismo.

Aprender una nueva lengua implica, entonces, la adquisición de la cultura que es causa y expresión de la misma, la cual resultará más o menos diferente a la propia, a través de un proceso que es conocido como aculturación.¹²¹ Este proceso se realiza, de manera natural, también en el ámbito de una clase de lengua extranjera: los estudiantes muy probablemente percibirán como necesario el conocimiento del cuadro cultural que compone y se enlaza indisolublemente con los fenómenos lingüísticos que están enfrentando, dando así vida a una educación que podemos definir como intercultural. Con el adjetivo intercultural, en particular, nos referimos a:

un proceso dinámico en el que los individuos involucrados son conscientes tanto de su interdependencia como de la importancia de comprender los constructos culturales de los demás en aras de una verdadera coexistencia.¹²²

Un tipo de educación orientada a la interculturalidad, entonces, se preocupa por fomentar, en los estudiantes, una actitud abierta al contacto con la nueva cultura de tolerancia y respeto de las diferencias, sin basarse en los estereotipos, y la aceptación de una variedad de modelos, cada uno considerado el mejor para una cultura específica, para alcanzar, finalmente, una visión que podemos definir relativismo cultural. Según este principio, no existe una cultura mejor que la otra, y bien, cada una representa de manera completa un pueblo.¹²³

¹²¹ CELETIN P., SERRAGIOTTO G., “Didattica dell’italiano in prospettiva interculturale” en https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf [Consulta: 16/07/2024], pp. 2-7.

¹²² GOMEZ-PARRA M.E., “Measuring intercultural learning through CLIL”, p. 47.

¹²³ CELETIN P., SERRAGIOTTO G., “Didattica dell’italiano in prospettiva interculturale” en https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf [Consulta: 16/07/2024], pp. 9-10.

La dimensión intercultural, que debería representar un bagaje natural de cualquier clase de lengua extranjera, aunque lamentablemente no siempre es así, con más fuerza se manifiesta en el enfoque CLIL. En particular:

1. Al inicio de la clase, gracias a la auspiciada actividad de introducción a la temática CLIL, utilizando estrategias de andamiaje lingüístico prevalentemente inherente al léxico, presentando y discutiendo con los alumnos acerca de los términos clave, útiles a la comprensión de los contenidos y de los respectivos significados, los estudiantes iniciarán a darse cuenta de las diferencias existentes entre los idiomas, el propio y el objetivo, que típicamente es fruto de fenómenos culturales específicos. Es importante, por esta razón, que los significados de las palabras clave sean compartidos entre todos los participantes.
2. El uso de documentos originales, eventualmente adaptados por el docente al nivel de competencia de la lengua de sus estudiantes, implica necesariamente el conocimiento de aspectos específicos de la cultura objetivo, que hemos dicho ser estrictamente conectada con la lengua-objetivo. Las opciones esperadas son dos: por un lado, los estudiantes pueden ya tener algún conocimiento sobre los fenómenos culturales, que probablemente será fuente de debate en clase; o, en caso contrario, el docente se verá obligado a explicar dichos fenómenos, para favorecer la comprensión del material presentado a los estudiantes.
3. Al presentarse un contenido de la disciplina no lingüística en la lengua-objetivo, los estudiantes, de manera natural, realizarán una comparación con algún contenido parecido del cual ya tienen un conocimiento previo y/o han enfrentado en su idioma nativo, creando de esta manera un paralelismo cultural, entre el punto de vista propio y un punto de vista diferente, estrictamente conectado al paralelismo lingüístico ya en acto; el docente, por su parte, tratará siempre de favorecer la discusión en esta óptica dual, a través de la elección de los materiales y de las actividades.
4. Si la disciplina no lingüística lo permite, como es el caso de la historia, el docente utilizará los documentos seleccionados para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir valores interculturales, como la empatía, el respeto, la tolerancia y la importancia del trabajo colaborativo.

Con el tema del enfoque intercultural como parte integrante de la metodología CLIL, aunque fuertemente dependiente de los objetivos y de las elecciones realizadas por parte

de cada docente, se cierra esta primera parte del capítulo dos, en la cual se han analizado los orígenes de CLIL, sus aspectos teóricos y epistemológicos, y los principios a la base de la planeación y el desarrollo de un programa CLIL dentro del aula. En el siguiente y último apartado del segundo capítulo, se describirá el contexto real de aplicación del proyecto de investigación, las adaptaciones metodológicas y las elecciones estratégicas que se han realizado para la puesta en marcha del mismo en una clase de lengua y cultura italiana dentro del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en su sede de Morelia.

2.4 La adaptación de CLIL al contexto educativo específico

En este último apartado del capítulo, se describirá el proceso de adaptación y las diversas elecciones realizadas para adecuar la metodología CLIL, relativa a la enseñanza de una lengua extranjera a través de contenidos de una disciplina no lingüística, a un preciso contexto educativo, representado por un curso de lengua y cultura italiana de noveno semestre, organizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.

A manera de premisa, me parece justo aclarar que no se incluirá el proceso de elección del idioma extranjero objeto de las sesiones, dado que resulta bastante evidente como se trate de la directa consecuencia de mi trayectoria laboral en la enseñanza de la lengua italiana. Por otro lado, la primera diferencia con el contexto de enseñanza CLIL actuado en los países europeos, es representado por las finalidades de los cursos del Departamento de Idiomas: la lengua extranjera utilizada en el curso, el italiano, no es parte del mapa curricular de ninguna carrera de la institución, y por lo tanto el entorno educativo es constituido por estudiantes que, por voluntad propia, deciden de participar al mismo. Cabe destacar que, en la ciudad de Morelia, a la fecha de la planeación y actuación de la intervención educativa, no existía una institución superior que incluyera el italiano entre su esquema curricular de lenguas extranjeras. De la misma manera, en las sesiones históricas previstas en el proyecto, no será utilizado contenido perteneciente al currículo específico de la materia no lingüística, por el carácter transversal de los cursos, que están abiertos a estudiantes de diferentes niveles, formaciones e instituciones, y a adultos que ya hayan terminado su formación. Por las dos razones que se acaban de mencionar, que representan la fase primordial de adaptación de la metodología, las motivaciones internas de los participantes representan un factor determinante para la elección del grupo de estudio, más que en otros contextos.

Alrededor de la cuestión motivacional de los estudiantes, se ha centrado, en efecto, el proceso relativo a la selección del contexto institucional más oportuno para la aplicación del proyecto, igual que la elección de la disciplina no lingüística, de los contenidos y los materiales utilizados en cada sesión. En la parte final, también se tocará el tema relativo a la evaluación, motivando las decisiones que se tomaron al respecto. Me reservo para el siguiente y último capítulo, la descripción y el análisis del desarrollo de cada una de las sesiones, como las conclusiones globales acerca de la investigación.

2.4.1 La elección de la institución y la modalidad de ejecución de las sesiones históricas

Para describir correctamente el proceso de selección relativo a la institución en la cual poner en marcha mi proyecto, es importante mencionar que, al momento de iniciar la Maestría, eran por lo menos tres las instituciones con las cuales estaba colaborando en calidad de docente de italiano, las tres pertenecientes al sector educativo privado. Lamentablemente, ninguna de las tres opciones me convencía completamente para el desarrollo de mi intervención, por diferentes motivos.

En el primer caso, el instituto por el cual llevaba el mayor número de años trabajando, una escuela preparatoria privada de la ciudad de Morelia, ofrece a los alumnos de primer año un curso básico de lengua italiana, en calidad de materia extracurricular, con una cantidad de horas por semana correspondiente a dos. Tal cantidad permite a los alumnos de alcanzar un nivel de italiano insuficiente para la realización de las actividades con contenido histórico pensadas para la investigación, por lo menos con las características y la variedad que tenía en mente. Además, la motivación, la cual, como se ha reiterado anteriormente, es un factor fundamental para el aprendizaje de un nuevo idioma extranjero, podemos considerarla generalmente escasa entre el alumnado de la escuela: los estudiantes, al inicio de su estancia en el instituto, eligen una de las tres opciones de idioma extranjero diverso del inglés, sin tener ningún elemento concreto para realizar tal elección. En muchos casos, la motivación es exclusivamente práctica, ligada al conocimiento previo de alguna de las lenguas opcionales, a la percepción de su mayor facilidad de aprendizaje respecto a las otras opciones, o en consecuencia a la elección de otra persona, típicamente algún familiar o amigo. En este contexto, es evidente que, al arranque del curso, la motivación prevalente es de tipo externo, centrada en la calificación aprobatoria de la materia. Y se trata, además, de una motivación fuertemente comprometida por el carácter extracurricular que tiene la materia.

En la segunda institución, los alumnos del bachillerato y universitarios, además de personas externa al instituto que así lo deseen, pueden participar a cursos de lengua vespertinos, organizados por el Departamento de Idiomas de la escuela, según su nivel de conocimiento: regularmente, los cursos son básicos y básicos intermedios. En los cursos de italiano hay un discreto número de alumnos, prevalentemente de nivel bachillerato, cuya motivación es tanto interna cuanto externa, es decir que los estudiantes se inscriben

a los cursos de lengua por interés personal y con deseo de mejorar sus opciones formativas y profesionales futuras. Es importante mencionar que la escuela impulsa sus estudiantes a participar a los cursos, ofreciéndolos de manera gratuita, siempre y cuando su calificación final sea superior a siete. Último elemento útil a la discusión, la escuela propone un currículo dinámico y centrado prevalentemente en los aspectos comunicativos de la lengua, lo cual habría representado un buen punto de partida para el desarrollo de la investigación. Desafortunadamente, dos factores negativos comprometieron la selección de esta escuela para la aplicación de las sesiones históricas: la rigidez del Departamento de Idiomas respecto al programa a desarrollar durante los cursos, combinado con la modesta cantidad de horas por cada nivel, apenas 56.

La tercera y última opción, representada por una última institución privada, cuyo Departamento de Idiomas organiza cursos para alumnos universitarios, si, por un lado, presentaba factores muy favorables al desarrollo del proyecto, como, por ejemplo, la alta motivación interna de los alumnos, la excelente preparación de los estudiantes, la asignación de cursos intermedios e inclusive avanzados, y la relativa libertad del currículo, tenía un obstáculo importante, es decir, se trataba de cursos en línea y no en modalidad presencial, por estar la institución ubicada en otro estado de la república. A mi consideración, la presencialidad de las sesiones históricas era una condición fundamental para su desarrollo, en particular en la fase experimental del proyecto, por lo tanto, descarté también esta última opción.

Afortunadamente, surgió primero la idea y sucesivamente la oportunidad concreta de colaborar nuevamente, después de un par de años de descanso, con el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, gracias al valioso apoyo, en primera instancia, de la coordinadora del Departamento y de la coordinadora de la Academia de italiano. Inicialmente, fui analizando la posibilidad de realizar un taller con temática histórica abierto a todos los estudiantes de italiano de la institución, en las instalaciones del Centro de Autoacceso de la Coordinación del Departamento de Idiomas, conocido también como CADI. Esta opción, si bien ofrece mucha visibilidad entre el estudiantado de la universidad, al mismo tiempo, está expuesta a varios riesgos, ligados en particular al horario de su realización entre semana y al número relativamente pequeño de estudiantes de italiano de la institución con una competencia lingüística suficiente para participar provechosamente a las diferentes sesiones. Existía, en efecto, el peligro de sesiones vacías o con un número insuficiente de participantes para el correcto desarrollo

de las dinámicas educativas propuestas (por ejemplo, en el caso de que se presentara un solo estudiante a la sesión). Por lo tanto, decidí optar por la realización de cinco sesiones históricas, acorde a lo planeado inicialmente, con los estudiantes de un curso regular de italiano en el turno matutino. Las autoridades del Departamento propusieron de ofrecer las sesiones históricas a los participantes del curso de noveno, y último, semestre de italiano, con alumnos, nominalmente, de nivel de competencia intermedio/avanzado.

Se trataba de grupo relativamente reducido, ya que contaba con la presencia de apenas cuatro estudiantes, pero presentaba múltiples ventajas: en primer lugar, la elevada motivación interna demostrada por los alumnos del grupo, los cuales, durante más de cuatro años, había aprendido el idioma italiano sin finalidades externas de tipo curricular, y más bien por su pasión y deseo de ampliar sus horizontes de conocimiento. Segundo, el nivel de conocimiento, por parte de los participantes, de la lengua italiana, correspondiente a un nivel intermedio/avanzado, y fluctuante entre los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que se puede considerar como el nivel ideal para el desarrollo de las sesiones históricas según mi proyecto inicial.

A tal propósito, en referencia a las competencias que los estudiantes de un idioma extranjero deberían tener una vez alcanzado tal grado de conocimiento y para ofrecer al lector una panorámica general de las capacidades esperadas, en particular sobre lo que concierne la expresión oral y escrita, en seguida se comparte una tabla de resumen extraída directamente del MCER.¹²⁴

<i>Comprensión oral en general</i>
- Comprende lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que las personas articulen despacio y con claridad. - Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas articulen despacio y con claridad.
<i>Comprender conferencias y presentaciones</i>

¹²⁴ Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr, cap. 3.

- Comprende en líneas generales una demostración o presentación sobre un tema predecible y conocido, cuando el mensaje se expresa despacio y con claridad en un lenguaje sencillo y con soporte visual (por ejemplo, diapositivas, folletos). - Sigue una presentación o demostración muy sencilla y bien estructurada, siempre que se ilustre con diapositivas, ejemplos concretos o diagramas, se lleve a cabo despacio, con claridad y con repeticiones, y verse sobre un tema conocido. - Comprende las líneas generales de información sencilla dada en una situación predecible, como en una visita guiada (por ejemplo, Esta es la residencia del/la Presidente/a).
<i>Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones</i>
- Comprende la información más importante que aparece en anuncios breves relativos a bienes o servicios de interés (por ejemplo, CD, videojuegos, viajes). - Comprende los comentarios que hacen los participantes en una entrevista sobre sus aficiones y las actividades de ocio que les gustan y las que no, siempre que hablen despacio y con claridad. - Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos de grabaciones que versan sobre asuntos cotidianos y predecibles y que están expresados despacio y con claridad. - Extrae la información importante de retransmisiones breves (por ejemplo, el pronóstico meteorológico, anuncios de conciertos o resultados deportivos), siempre que la gente hable con claridad. - Comprende los aspectos fundamentales de una historia y sigue el argumento, siempre que se narre despacio y con claridad.
<i>Ver televisión, cine y vídeos</i>
- Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., en las que el discurso se complementa con apoyos visuales.

- Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio. - Advierte cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión con información de carácter fáctico y se forma una idea del contenido principal.
<i>Comprensión de lectura en general</i>
- Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo. - Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos.
<i>Leer en busca de información y argumentos</i>
- Identifica información específica en material sencillo, como, por ejemplo, cartas, folletos y artículos periodísticos breves que describen acontecimientos. - Sigue, en líneas generales, el contenido de noticias sobre un acontecimiento conocido, siempre que sea predecible y le sea conocido. - Capta la información principal de noticias breves o artículos sencillos en los que cifras, nombres, ilustraciones y titulares tienen un papel destacado y apoyan el sentido del texto. - Comprende la información principal de textos breves que abordan asuntos cotidianos (por ejemplo, estilo de vida, aficiones, deportes, el tiempo). - Comprende las descripciones de personas, lugares, asuntos de la vida diaria y de la cultura, etc., siempre que se utilice un lenguaje sencillo. - Comprende la información presentada en folletos ilustrados y mapas (por ejemplo, los principales atractivos de una ciudad). - Comprende la información principal de una noticia breve sobre temas de interés personal (por ejemplo, deportes, personas famosas). - Comprende una descripción breve y de carácter fáctico o un informe de su ámbito de especialidad, siempre que el lenguaje sea sencillo y no presente un nivel de detalle impredecible. - Comprende la mayor parte de lo que otras personas cuentan sobre ellas mismas y sobre lo que les gusta de otras personas en anuncios personales o publicaciones en redes sociales.

<i>Estrategias de comprensión</i>
- Utiliza una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de palabras/signos desconocidas/os. - Recurre al reconocimiento de palabras/signos que conoce para deducir el significado de otras palabras/ signos que desconoce presentes en expresiones cortas y en contextos cotidianos y habituales. - Recurre al formato, la apariencia y las características tipográficas de un texto para identificar el tipo de texto: noticia, texto promocional, artículo, libro de texto, foro o chat, etc. - Utiliza las cifras, fechas, sustantivos, nombres propios, etc., para identificar el tema de un texto. - Deduce el significado y la función de expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias que desconoce a partir de su posición en el texto (por ejemplo, al inicio o al final de una carta).
<i>Expresión oral en general</i>
- Hace una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, rutinas diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
<i>Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)</i>
- Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo, por qué prefiere una u otra cosa, estableciendo comparaciones directas y simples. - Expresa su opinión en términos sencillos, siempre que sus interlocutores sean pacientes.
<i>Hablar en público</i>
- Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en su vida cotidiana y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. - Hace frente a un número limitado de intervenciones sencillas en el turno de preguntas. - Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas sobre un asunto conocido.

- Responde a intervenciones breves y sencillas en el turno de preguntas si puede pedir que se las repitan y si lo/la ayudan con la formulación de su respuesta.
<i>Expresión escrita en general</i>
- Elabora una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como y, pero y por qué.
<i>Escritura creativa</i>
- Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudios, mediante oraciones enlazadas. - Realiza descripciones muy breves y básicas de acontecimientos, actividades pasadas y experiencias personales. - Realiza un relato sencillo (por ejemplo, acerca de lo que ha sucedido durante las vacaciones o sobre la vida en un futuro lejano). - Elabora una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, su trayectoria educativa, o su trabajo presente o el último que tuvo. - Crea breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas. - Elabora entradas en un diario para describir actividades (por ejemplo, la rutina diaria, visitas, deportes, aficiones), personas y lugares, usando un vocabulario básico y concreto, y frases y oraciones sencillas con conectores simples como y, pero y por qué. - Elabora una introducción para una historia o continúa una historia, siempre que pueda consultar el diccionario y otras fuentes (por ejemplo, las tablas de tiempos verbales en un libro de texto).
<i>Informes y redacciones</i>
- Elabora textos sencillos sobre temas conocidos de interés, enlazando las oraciones con conectores como y, porque o entonces. - Expresa sus impresiones y opiniones sobre temas de interés personal (por ejemplo, estilos de vida y cultura, historias), utilizando vocabulario y expresiones básicos y cotidianos.
<i>Interacción oral en general</i>

- Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves, siempre que la otra persona lo/la ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas conocidos en situaciones predecibles y cotidianas. - Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero en pocas ocasiones comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo/a.
<i>Colaborar para alcanzar un objetivo</i>
- Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y rutinarias sin demasiado esfuerzo, pidiendo que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. - Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, y pidiendo y dando indicaciones. - Indica que sigue el hilo de lo que se dice y logra entender lo necesario si el/la interlocutor/a tiene paciencia. - Se comunica en tareas rutinarias sencillas utilizando frases simples para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que se deben seguir.
<i>Intercambiar información</i>
- Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y rutinarios sin demasiado esfuerzo. - Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información sencilla de carácter fáctico. - Plantea y contesta preguntas sobre hábitos y rutinas. - Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. - Plantea y contesta preguntas sobre planes e intenciones. - Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas, por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.

- Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información. - Intercambia información limitada sobre asuntos conocidos y habituales. - Plantea y contesta preguntas relativas a lo que hace en el trabajo y en el tiempo libre. - Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. - Pide y proporciona información personal. - Plantea y contesta preguntas sencillas sobre un evento (por ejemplo, pregunta dónde y cuándo tuvo lugar, quién asistió y cómo fue).
<i>Interacción escrita en general</i>
- Elabora notas breves y sencillas con fórmulas rutinarias sobre temas de necesidad inmediata.
<i>Mediación en general</i>
- Desempeña un papel de apoyo en la interacción, siempre que los otros participantes hablen/signen despacio y uno o varios de los participantes lo/la ayuden a realizar su intervención y a expresar sus sugerencias. Transmite información relevante de textos informativos breves, sencillos y estructurados con claridad, siempre que traten temas concretos conocidos y que estén formulados en un lenguaje sencillo y cotidiano. - Utiliza palabras/signos sencillas/os para pedir a alguien que explique algo. Reconoce cuándo se producen dificultades e indica, con un lenguaje sencillo, la naturaleza aparente de un problema. Transmite la información principal de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que se expresen de forma clara con un lenguaje sencillo.
<i>Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)</i>
- Identifica y describe brevemente, con fórmulas rutinarias, los temas clave y los personajes de narraciones breves y sencillas que tratan de situaciones conocidas y que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
<i>Colaborar en la construcción de conocimiento</i>

- Colabora en tareas compartidas sencillas, siempre que los otros participantes articulen espacio y una o varias personas lo/la ayuden a realizar su intervención y expresar sus sugerencias.
- Se asegura, mediante la formulación de preguntas adecuadas, de que la persona a la que se dirige entiende lo que quiere decir.
- Colabora en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.

Como último factor positivo favorable para la elección del grupo de italiano de noveno semestre, se encuentra en el currículo del curso. En efecto, el programa que se pide aplicar es lo suficientemente flexible como para permitir la integración de las sesiones históricas, sin restar tiempo a temas imprescindibles. Durante el curso, de hecho, no se enfrentan temas gramaticales o morfológicos nuevos, los cuales presentan cierta rigidez con respecto al tiempo necesario para su desarrollo en el aula; al contrario, la propuesta educativa consta de una serie de actividades transversales vueltas a incrementar las cuatro competencias de la lengua (comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral), y a repasar, contextualmente, algunos temas gramaticales particularmente complejos, que los estudiantes han enfrentado en los semestres anteriores.

A tal propósito, si nos referimos a la dimensión temporal, por cada sesión histórica se contemplaba una duración de aproximadamente dos horas, por un total de 10 horas/clase, dentro de las 80 horas de duración total del curso. El tiempo relativamente limitado de extensión de cada sesión sería compensado por la realización de tareas asincrónicas mediante el uso de la plataforma educativa virtual de Google Classroom, a disposición de los participantes. De esta manera, habría sido posible centrar las sesiones presenciales en las actividades que implicaran la interacción entre estudiantes, con la supervisión del docente.

Todos los aspectos mencionados anteriormente, contribuirían a un desarrollo más coherente de las cinco sesiones, eliminando parte de las incógnitas que se presentarían en la hipótesis de un taller abierto, que, ya se ha aclarado, presentaba criticidades ligadas a la posible variación del número de estudiantes presentes y la imposibilidad práctica de

asignar actividades previas a cada sesión, como podría ser la lectura de un texto, o tareas asincrónicas para su completación, por ejemplo a través de la realización de un texto analítico, comparativo o argumentativo. También el trabajo de evaluación podría resultar complejo, y, sobre todo, en el caso de un taller abierto, relativo solamente a una sesión y no a la intervención en su totalidad.

A la luz de cuanto he expuesto anteriormente, entonces, la aplicación de las sesiones en el grupo de noveno semestre de italiano, en el turno sabatino, organizado por el Departamento de Idiomas de nuestra universidad, correspondía al mejor escenario posible entre las diversas opciones presentes, sobre todo por el carácter experimental de la investigación, y su formato novedoso, tanto para los estudiantes cuanto para el docente investigador.

2.4.2 Acerca de la disciplina no lingüística

La opción que se tomó en cuenta para este proyecto de investigación, con relación a la disciplina no lingüística, es, por supuesto, la historia. En particular, se eligieron algunos de los episodios fundamentales de la historia de Italia, desde el proceso de independencia hasta el periodo contemporáneo.

En términos generales, la historia ha sido muy apreciada por aquellos docentes que han decidido experimentar con la metodología de CLIL, o bien, acoplando algún contenido disciplinario al aprendizaje de una lengua extranjera. La pregunta obvia es la siguientes: ¿cuáles son las razones de esta inclinación de los docentes hacia el utilizzo de la historia al momento de implementar esta nueva metodología? Una primera respuesta, es que se trate del resultado directo de las peticiones proporcionadas por parte de las nuevas generaciones de estudiantes, o, mejor dicho, que nuevas necesidades educativas requieran de una radical innovación, en la cual el método CLIL, y sus variantes y adaptaciones, represente la posibilidad de renovar las dinámicas de enseñanza de una materia, la historia, en profunda crisis identitaria, no solamente en México o en América Latina, sino en las aulas de todo el mundo. La alianza entre educación lingüística y disciplina histórica encarna, desde mi punto de vista, una posible respuesta a la búsqueda de los docentes para liberarse, finalmente, del fantasma de una disciplina impartida exclusivamente a través de la acumulación de información, fechas y personajes. Tanto es así que, a pesar de, los esfuerzos realizados a favor de los profesores de historia en el ámbito formativo, para favorecer dinámicas de aprendizaje más modernas y actuales, la

disciplina sigue siendo percibida, por buena parte del estudiantado, como aburrida, un conjunto de actos memorísticos finalizados exclusivamente a la calificación aprobatoria o a los créditos formativos correspondientes al contexto educativo en la cual se lleva a cabo el evento educativo.

De la misma manera que sucedió con la enseñanza de una lengua extranjera en las últimas tres décadas, existe, entre los docentes e, incluso entre los estudiantes, una fuerte resistencia al cambio y a la innovación, incluso una ruptura en términos epistémicos, de la manera de enseñar la historia en las escuelas. Y todo esto, sin mencionar la rígida postura de las mismas instituciones educativas. Reitero, las disciplinas lingüísticas han pasado por este proceso de deconstrucción y renovación, como se ha descrito en los apartados anteriores, para responder a las nuevas necesidades educativas de los aprendientes, así que la presente investigación quiere proponer un posible camino renovador, seguramente no el único, que favorezca y renueve también el aprendizaje de la historia, además de proporcionar a los estudiantes de un idioma extranjero una serie de actividades que les permitan utilizarlo en un entorno real y verídico.

Hacer historia en ámbito CLIL, entonces, no debe ser considerado una renovación impuesta por la moda del momento, una temporánea tendencia eurocéntrica o la simple aplicación de algunos nuevos recursos multimodales en la educación histórica. Al contrario, se trata de una posible respuesta a la emergencia educativa, al desafío cultural y antropológico de la escuela, y de la disciplina de la historia, en la actualidad. Es, además, el desafío de un contexto globalizado y universalmente interrelacionado en el cual vivimos, un contexto dominado por un lenguaje unidimensional y una comunicación autorreferencial, más que argumentativa y racional. Una comunicación de este tipo, es evidente, tiende a ser unidireccional y no bidireccional, también en el contexto de la historia. Lo que está cerca y conectado con nosotros no parece muy diferente de lo que está lejos y es distinto. El interés por el conocimiento efectivo del "otro", y de su esencia, termina por desvanecer gradualmente: de esta manera, podemos ir, poco a poco, perdiendo la percepción de la variedad cultural del hombre, para aplanar su imagen en una sola dimensión. El multiculturalismo banalizado, que se envuelve en una ambigua y cómoda "tolerancia", es, en realidad, el vehículo de una creciente indiferencia hacia el otro, al que siempre suponemos fundamentalmente homogéneo con nosotros, tal vez diferente solo y exclusivamente en su connotación externa. Es la raíz de lo que se ha

llamado la “globalización de la indiferencia”.¹²⁵ Presentar cierto contenido histórico relacionado con este otro puede ofrecer a los estudiantes una perspectiva más consciente y consistente del cambio histórico y de la evolución de un país en el tiempo. Un país cuya lengua y cultura no son elementos cristalizados e inmutables, sino que el resultado de procesos históricos complejos. Sin dejar a un lado que, en calidad de ciudadanos de México, ellos también son parte integrante de procesos similares en su propia nación, dentro de movimientos a largo plazo que pueden ser percibidos solo y exclusivamente a través de profundas reflexiones históricas. En última instancia, solicitar los estudiantes a reflexionar comparativamente acerca de la historia de dos países distintos tendrá repercusiones positivas no solo en términos lingüísticos, sino también en el desarrollo de su visión crítica de la historia escolar, tal como la aprendieron en las diversas etapas de su formación y de la actualidad de México.

La tercera razón, que me parece fundamental mencionar para motivar mi elección de utilizar contenido histórico para experimentar con la metodología CLIL, se puede definir como conectada a un contexto práctico, pero no menos sustancial, en términos de finalidades del proyecto de investigación: dado que la intervención didáctica se aplicará dentro de un curso de idioma, la selección de los materiales representa un factor determinante para la obtención de resultados exitosos; además, en todos los textos relativos a la teoría y a la práctica de CLIL en el aula, se subraya la importancia relativa a la originalidad de tales materiales o, cuanto menos, a la adaptación del material original al nivel de competencia lingüística de los participantes. Efectivamente, la disciplina de la historia, por su naturaleza, nos permite tener acceso a una cantidad de fuentes casi ilimitada, en el idioma deseado: fuentes primarias y secundarias, históricas y literarias, igual que fuentes convencionales y no convencionales, que podrán ser utilizadas para el desarrollo de las sesiones. Aunado al fácil acceso a fuentes históricas en italiano, la disciplina elegida nos permite también tener un fácil acceso a un abanico de conceptos históricos primordiales (como, por ejemplo, el pensamiento crítico o la conciencia histórica y del cambio), igual que de conocimientos previos relacionados con eventos específicos de la historia de México y mundial, comunes prácticamente a todos los ámbitos formativos, en la presunción de aplicar el proyecto a un grupo de estudio conformado por estudiantes posiblemente de nivel licenciatura y/o adultos que hayan

¹²⁵ BALDOCCHI U., “Perché fare storia in CLIL?” en <https://storiageografia.loescher.it/news/perche-fare-storia-in-clil--3099>, [Consulta: 26/11/2024], pp. 1-2.

terminado previamente su camino formativo. En otras palabras, la historia puede ser enfrentada por personas que tengan prácticamente cualquier tipo de formación superior, mientras otras disciplinas más técnicas, que bien se utilizan en ciertos contextos de CLIL, como la matemática o la química, presuponen conocimientos previos no necesariamente adquiridos por los participantes de los cursos de italiano del Departamento de Idiomas.

Una vez aclaradas las principales razones que me han convencido en utilizar la historia para experimentar con la metodología CLIL, ha llegado el momento de referenciar esta elección general a los que se consideran los pilares de la didáctica de la enseñanza de la historia en la actualidad. Hay que reconocer que, si por un lado, a nivel teórico, existen toda una serie de propuestas y sugerencias para innovar la enseñanza de la historia, al momento de su implementación en el aula, todo se vuelve mucho más complejo, tanto que los docentes tienden a regresar a la exposición del relato histórico a través de fechas, batallas y héroes, en particular en el nivel básico y medio superior. El uso de la metodología CLIL, debidamente adaptada, puede efectivamente favorecer la aplicación práctica de algunos de estos nuevos enfoques teóricos.

Una de las ideas que están a la base de la enseñanza de la historia en el siglo XXI es que “los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos”,¹²⁶ de acuerdo con las capacidades cognitivas de los estudiantes. Si en los niveles básicos de la educación “se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional”,¹²⁷ en los niveles medio superior y superior, como es el caso de este proyecto de investigación, se procederá “a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales”.¹²⁸ En nuestro contexto educativo específico, será posible entonces proponer a los estudiantes una serie de fuentes para descubrir y analizar eventos históricos pertenecientes a un ámbito cultural distinto al propio, integrando el elemento lingüístico, que ellos serán capaces de manejar adecuadamente, gracias a su buena competencia en el uso del italiano.

Dentro de las sesiones históricas será posible, entonces, no solamente comunicar en el idioma objetivo sin otro fin que mejorarse en ámbito lingüístico, sino reservar a la

¹²⁶ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 13.

¹²⁷ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 13.

¹²⁸ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 13.

historia el papel distintivo que le compete en las sociedades contemporáneas, es decir, “más que la maestra de la vida como la definiera Heródoto, un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente”¹²⁹, la cual, además de su importancia en términos de estudio del pasado, tiene un enorme potencial formador para los estudiantes, incluso en un contexto de enseñanza extracurricular, como en el caso de los curso de lengua italiana dentro de nuestra institución.

Joaquín Prats, historiador y didáctico de las ciencias sociales de origen española, especializado en la didáctica de la historia, nos menciona algunas razones para aprender historia y varias de ellas se pueden fácilmente adaptadas a las sesiones del presente proyecto:

1. Facilitar la comprensión del presente, en nuestro caso, el presente culturalmente relevante, de un país diferente al propio, para aquellos que se interesan a su lengua y a su cultura. Además, el propio presente, a través de la reflexión comparativa a la cual los estudiantes serán estimulados.
2. Estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, incluso mostrando un punto de partida distinto en términos culturales y geográficos, que puede llevar a causas y consecuencias distintas a las esperadas.
3. Analizar las tensiones temporales, en términos no solo locales, sino los macro fenómenos que han traído cambios trascendentales en muchas partes del mundo.
4. Permitir esquemas de semejanzas y diferencias, a través del paralelismo entre fenómenos no solo cronológicamente contiguos, sino también distantes, geográficamente y culturalmente.
5. Explicar la complejidad de los problemas sociales, igual que analizar las problemáticas sociales y políticas. En el caso de un curso de lengua extranjera, fomentar una visión multidimensional de otro país, que en muchas ocasiones es percibido como lejano, uniforme e inmutable, igual que su lengua, que comprenda también la dimensión temporal.
6. Preparar los estudiantes al uso crítico de la información y a la interpretación de los problemas sociales de otro país, en dos sentidos particularmente: desde su propio país, al momento de interactuar a distancia con personas o medios de

¹²⁹ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 14.

información en lengua extranjera y al momento de estudiar o trabajar en directamente en este país.

7. Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, por ejemplo, a través de la comparación entre fenómenos históricos y sociales.
8. Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy, lo cual representa explícitamente uno de los objetivos principales del proyecto de investigación.
9. Enriquecer otras áreas del currículo, a través de las conexiones con la literatura, la poesía, el arte, igual que la lengua y la cultura.¹³⁰

Además, el mismo Prats nos enuncia cuatro objetivos principales de la enseñanza de la historia que es necesario tomar en cuenta al momento de la planeación de las sesiones CLIL dentro del curso, las cuales están perfectamente en línea con las directivas generales de la metodología, que, lo reitero una vez más, presupone finalidades educativas claramente enfocadas en la disciplina no lingüística objeto de las sesiones, clases o cursos de lengua. Está claro que, con relación al proceso de adaptación, es oportuno considerar el contexto educativo específico, con sus características peculiares, necesidades y los objetivos personales propios de cada estudiante, y de la institución misma, al fin de considerar cuanto sigue el punto de partida para elaborar adecuadamente las actividades. Es importante, además, no olvidar la naturaleza experimental del proyecto de fusión entre historia y lengua italiana, que el investigador espera, en futuro podrá ser replicado de manera sistemática en el ámbito de la educación mexicana.

Los cuatro objetivos expuestos por Prats que nos ayudan en el desarrollo de la investigación son los siguientes:

1. Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto. En primer lugar, entonces, es importante fomentar la capacidad de situar los eventos en el orden cronológicamente oportuno, a través de representaciones gráficas como son las líneas del tiempo, por ejemplo. Dado que los eventos no ocurren de manera aislada, será necesario colocarlos en su contexto histórico, geográfico y cultural, que, en el caso de las sesiones históricas de CLIL, será diferente de lo habitual. Además, este objetivo hace referencia a la capacidad de

¹³⁰ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, pp. 14-16.

analizar y comprender causas y consecuencias de los hechos históricos, igual que el concepto de cambio histórico y de tiempo histórico.

2. Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes. Este objetivo remonta a la concientización de los estudiantes acerca de la existencia de versiones diferentes del pasado, incluso de visiones culturales distintas del mismo hecho o de eventos similares. Incluye, también, la capacidad de evaluar las múltiples fuentes que el pasado nos proporciona. Si bien las fuentes históricas principales serán proporcionadas por el mismo docente, para preservar el factor relativo a la comprensión del material propuesto, la cual, es útil recordarlo, representa una condición necesaria para la aplicación eficaz de la metodología CLIL, en muchas ocasiones los estudiantes serán impulsados a buscar fuentes secundarias por su cuenta, con el fin de elaborar sus productos orales o escritos.
3. Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Este objetivo está estrictamente vinculado al anterior. Si bien, por cuestiones de tiempo, será imposible replicar el trabajo del historiador en el aula, buscar fuentes válidas en la red y discernir cuáles son las más confiables, se considera un ejercicio eficaz para implementar este tercer objetivo.
4. Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. Los productos orales y escritos, realizados trabajando en equipo o de manera individual, representan la realización de este objetivo: tales productos no solo serán útiles a los estudiantes para mejorar sus habilidades en el idioma objetivo, sino que les permitirán construir, o bien, desarrollar su propia conciencia histórica, además de su actitud intercultural.¹³¹

El presente proyecto de investigación no toma como objetivo final, sino como punto de partida, las herramientas propias del pensamiento histórico que los participantes deberían poseer; es decir, todas aquellas competencias que deberían haber desarrollado durante su formación académica en términos de comprensión del pasado, en relación con el tiempo, la causalidad histórica y, en general, la construcción de una conciencia histórica. Se

¹³¹ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, pp. 16-19.

presupone, también, la existencia de una cierta capacidad de análisis y reflexión sobre el pasado, en relación con el presente y el futuro.

Durante las sesiones históricas, se pretende fortalecer estas herramientas, en conjunto con el desarrollo la visión crítica de los participantes sobre la realidad cultural y social italiana, no con la mirada imparcial de quien observa las cosas desde lejos: al contrario, el objetivo es precisamente realizar una “exploración empática”, que vuelva los estudiantes capaces de comprender la diversidad humana a la base de los acontecimientos históricos y su extraordinaria riqueza y variedad. Comprender es, entonces, la finalidad última del presente proyecto. A diferencia de la enseñanza tradicional, se pretende privilegiar la comprensión de la diversidad, dejando por un momento a un lado la construcción de la identidad nacional, que sigue siendo uno de los objetivos de la historia que se aprende en las aulas de México, con resultados siempre menos eficaces, para volver a ella con ojos diferentes y renovados.

Uno de los conceptos centrales de la intervención educativa es, sin duda, el intento de despertar en los participantes una cierta empatía emocional hacia los protagonistas de los hechos históricos, considerando la capacidad de identificarse en el otro una herramienta didáctica poderosa, siempre y cuando sea debidamente mediada por el docente en el aula. En el caso de las sesiones CLIL, todo ello se traduce en el análisis de las perspectivas de las personas del pasado, con la finalidad de explicar sus acciones, a través del uso de las fuentes y la manera en la cual estas fuentes son interpretadas por una cultura “otra” con respecto a la propia, y de esta manera reflexionar acerca de sus convenciones, de sus expectativas, de sus sentimientos a justificación de sus acciones, independientemente de los resultados obtenidos. Comprender el punto de vista de los demás, independientemente de nuestro acuerdo o desacuerdo con su manera de actuar, es, según el autor, una característica importante y extremadamente útil de la historia vista a través de la metodología CLIL.

Hablando de empatía emocional dentro de las clases de historia, el concepto puede ser analizado por cuatro perspectivas distintas: la primera, que se puede definir como la capacidad de participar emotivamente a los eventos ocurridos a las personas del pasado, como, por ejemplo, sentirse emotivamente cercanos a las víctimas de injusticias y violencias, desarrollando, al mismo tiempo, motivaciones positivas, acerca de la participación a la esfera civil. La segunda perspectiva se refiere a la percepción de la

relevancia de una problemática específica, de un hecho o un fenómeno histórico, que los jóvenes manifiestan, por ejemplo, al analizar experiencias extremas y excepcionales, que son capaces de mostrar el lado oscuro de la dimensión humana, como puede ser la guerra o el drama de la migración. Una tercera cara de la empatía en la historia se puede definir como el deseo de expresar juicios, incluso morales, acerca de eventos y fenómenos, simulando el proceso deliberativo que hubiera comportado tomar alternativas diferentes, para salir de esta manera del pensamiento único que, a veces, la historia escolar nos impone. De la misma manera, será posible plantear caminos alternativos que permitan una comprensión más holística de los eventos históricos. Finalmente, el cuarto, y último, aspecto hace referencia al deseo de involucrarse personalmente y de manera independiente a las deliberaciones comunes, sea en ámbito escolar que político en general.¹³²

El otro elemento que caracteriza de manera preponderante este proyecto educativo, se refiere al desarrollo de visiones comparadas de los fenómenos históricos de Italia, en calidad de país en el cual se habla el italiano, y de México, como país de nacimiento y de residencia de los participantes a la investigación. En la enseñanza tradicional, la historia escolar tiende a centrarse en la historia local, sin preocuparse demasiado del contexto global, dando por hecho que esta historia sea única y excepcional, y que exista un único punto de vista objetivo. El mismo Marc Bloch, historiador francés, fundador, junto Lucien Febvre, de la Escuela de los Annales, comenta lo siguiente:

La imposición de las fronteras políticas como marcos para los estudios de estructura social no solo supone, en el caso de que estas líneas divisorias se tomen del presente, caer en el anacronismo. Incluso si admitimos que se tenga el cuidado de acomodarse a las fronteras del pasado, no por ello lo real se ha de encontrar encerrado dentro de estas mismas barreras que, por lo demás, casi nunca están hechas a su medida.¹³³

El historiador francés evidencia el peligro de caer en interpretaciones erróneas, incluso anacrónicas, del pasado, al tener una visión histórica demasiado concentrada en el “aquí, hace un tiempo”. Si Bloch se concentra prevalentemente en la figura de los historiadores y su necesidad de abrir sus horizontes hacia el contexto sobre nacional, Prats, refiriéndose ahora a la educación histórica, releva como “al trabajar temas concretos, muchas veces

¹³² BALDOCCHI U., “Perché fare storia in CLIL?” en <https://storiageografia.loescher.it/news/perche-fare-storia-in-clil--3099>, [Consulta: 26/11/2024], pp. 3-6.

¹³³ BLOCH M., “Proyecto de docencia de Historia Comparada de las sociedades europeas”. En BLOCH M., *Historia e historiadores*, p. 151.

ligados a la historia local, se pierde la referencia de la explicación general del periodo y del conjunto social”,¹³⁴ resaltando aún más como incluso aquellos que estudian historia no por su profesión, sino en calidad de disciplina escolar, necesitan de un contexto más amplio para generar reflexiones valiosas y completas.

Sin el afán de revolucionar la manera de acercarse a la historia de los integrantes del grupo de estudio, la investigación quiere ofrecerles una nueva dimensión comparativa de la propia historia nacional, analizando eventos y fenómenos sociales aparentemente lejanos, los cuales presentan analogías por su contemporaneidad, o bien, por su naturaleza intrínseca, como es el caso de fenómenos sociales de amplia portada. El objetivo será, entonces, generar reflexiones y análisis comparativas de algunos hechos históricos cercanos, que los estudiantes ya conocen, desde una perspectiva que no hayan explorado anteriormente, sin renunciar, por supuesto, a su propia historia y a su propia identidad nacional. Dada la distancia geográfica y cultural de los dos países, el enfoque será comparativo y no conectado, aunque, en el caso del tema de la migración, habrá mayores oportunidades de reflexión también en este sentido.

A manera de conclusión, me gustaría reflexionar brevemente acerca de la relación existente entre contenidos históricos y metodología CLIL aplicada al idioma italiano. El método CLIL ha encontrado una inmediata aplicación práctica en la educación lingüística, en particular en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, como ya hemos visto en los apartados anteriores. Recientemente, un número limitado de estudios académicos ha explorado sus potencialidades en el ámbito de la enseñanza de los idiomas de mayor difusión, como por ejemplo el francés, el español y el alemán. Al contrario, la relación entre CLIL y lengua italiana no ha sido objeto de reflexiones teóricas capaces de evidenciar su especificidad respecto a otros idiomas, limitándose, en muchos casos, a una transferencia metodológica desde el inglés, que presenta muchas implicaciones, y complicaciones, didácticas y culturales. Si nos adentramos en el contexto más específico de la historia, la situación se complica aún más: al éxito de la aplicación en clase, muchas veces con una simple transmisión de contenidos en la lengua objetivo, no corresponde una elaboración teórica eficaz para la evaluación de las especificidades de la enseñanza de una lengua que no sea el inglés a través de contenido disciplinario. En el área humanística, no existe nada similar al proyecto *Teaching History through English*, que

¹³⁴ PRATS J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, p. 20.

tome como punto de partida el idioma italiano. Esto ha constituido sin duda un obstáculo importante para el desarrollo de este proyecto.

Por otro lado, existe una experiencia que me parece interesante mencionar, realizada por el Moreno Bianda, docente de italiano del *Department of Foreign Languages, Literature and Translation Studies* en la Universidad *Vytautas Magnus* de Kaunas, capital de la Lituania. Después de relevar ciertas áreas de contraste cognitivo presente en los contenidos de la mencionada *Teaching History*, Bianda considera la oportunidad de realizar un análisis, anterior a la aplicación del proyecto, de los conocimientos previamente adquiridos por sus alumnos, para utilizarlos en óptica de la correcta planeación de su curso de Historia del Mediterráneo, analizando oportunamente las finalidades prácticas del curso e individuando las necesidades particulares de sus estudiantes.¹³⁵ A pesar de las evidentes diferencias existentes entre el curso de Historia del Mediterráneo organizado por Bianda y el presente proyecto educativo, por la distancia existente en términos de contexto cultural y educativo entre los dos, es importante subrayar, por un lado, la falta de literatura con respecto a la relación entre la historia y la lengua italiana para extranjeros, y la necesidad de elegir temas históricos que sean relevantes y analizables para los alumnos, tomando en cuenta, en particular, sus conocimientos previos, en consideración de la distancia geográfica y cultural entre Italia y México.

Precisamente los contenidos y los materiales utilizados, su elección en vista de la adaptación al contexto de aplicación de las sesiones CLIL, serán el argumento del siguiente apartado.

2.4.3 La elección de los contenidos históricos y los materiales

La selección de los temas históricos a enfrentar representa, sin duda, un elemento crucial para la planeación de las sesiones de historia dentro al curso de italiano de noveno semestre. Por un lado, a diferencia de los cursos o sesiones CLIL estándar, cuya aplicación teórica y práctica ha sido ampliamente descrita en los apartados anteriores, en nuestro caso no hay un mapa curricular al cual sea posible hacer referencia. Por esta razón, era teóricamente posible incluir a cualquier evento o fenómeno relativo a cualquier época

¹³⁵ BIANDA M., “Insegnare italiano attraverso la storia. L’approccio CLIL e il peso di conoscenze pregresse e curriculum di studio nella definizione del rapporto tra contenuto e lingua” en <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/1455> [Consulta: 29/11/2024], pp. 1-9.

de la historia de Italia. Por otro lado, los fenómenos elegidos necesitaban ser vinculados de manera directa a la cultura actual del país, es decir, resultar relevantes para los estudiantes no solamente del punto de vista histórico y, contemporáneamente, detonar fácilmente una reflexión comparativa con eventos similares de la historia y de la actualidad mexicana. En breve, a causa de la falta de un currículo de referencia específico, la elección más oportuna debiera hacer referencia a hechos de la historia reciente de Italia, que pudieran encontrar una similitud con el México moderno y contemporáneo.

Una última reflexión, acerca del tema relativo a los contenidos a elegir, se ha centrado en la convicción de no utilizar algunos temas históricos de Italia que, por cuanto resultaran sustanciales a la formación cultural del país, como el Imperio Romano o el Renacimiento, difícilmente cumplirían con el análisis histórico-comparativa con México, además de ser temas ampliamente discutidos, y a veces sobreexplotados, en la comunidad de estudiantes de lengua y cultural italiana, sea durante el desempeño de los cursos, que por cuenta propia. El deseo era, al contrario, elegir temas novedosos de los cuales los estudiantes tuvieran un conocimiento superficial.

En resumen, los elementos fundamentales para la elección de los temas fueron: su colocación temporal en los tiempos modernos de Italia, la posibilidad de realizar una comparativa con eventos históricos y culturales mexicanos y, finalmente, su originalidad y novedad, en el contexto de la enseñanza del idioma italiano.

Agregando, a estos elementos, el factor ligado a la duración aproximada de las sesiones, correspondiente a unas dos horas clase, más la realización de alguna actividad asincrónica fuera del salón, y el número total de sesiones planeadas correspondiente a cinco, en virtud del compromiso entre el programa mínimo del curso y la implementación de mi investigación, se consideró necesario presentar los temas en orden cronológico, con el fin de facilitar la contextualización temporal de los eventos a los alumnos. De la misma manera, por su corta duración y su carácter prevalentemente experimental, se tomó la decisión de crear sesiones variadas e independientes entre ellas, utilizando estrategias y técnicas didácticas distintas por cada sesión, con la finalidad de combinar y experimentar el mayor número de elementos didácticos, en el corto lapso de tiempo a disposición. Es importante subrayar que, a pesar de esta última reflexión, la estructura general de cada sesión se ha mantenido invariada, según las indicaciones generales de la metodología,

tanto para no confundir demasiado los participantes, cuanto para ofrecer un criterio de unificación en vista de futuras nuevas investigaciones sobre el tema.

Los temas principales de cada sesión son los siguientes, en el orden de ejecución.

Sesión 1 Título: <i>Il Risorgimento: la formazione dello stato italiano.</i> Tema: El fenómeno del “resurgimiento italiano”, como es conocido el proceso de gradual unificación de Italia bajo la monarquía del Reino de Piamonte, culminado con la anexión de Roma y su sucesiva elección como nueva capital en 1871.
Sesión 2 Título: <i>L'emigrazione italiana verso il continente americano tra la fine dell'800 e l'inizio dell'900</i> Tema: Los grandes flujos migratorios de los italianos hacia el continente americano y en México, en particular, en la última parte del siglo XIX y el inicio del siglo XX.
Sesión 3 Título: <i>Il movimento della resistenza durante la seconda guerra mondiale</i> Tema: El conjunto de los movimientos políticos y militares para liberación del territorio italiano, en particular del centro norte, de la ocupación nazi fascista a partir del agosto de 1943, después de la firma del armisticio con los aliados anglo-americanos.
Sesión 4 Título: <i>La nascita della Repubblica Italiana dopo il referendum del 1946</i> Tema: El momento de la fundación de la República Constitucional Italiana después del referéndum en contra de la restauración de la monarquía, la Constitución y la forma de gobierno adoptada en Italia.
Sesión 5 Título: <i>I moti del '68: l'episodio della battaglia di Villa Giulia</i>

Tema: Durante los movimientos del año 1968 en Italia, hubo algunos episodios muy controversiales, como por ejemplo la llamada “batalla de Villa Giulia” entre los manifestantes y la policía, en los cuales los primeros trataron de conquistar nuevamente la facultad de Arquitectura de la Universidad “La Sapienza” en Roma.

Acerca de la elección de los materiales, una vez más se tomará como referencia los principales conceptos dictados por la metodología CLIL relativos a esta temática. Una vez más, de hecho, los teóricos de CLIL nos ofrecen algunas válidas indicaciones, las cuales pueden fácilmente ser adaptadas a los diferentes contextos educativos y a los objetivos específicos del proyecto:

- a) La base de la planeación de una sesión CLIL es la selección de los contenidos. Los objetivos de aprendizaje inherentes a los contenidos disciplinarios están en el centro de cada clase de idiomas en CLIL y son el punto de partida de un camino.
- b) El siguiente nivel está representado por la elección de los materiales que constituirán el fundamento para el aprendizaje, que será tanto más eficaz cuanto más variado y multimodal.
- c) Sobre esta base se construyen las actividades; estos pueden estimular la adquisición de elementos individuales de información o involucrar un conjunto de conocimientos y habilidades. CLIL tiende a desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel y el uso de un lenguaje académico apropiado.
- d) El resultado final implica la producción más o menos autónoma y creativa por parte de los estudiantes y su evaluación.¹³⁶

En general, entonces, el docente de la clase CLIL deberá ofrecer a los estudiantes materiales originales en el idioma objetivo, debidamente adaptado a sus capacidades lingüísticas, si es el caso, que represente el momento de partida de su aprendizaje. El material deberá ser variado y multimodal, para capturar la atención de todos los estudiantes y someterlos a nuevos retos educativos. Cada elemento, una imagen, un texto, un video, etc., será parte integral de una actividad, y las actividades deberán ser

¹³⁶ BARBERO T., GRAZIANO A., “Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie”, en LANGÉ G., CINGANOTTO L., *E-CLIL, per una didattica innovativa*, pp. 60-61.

consecuentes una a la otra. En esta óptica, serán seleccionados oportunamente los materiales que respondan a los objetivos educativos de cada actividad.

Bajo estos presupuestos, se determinó que cada sesión tendrá un detonante visual o auditivo, representado por una o más imágenes, un video o incluso una canción, seguida por otra actividad que permita a los estudiantes de contextualizar temporalmente los eventos a los cuales la sesión hará referencia, estimulando de esta manera la recuperación de sus conocimientos previos que pudieran ser utilizados para el correcto desarrollo de la clase. Una vez enmarcado históricamente el fenómeno en objeto, se analizará más profundamente utilizando alguna fuente textual no adaptada, como un artículo de periódico o de revista. Cada sesión explora el resultado de estrategias didácticas distintas, para verificar su eficacia en términos generales, con vista de la futura investigación de cada estrategia y técnica por parte de los docentes que deseen experimentar con la metodología CLIL en sus clases de idioma y/o de historia. Tratándose de una investigación experimental, en el siguiente capítulo se describirá el desarrollo de cada sesión y las relativas conclusiones particulares. Al final, basándose en las conclusiones específicas y generales del proyecto, el lector podrá encontrar un anexo acerca de las estrategias y técnicas útiles para la aplicación de una sesión histórica, independientemente del idioma objetivo, que ciertamente resultará particularmente útil para aquellos docentes que se dedican a explorar nuevas oportunidades didácticas dentro de la educación histórica y lingüística en una lengua diferente al inglés, la cual presenta una importante narrativa pero también exigencias y finalidades diferentes a la aplicación de la metodología en un contexto lingüístico distinto.

2.4.4 Uso del idioma extranjero, objetivos y evaluación

En el último apartado del capítulo, se abordarán los siguientes tres temas, relativos a la adaptación de la metodología CLIL: la posición de la lengua objetivo respecto al idioma nativo de los estudiantes, los objetivos generales de las sesiones históricas en el contexto del curso de italiano, y, por último, pero no menos importante, la cuestión acerca de cómo evaluar los resultados obtenidos en las sesiones.

Anteriormente, ya se ha tocado el tema de las diferentes opciones posibles, en el desarrollo de un curso o una sesión de CLIL, referentes a la alternancia entre el idioma objeto de estudio y la lengua hablada por los estudiantes: ya vimos que es posible pasar de una alternancia cero o nula entre los dos idiomas, lo cual significa utilizar

exclusivamente el idioma extranjero, para cualquier comunicación dentro de la clase, a una alternancia débil, utilizando el idioma nativo de los participantes solo en determinados momentos de la clase, por ejemplo, reservándolo a la descripción de las actividades a realizar y a las indicaciones correspondientes. La última opción del espectro de posibilidades es representada por una alternancia marcada, en la cual el idioma de los estudiantes prevalece sobre el idioma extranjero, que se reserva solo a ciertas fases precisas de las actividades presentadas. En virtud del buen grado de competencias y habilidades lingüísticas del italiano de los participantes al curso, se determinó como más oportuna la opción denominada tolerancia cero, aun estando conscientes que las interacciones entre los estudiantes, al momento de realizar, por ejemplo, alguna actividad en equipo, se realizarán en muchos casos en español, a pesar de las continuas recomendaciones en este sentido realizadas por el docente durante las diversas actividades. Es posible que, en algunas ocasiones, además, los estudiantes utilicen algunas fuentes en el idioma español para la realización de sus productos escritos. No obstante, se presume un balance satisfactorio entre el tiempo de uso del italiano y del español.

En relación con el tema de los objetivos generales, del punto de vista de la disciplina lingüística, el objetivo declarado ha sido exclusivamente el utilizzo del italiano en forma oral y escrita dentro de un contexto lo más cercano posible a la realidad de una clase de historia en la lengua objetivo. Por el nivel de conocimiento de los alumnos, no ha sido necesario incluir algún tema gramatical específico dentro de las sesiones. Al contrario, a los participantes se les pidió expresamente de comunicarse de la manera más libre posible, explorando el uso de lengua italiana en términos de comunicación eficaz, aunque no necesariamente correcta desde el punto de vista formal, por lo menos no al cien por ciento. La intervención del docente para la corrección de errores se redujo al mínimo, para crear un ambiente relajado de discusión. El análisis de errores recurrentes se reservó para momentos sucesivos a las sesiones, en forma de comentario general o comentarios individuales, por ejemplo, al momento de la corrección del trabajo de producción escrita.

Del punto de vista de la disciplina no-lingüística, los objetivos específicos, en buena parte ya explicitados en las páginas anteriores, han sido los siguientes:

1. Explorar determinadas etapas de la historia italiana, analizando en términos históricos sus causas, su desarrollo y sus consecuencias, al igual que su recaída del punto de vista cultural y social en la actualidad de la Italia contemporánea.
2. Reflexionar acerca de fenómenos históricos y sociales mexicanos parecidos, que los alumnos hayan enfrentado en su formación o de los cuales tengan conocimiento directo, como es el caso de la migración o los temas de carácter político, realizando oportunas comparaciones acerca de diferencias y similitudes.
3. Desarrollar reflexiones de tipo intercultural, fomentando al mismo tiempo una cierta empatía emocional para los protagonistas de los eventos, y percibir e interiorizar el carácter dinámico de los eventos sociales y de los fenómenos culturales, incluso el idioma.

Para terminar con la cuestión de los objetivos de la disciplina no-lingüística, es necesario aclarar que, a los tres objetivos generales, cada sesión presentaba diversos objetivos secundarios relativos a determinadas estrategias didácticas, como, por ejemplo, el uso de la poesía o de un texto literario, de imágenes de la época o de videos explicativos, de artículos de periódico o de artículos científicos, para experimentar su uso oportuno en una sesión CLIL.

Después de haber mencionado los objetivos, es imperativo ahora tocar la delicada cuestión de la evaluación de las sesiones CLIL. Por un lado, el curso de italiano organizado por el Departamento de Idiomas tiene una precisa evaluación cuantitativa, que se compone de dos calificaciones parciales, y presenta una referencia directa al modelo evaluativo de la certificación de italiano denominada CILS, que califica el nivel de conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma (comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral) según parámetros y porcentajes preestablecidos, que no es necesario profundizar ulteriormente en esta sede. Se trata de una estandarización que la Academia de Italiano pide a sus profesores, y que, por razones de oportunidad, se tomó la decisión de no cambiar. Además, por reglamento interno de la Academia, se pide aplicar el mismo examen a todos los cursos abiertos en el semestre de un determinado nivel: en el semestre en el cual se aplicó la intervención educativa, había dos cursos de noveno semestre, uno entre semana y el otro el sábado, a cargo de dos docentes distintos. La estandarización antes mencionada, no permitiría, entonces, incluir en los exámenes parciales, ninguna de las temáticas específicas vista en durante las sesiones históricas.

Por lo tanto, se decidió evaluar las sesiones históricas, realizando dos sesiones orales de seguimiento, en correspondencia de los dos exámenes orales: en el primer caso fue de manera grupal, mientras en el segundo el coloquio fue de forma individual. En ambos casos, entre otros temas, se realizaron a los participantes algunas preguntas generales acerca las sesiones, con el objetivo de verificar, de manera informal, como se habían sentido en las mismas, si percibían una efectiva utilidad en términos lingüísticos e históricos, y, en el caso, si hubiera alguna sugerencia por parte de ellos. La evaluación formal de las sesiones, por parte de los estudiantes, se realizó sucesivamente a la terminación del curso, una vez publicadas las calificaciones correspondientes en el sistema de la universidad, a través de un formulario digital que les compartí por la plataforma Google Classroom, en español. El formulario, realizado en formato Microsoft Word, constaba de seis preguntas abiertas, relativas a sus motivaciones acerca del estudio del idioma, a su percepción general de las sesiones y a la utilidad que estas últimas pudieran haber tenido en términos de nuevos conocimientos de eventos de la historia italiana, de la comparación con fenómenos históricos ocurridos en México y la mayor comprensión de estos últimos a la luz de las actividades realizadas. Finalmente, se les pidió calificar cada sesión CLIL a través de un número de uno a cinco y un comentario. El tipo de calificación, entonces, fue exclusivamente cualitativo.

Una vez terminada la panorámica acerca de la metodología CLIL y las elecciones relativas a su adaptación al contexto educativo particular, en el siguiente capítulo se detallará, por cada una, el tema, las actividades propuestas, los materiales utilizados, además de la manera en la cual fue calificada por los participantes y las conclusiones, particulares y generales, sobre el trabajo realizado.

Capítulo III. Puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las sesiones de historia

En este capítulo, después de realizar un breve resumen de las condiciones generales del curso y sus características al momento de la puesta en marcha de la investigación educativa, se describirán detalladamente las cinco sesiones de manera individual, incluyendo las actividades realizadas, los materiales utilizados y la evaluación efectuada por cada uno de los participantes, además de las consideraciones finales elaboradas por el docente. Al final del capítulo, se expondrán las consideraciones generales acerca del desarrollo de las sesiones.

3.1 Condiciones y características generales de las sesiones

El proyecto está dirigido a un grupo de estudiantes inscritos al noveno, y último, semestre del curso de lengua y cultura italiana en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Los cursos de italiano están abiertos a todos los estudiantes de la universidad, y al público en general, incluyendo alumnos de preparatoria, estudiantes de otras instituciones y adultos de todas las edades. Dentro de la institución no existe una exigencia curricular motivadora para el aprendizaje del italiano, por lo tanto, se presume que la mayoría de los participantes tenga una motivación prevalentemente interna, en lo que se refiere al estudio del idioma y de la cultura que el mismo expresa.

La intervención educativa planeada consta de cinco sesiones, dedicadas al análisis de precisos fenómenos históricos de Italia, cada una de la duración aproximada de dos horas, por un total de diez horas. Como base teórica, se utilizará la metodología denominada CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que consiste en la integración entre contenido disciplinario no-lingüístico, como es el caso de la historia, y utilizo vehicular de un idioma extranjero, en nuestro caso el italiano. En conformidad con el contenido descrito en el capítulo anterior, la metodología, ampliamente usada en ámbito educativo europeo, ha sido debidamente adaptada al contexto local e institucional. Por otro lado, no se realizó ninguna adecuación curricular relativa a la disciplina no lingüística, dado que la investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de italiano provenientes de diversas formaciones. Con respecto al programa de la disciplina lingüística, el currículo institucional tiene cierta flexibilidad debida al hecho que, en el

noveno semestre, los participantes no enfrentan temas gramaticales nuevos, sino que van reforzando las cuatro habilidades básicas de la lengua (comprensión oral y lectora, producción escrita y oral), siendo cada una de ellas parte integrante de las actividades propuestas en las sesiones históricas. La aplicación del proyecto, además, fue previamente autorizado por parte de la Coordinadora del Departamento de Idiomas y de la Coordinadora de la Academia de italiano.

3.1.1 Lugar

Para la realización de las cinco sesiones históricas, al docente investigador fue asignado, por parte de las autoridades universitarias, el curso sabatino de lengua y cultura italiana correspondiente al noveno y último semestre de la formación, en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Para la ejecución del curso, el Departamento de Idiomas asignó el salón número 13 en el Edificio W del campus universitario.

3.1.2 Temporalidad

De la misma manera que cualquier otro curso de lengua organizado por el Departamento de idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el curso de noveno semestre de lengua y cultura italiana tiene una duración de 16 sesiones, por un total de 80 horas. En esta ocasión, las clases iniciaron el 2 de marzo y terminaron el 6 de julio del año 2024, según la planeación oficial.

Las cinco sesiones históricas tuvieron una duración aproximada de 2 horas cada una, y se realizaron en las siguientes fechas, según la calendarización establecida por el docente, dos en la primera parte del curso y tres en la segunda parte:

1. Sesión 1 – Título: *Il Risorgimento: la formazione dello stato italiano* (El resurgimiento: la formación del estado italiano) se realizó el día sábado 16 de marzo.
2. Sesión 2 – Título: *L'emigrazione italiana verso il continente americano tra la fine dell'800 e l'inizio dell'900* (La migración italiana hacia el continente americano entre finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX) se realizó el día sábado 13 de abril.
3. Sesión 3 – Título: *Il movimento della resistenza durante la seconda guerra mondiale* (El movimiento de resistencia durante la segunda guerra mundial) se realizó el día sábado 25 de mayo.

4. Sesión 4 – Título: *La nascita della Repubblica italiana dopo il referendum del 1946* (El nacimiento de la república italiana después del referéndum del 1946) se realizó el día sábado 8 de junio.
5. Sesión 5 – Título: *I moti del '68: l'episodio della battaglia di Villa Giulia* (Los movimientos del 1968: el episodio de la batalla de Villa Giulia) se realizó el día sábado 29 de junio.

3.1.3 Participantes

Los cuatro alumnos regularmente inscritos al curso sabatino de lengua y cultura italiana de noveno semestre, más el docente asignado al grupo, son las personas involucradas en el proyecto de investigación. Al inicio del curso, el profesor informó a los estudiantes de su propósito de investigación y respecto a las características principales y a las finalidades de la misma, recibiendo su consentimiento a participar. De ahora en adelante nos referiremos a los estudiantes con su nombre propio, salvaguardando así su privacidad.

En seguida, se comparte la información acerca de su perfil y de sus motivaciones para el estudio de la lengua italiana, tal como lo expresaron en el formulario propuesto por el docente-investigador después de la terminación del curso y la publicación de las calificaciones, en la modalidad descrita previamente. Esta información ya se había recabado de manera informal en la actividad de presentación durante la primera sesión regular de clase.

1. Nombre: G.

Año de nacimiento: 1998

Género: femenino

Formación: Licenciatura en diseño de moda artístico e industrial

Ocupación: Asistente de ventas en una tienda de ropa

Motivación para el estudio del italiano: “Comencé a estudiar el idioma gracias a una youtuber italiana que seguía mucho, después comencé a estudiar moda y al comenzar a conocer más sobre la industria me di cuenta de que las marcas italianas eran las que más me llamaban la atención y las cuales me inspiraban más. Decidí (*estudiar en*) la Universidad Michoacana por 3 cosas: la primera es que donde antes tomaba clases no se había abierto el curso siguiente (solo tomé dos cuatrimestres), la segunda es que las clases en mi antigua escuela no me gustaban y por eso

también decidí buscar otras opciones y la última es que al comentarles a mis papás sobre mis dudas sobre la escuela, me dijeron que buscara en la Michoacana, ahí vi que no solo tenían más grupos de italiano sino también actividades y hasta becas para estudiar. Lo que me ha motivado para seguir estudiando el idioma es algún día poder aplicar para una beca y estudiar en Italia, pero (*lo podía hacer solamente*) tomando mis clases en italiano”.

2. Nombre: E.

Año de nacimiento: 1996

Género: masculino

Formación: Licenciatura en Mercadotecnia

Ocupación: Sin trabajo al momento de la encuesta

Motivación para el estudio del italiano: inicié a estudiar italiano porque “es una lengua que fonéticamente siempre me gustó, además algún día me gustaría viajar a Italia, por lo que pensé que sería útil”. Elegí estudiar en la Universidad Michoacana “porque al momento de buscar dónde estudiar, vi un par de opciones y me pareció adecuado por la ubicación y porque había escuchado que tenían una buena oferta académica”, y me ha motivado a seguir con el aprendizaje del italiano “el poder tener una mejor comprensión del idioma y para eso quise terminar todos los niveles”.

3. Nombre: R.

Año de nacimiento: 1997

Género: masculino

Formación: Licenciatura en Arquitectura

Ocupación: Empleado en una empresa que integra soluciones tecnológicas

Motivación para el estudio del italiano: inicié a estudiar italiano porque “me gusta la cultura italiana en particular y quería hacer algo productivo con mi tiempo los sábados”, Elegí estudiar en la Universidad Michoacana “porque ahí estudié el idioma inglés y me agradó la forma de trabajo”, y me ha motivado a seguir con el aprendizaje del italiano el hecho que “no me agrada dejar a medias las cosas, además de que conforme avancé con el curso, me fue gustando más”.

4. Nombre: M.

Año de nacimiento: 2001

Género: femenino

Formación: Licenciatura en Comunicación

Ocupación: Representante de ventas

Motivación para el estudio del italiano: “Mis estudios de italiano los comencé por motivos de requisitos para poder conseguir el título de mi carrera sin embargo el requisito dejó de ser obligatorio desde el segundo semestre de italiano aun así decidí continuar con el idioma”. Elegí estudiar en la Universidad Michoacana “por ser una escuela con buen nivel en idiomas y avalada internacionalmente” y me ha motivado a seguir el aprendizaje de la lengua, “principalmente, el sueño de poder visitar Italia y poder mantener una conversación con los nativos, además de poder realizar una maestría en moda y comunicación”.

En general, podemos notar que se trata de un grupo de estudio perfectamente dividido respecto al género, estando conformado por dos hombres y dos mujeres, y bastante homogéneo con relación a la edad y al nivel educativo alcanzado: todos los participantes cuentan, en efecto, con una licenciatura concluida (en el caso de la alumna M., al momento de finalizar el curso y realizar su formulario, faltaba la entrega de la tesis y la titulación formal, pero, por los fines de la investigación, podemos considerarlo como un proceso virtualmente concluido).

En relación con cuanto dicho, resulta interesante analizar globalmente las formaciones de las cuales provienen los participantes: los cuatro se formaron en cuatro áreas distintas del conocimiento (ciencias sociales en el caso de la licenciatura en comunicación, económico-administrativa en el caso de mercadotecnia, bellas artes en el caso de la licenciatura en diseño de moda y, finalmente, del área de diseño y construcción con la licenciatura en arquitectura), lo cual refleja fielmente las áreas de mayor interés por parte de los estudiantes mexicanos que tienden a acercarse a la lengua y a la cultura italiana, como son las ciencias sociales, el campo de la moda y, por supuesto, la arquitectura. En el caso de la carrera más técnica, debemos reconocer que, en el contexto del área económico-administrativa, la mercadotecnia ciertamente es la formación que más puntos en común tiene con las ciencias sociales, sin olvidar la importancia representada

por la ciudad de Milán en el contexto de la comunicación y la mercadotecnia en Europa (cuyo conocimiento fue manifestado por los mismos participantes).

Por lo que concierne el ámbito motivacional, solo una participante comentó de haber iniciado el camino de aprendizaje del italiano por ser un requisito de su carrera universitaria, los demás manifestaron haberse acercado al idioma por motivos prevalentemente ligados a un genérico interés personal. Por lo menos dos de los cuatro participantes, admiten estar convencidos de que la lengua italiana podría ser una herramienta clave para continuar su carrera universitaria y profesional en el país europeo. Otro participante habló de un utilizzo vinculado exclusivamente con la posibilidad de realizar un viaje de placer, mientras que el último, a pesar de no comentar nada en el formulario acerca del uso instrumental y concreto de sus habilidades lingüísticas, es el único participante que en algún momento había visitado Italia (de hecho, realizó su viaje durante el semestre, en el periodo vacacional intermedio). La totalidad del grupo de estudio expresó tener una motivación interna a la base de su participación al curso, la cual ha sido suficientemente firme para permitirles concluir la formación de nueve semestres propuesta por el Departamento de Idiomas: se trata de un compromiso muy importante, y representa una condición determinante para el correcto desarrollo de la investigación y en línea con su carácter experimental.

3.1.4 Recursos disponibles

- Una computadora portátil, de propiedad del docente. Representa el recurso principal para compartir, durante la clase, los archivos multimedia que se pretende socializar con los participantes, en particular las imágenes, los videos y las presentaciones propuestas por el docente, o que los estudiantes hayan realizado en alguna actividad. El salón, lamentablemente, no cuenta con computadora fija, ni con un proyector o una pantalla. No había conocimiento de las condiciones del salón antes del inicio de las clases.
- Una bocina bluetooth de propiedad del docente. A pesar del número relativamente reducido de estudiantes, el tamaño del salón de clase impone la necesidad de utilizar un dispositivo audio más eficaz, en comparación con las bocinas de la computadora portátil, para la proyección de los materiales audiovisuales originales en el idioma objetivo. La institución no proporciona bocinas alámbrica

o inalámbrica de ningún tipo, el único recurso para compartir archivos audios son algunos reproductores portátiles CD/DVD muy obsoletos.

- Los celulares personales de todos los participantes, incluyendo el docente. Se trata de un recurso necesario para compartir documentos y materiales en general en tiempo real, y que no requieran ser proyectados por la computadora, aprovechando del grupo de WhatsApp creado para favorecer la comunicación entre los participantes. Cabe destacar que el salón no cuenta con conexión wifi, o bien, a los docentes del Departamento de Idiomas, que imparten los cursos sabatinos, no se proporciona el acceso a la red inalámbrica del edificio, que pertenece a otra facultad.
- Aula virtual de *Google Classroom*. Se trata de la herramienta dedicada al intercambio de materiales digitales entre los estudiantes y el docente, en particular por lo que corresponde a las actividades que los estudiantes realizan de manera asincrónica, durante la semana. Esta forma de trabajar ha permitido priorizar las actividades que necesitaban de comunicación en vivo para las horas/clase dedicadas a cada sesión histórica, realizando las actividades de lectura personal o de producción escrita individual en otro momento, fuera del salón. Para la creación y el utilizzo del aula virtual, se han utilizado los correos institucionales de los participantes.
- Dos pizarras blancas y unos plumones de diferentes colores. Se trata de los recursos analógicos presentes en el salón de clase y a disposición, en apoyo a la realización de las diversas actividades, particularmente aquellas relacionadas con las lluvias de ideas, las exposiciones orales y las discusiones plenarias en general.
- Los materiales a disposición de los estudiantes. Se trata de todos aquellos recursos analógicos de propiedad de los estudiantes, como el cuaderno personal, las fotocopias, y las herramientas para escribir (lapiceros, lápices, goma, etc.): necesarios para realizar de algunas de las actividades presentes en las sesiones.
- El material digital compartido por el docente durante las sesiones históricas y el material elaborado por el mismo docente. Se trata prevalentemente de documentos audiovisuales, imágenes del periodo histórico objeto de la sesión y presentaciones digitales, que son proyectados en la pantalla de la laptop y/o compartidas a través

de los dispositivos móviles de los estudiantes, utilizando el grupo de *WhatsApp* y/o del aula virtual de *Google Classroom*.

- El material impreso compartido por el docente durante las sesiones históricas. Esta categoría comprende algunos documentos, artículos, extractos de libros, textos de canciones y ejercicios compartidos de manera analógica, a través de copias impresas, realizadas por el mismo Departamento de Idiomas.

NOTA: los recursos disponibles son suficientes para el correcto desarrollo de las sesiones, aunque es necesario evidenciar que el acceso a una conexión internet, igual que la posibilidad de utilizar un cañón o una pantalla para la proyección del material digital desde la laptop y bocinas profesionales, alámbricas o inalámbricas, mejoraría de manera sustancial la calidad de las sesiones (y del curso de italiano en general).

3.1.5 Enfoque educativo propuesto

Mucho ya se ha hablado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual será abordado, según las indicaciones generales planteadas por la metodología denominada CLIL, la cual se basa en el aprendizaje de contenido disciplinario, utilizando una lengua extranjera como medio de comunicación en el aula.

Del punto de vista didáctico, las sesiones CLIL se centran alrededor de dos ejes principales:

1. Los estudiantes son los protagonistas de las sesiones, dado que el docente simplemente tendrá el rol de presentar las diferentes actividades y guiarlos en el descubrimiento de los fenómenos históricos. Los estudiantes serán estimulados en buscar por su cuenta información adicional en la red, a la cual tienen acceso a través de su teléfono, para completar sus actividades orales o escritas. Las condiciones necesarias para el desarrollo de las sesiones, y que el docente debe verificar constantemente, son la comprensión de los materiales a disposición de los estudiantes para las actividades y el constante uso del idioma italiano para la comunicación oral entre los estudiantes y con el docente, tratando de esforzarse de utilizarlo incluso en los trabajos en equipo, así como la veracidad de la información histórica, de la misma manera que la elección oportuna de las fuentes.
2. Por su naturaleza, el método de enseñanza de la lengua, basado en el uso de contenidos disciplinarios, hace uso de actividades de tipo comunicativo, y se

caracteriza por la socialización de las reflexiones y los trabajos realizados. Por esta razón la componente comunitaria es determinante para la buena implementación de las sesiones objeto de la investigación, de la misma manera que el aprendizaje entre pares y la autoevaluación por parte de los estudiantes.

Por todo lo dicho, se propone la adaptación de un método de clara matriz constructivista, que se basa en la comunicación, en el trabajo en equipo y en la socialización de las actividades realizadas, y que tenga como finalidades de la disciplina de historia la comparación de los fenómenos históricos italianos y mexicanos, el despertar de una empatía y cercanía de los estudiantes para los protagonistas de los eventos y el fomento de una mentalidad intercultural, como ya detallado en los capítulos anteriores.

3.1.6 Modelo de enseñanza-aprendizaje y técnicas propuestas

Típicamente, cada una de las cinco sesiones históricas tendrá la siguiente general:

1. Una introducción al tema histórico con todo el grupo, basada en uno o más inputs visuales (imágenes, videos de introducción y/o una lista de palabras clave), durante la cual los estudiantes puedan recuperar sus conocimientos previos, entender el contexto histórico y temporal al cual nos estamos refiriendo e individuar algunos términos clave del léxico específico de la historia. Hay que remarcar que a los estudiantes se les comunica con tiempo la información sobre el tema objeto de estudio, para que tengan la oportunidad de documentarse previamente a la clase, si así lo desean: esta última actividad no es obligatoria, pero fuertemente recomendada por el docente.
2. Una actividad de análisis de uno o más documentos escritos o audiovisuales, como puede ser, por ejemplo, la lectura de un artículo de periódico o revista o la visualización de un video relativo al evento en objeto, entre otras. Este segundo momento se divide típicamente en dos fases: en la primera, toda la clase comparte sus impresiones respecto al material propuesto y se verifica en conjunto la correcta y completa comprensión del mismo. En la segunda fase, se realiza un trabajo en equipo, que tiene como objetivo la resolución de un problema. El problema en cuestión, aun estando relacionado con el documento que los estudiantes enfrentaron en la fase anterior, necesita ser integrado con otras fuentes y comporta una reelaboración completa por parte de ellos. Esta segunda actividad consiste, por ejemplo, en la realización de una línea del tiempo con los eventos principales

de un fenómeno histórico o la elaboración de una tabla de causas y consecuencias, entre otros, y se concluye típicamente con la socialización del trabajo realizado por los componentes de cada equipo.

3. Una actividad centrada en la comparación entre el evento o el fenómeno histórico o social relativo a la historia italiana, y algún acontecimiento ocurrido en México que pueda presentar caracteres similares, por el contexto histórico y cronológico en el cual ha ocurrido, o por el impacto social del suceso. Los estudiantes son solicitados a realizar reflexiones profundas acerca de los eventos de su historia nacional, de los cuales tienen regularmente un conocimiento previo, pero desde un punto de vista distinto a lo habitual. El producto final de esta tercera fase de la sesión regularmente es un trabajo individual, regularmente por escrito, que, en muchas ocasiones, por cuestiones de tiempo, los estudiantes finalizan de manera asincrónica durante la semana y entregan en la clase siguiente, o bien, a través de la plataforma de *Google Classroom*.
4. Una actividad de cierre, con toda la clase, durante la cual el grupo realiza un pequeño resumen de lo aprendido, compartiendo sus impresiones e ideas de manera libre, con respecto al tema general y a las diferentes actividades propuestas, el cual incluye también reflexiones de orden lingüístico, relativas, en particular, a la comunicación oral y a los errores recurrentes que se detectaron durante la sesión.

3.2 Descripción de las sesiones

3.2.1 Sesión 1: Il Risorgimento: la formazione dello stato italiano

Fecha: 16 de marzo de 2024

Duración: 1 hora y 40 minutos

Participantes: todos los estudiantes están presentes

Competencias de CLIL

- Comprender el contexto general de un fenómeno histórico desconocido, extrayendo la información de un video divulgativo realizado para estudiantes italianos nativos.
- Individuar palabras clave relacionadas con un determinado proceso histórico y explicar su significado.
- Extraer la información principal relativa al *risorgimento* y los personajes más destacados del proceso, utilizando una fuente secundaria desafiante del punto de vista lingüístico y de contenido.
- Resumir los eventos más relevantes y mostrarlos en una línea del tiempo.
- Reflexionar acerca de la comparación entre el proceso de independencia de México y el *risorgimento*, e individuar similitudes y diferencias.

3.2.1.1 Desarrollo de la sesión

1. Actividad de lluvia de ideas sobre el argumento de la sesión, es decir, la palabra *risorgimento*. Se había compartido con anterioridad una lectura acerca del tema, que los alumnos manifiestan no haber realizado, por sus compromisos. Los alumnos realizan alguna hipótesis, en su mayoría basada en una posible raíz etimológica de la palabra, pero no son capaces de captar el significado correcto del evento, aunque intuyen la importancia del proceso para la nación italiana.
2. Visualizamos, en la computadora portátil del docente, un video divulgativo realizado durante la pandemia, titulado *Il Risorgimento - Bignomi feat. Fiorello*,¹³⁷ el cual tiene como objetivo explicar, a los alumnos italohablantes de

¹³⁷ TeleHouston, *Il Risorgimento - Bignomi feat. Fiorello* [video]. Publicado en Youtube el 8 de abril de 2020, https://www.youtube.com/watch?v=JKmdhL0_SzU [Consulta: 06/12/2024].

educación media y media-superior, las etapas fundamentales del *risorgimento*, con el uso del hablado y de gráficas llamativas que evidencian la información más importante. El video es interpretado por un personaje muy destacado de la televisión italiana, conocido como *Fiorello*. El grupo visualiza el video tres veces, las primeras dos a velocidad reducida, la tercera a velocidad normal, por haber el docente considerado que el video presenta un hablado ligeramente acelerado. Sucesivamente, los estudiantes retoman sus hipótesis previamente realizadas, expresando que no habían sido totalmente acertadas, aunque muy cercanas al significado real de *risorgimento*.

3. Todos juntos, realizamos de manera oral una recopilación de la información principal presente en el video, y los estudiantes logran individuar algunas palabras propias del léxico histórico que puedan relacionar con el proceso descrito en el *risorgimento*. El docente sintetiza en el pizarrón las ideas principales y la lista de vocablos. Sucesivamente, el grupo trata de formular una definición de cada palabra, expresando el gran parecido de las palabras italianas con el español.
4. La actividad siguiente es realizada en equipos de dos personas. Los estudiantes deben leer el artículo titulado *Il Risorgimento: il tortuoso processo verso l'Unità d'Italia* presente en el sitio del *Nacional Geographic*:¹³⁸ Se trata de un artículo especializado sobre todo el proceso del *risorgimento*, que representa un desafío importante para los estudiantes, del punto de vista lingüístico y de contenido. Utilizando el artículo y la información que compartimos en las actividades anteriores, cada equipo debe realizar una línea del tiempo relativa a los eventos principales del proceso histórico de independencia de Italia.
5. Al completar el trabajo en equipo, cada equipo dibuja en el pizarrón su línea del tiempo, explicando los motivos de su elección, del punto de vista de la representación gráfica y, sobre todo, de la información seleccionada. Sucesivamente, los dos grupos confrontan las dos líneas del tiempo, acordando la mejor síntesis entre los dos productos finales.
6. La clase termina introduciendo el tema de la comparación entre el proceso de independencia de Italia y de México, utilizando como elementos de partida de la discusión, dos ilustraciones, una relacionada con los eventos italianos, otra con

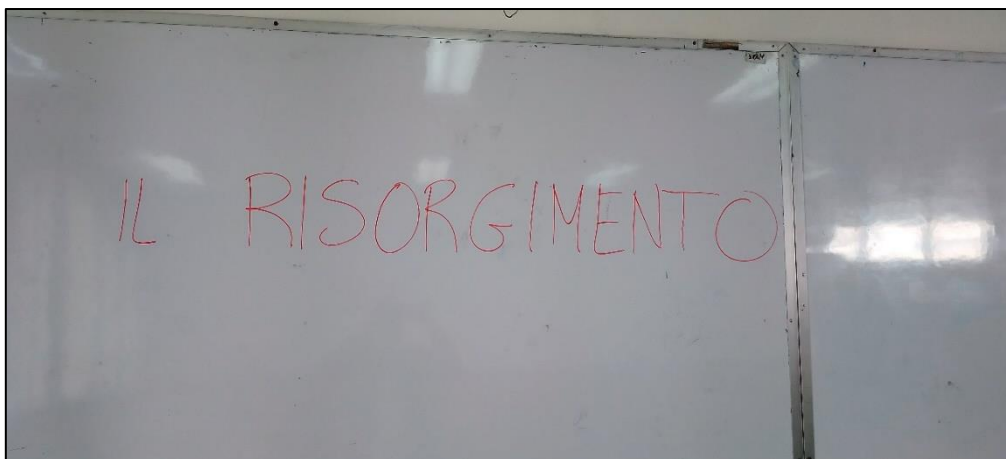
¹³⁸ DE MEDICI A., “Il Risorgimento: il tortuoso processo verso l'Unità d'Italia” en https://www.storicang.it/a/il-risorgimento-il-tortuoso-processo-verso-lunita-ditalia_14926 [Consulta: 06/12/2024].

los eventos mexicanos. Los estudiantes expresan cierta dificultad en recordar los eventos relativos a México, pero se recaban algunas ideas interesantes gracias a precisos estímulos del docente. El poco tiempo a disposición permite solamente algunos comentarios marginales acerca de las dos imágenes.

7. Por cuestiones de tiempo, la última actividad, relativa a la producción escrita individual, se realizará en forma de tarea para la siguiente clase: los estudiantes deberán redactar, utilizando el formato de la carta para un amigo (que representa un formato de escritura del cual tienen buen conocimiento y con el cual se sienten muy cómodos), un texto en el cual hablarán acerca de las principales semejanzas y diferencias entre el *risorgimento* italiano y la Independencia de México, utilizando, en parte, las ideas que se expresaron en la actividad anterior.
8. Al inicio de la sucesiva clase del curso, el docente realiza la corrección de algunos de los trabajos, antes del cierre de la sesión histórica, realizando algunas consideraciones relativas a las actividades realizadas y una rápida retroalimentación. Como confirmarán en el formulario de evaluación a final del curso, los participantes manifiestan, por un lado, su total desconocimiento de la existencia de un proceso tan complejo relativo a la independencia de Italia, y su sorpresa para el hecho de que Italia haya completado su proceso de independización mucho más tarde que México. Por el otro lado, comentan acerca de las dificultades encontradas relativamente al artículo del *National Geographic* propuesto en la sesión, que les resultó demasiado complejo y confuso, al no tener conocimiento alguno del fenómeno histórico en cuestión.

3.2.1.2 Imágenes del curso

En todas las sesiones históricas se tomaron algunas imágenes de las actividades y de algunos de los productos finales a manera de testimonio de la intervención didáctica.



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_1

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano detalle medio

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

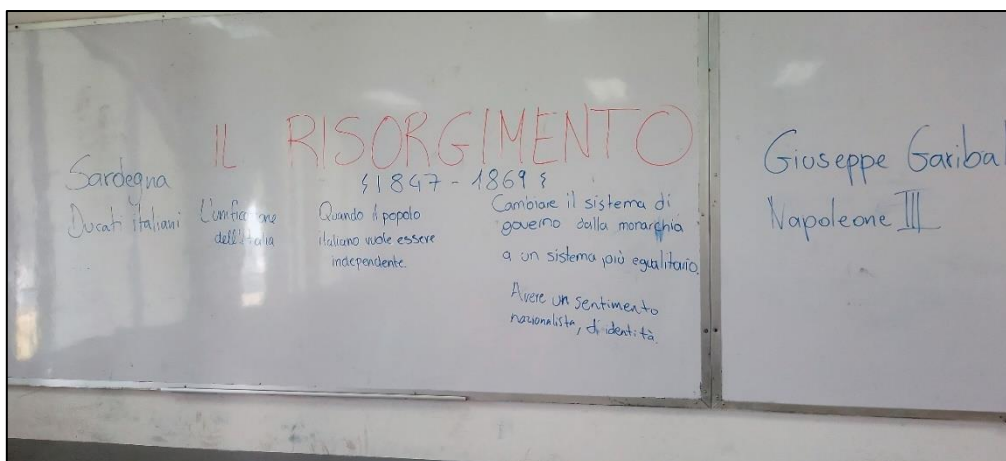
a) Tema o situación: Inicio de clase, título de la sesión en el pizarrón

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En el pizarrón del salón, el docente recibe a los estudiantes con el título de la sesión histórica del día, el *risorgimento*.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano detalle medio

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad de resumen de las informaciones personales presentes en el video de introducción y de un artículo de la revista *National Geographic*

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En el pizarrón del salón, los participantes a la sesión, en modalidad lluvia de ideas, resumen las coordenadas históricas principales del tema del *risorgimento*, incluyendo algunos de los principales protagonistas.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_3

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano largo

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad en equipo de análisis y elaboración de una línea del tiempo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Uno de los equipos, compuestos por dos integrantes del grupo, están realizando su actividad.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_4

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano mediano

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

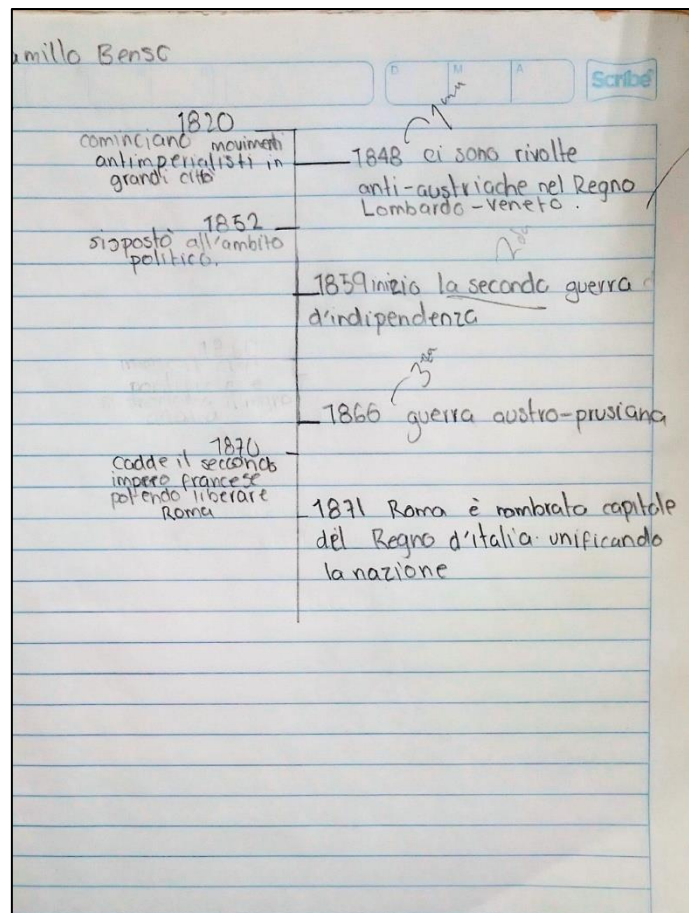
a) Tema o situación: Actividad en equipo de análisis y elaboración de una línea del tiempo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Equipo trabajando en la actividad de elaboración de una línea del tiempo relativa al *risorgimento*, utilizando una fuente video y una fuente escrita.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_5

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1800 x 2385 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

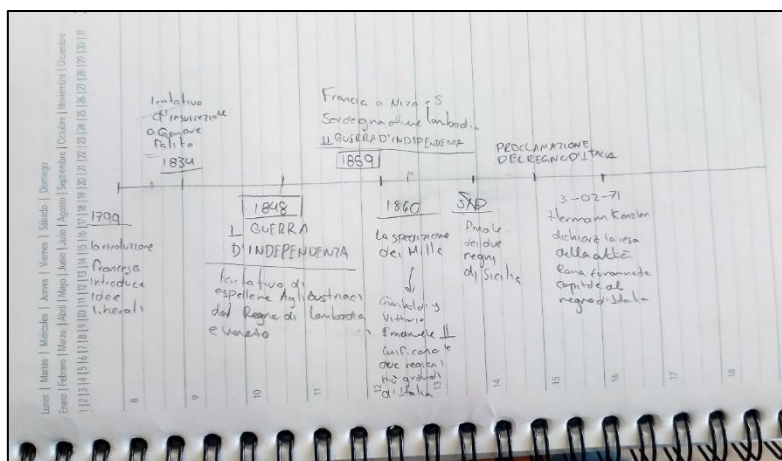
a) Tema o situación: Producto final de la actividad de representación gráfica de la cronología del fenómeno histórico

b) Espacio representado: Cuaderno personal

c) Acciones y/o elementos: Trabajo final de uno de los equipos, como soporte a la exposición en voz alta.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_6

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 3100 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Producto final de la actividad de representación gráfica de la cronología del fenómeno histórico

b) Espacio representado: Cuaderno personal

c) Acciones y/o elementos: Trabajo final del segundo equipo, como soporte a la exposición en voz alta.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_7

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

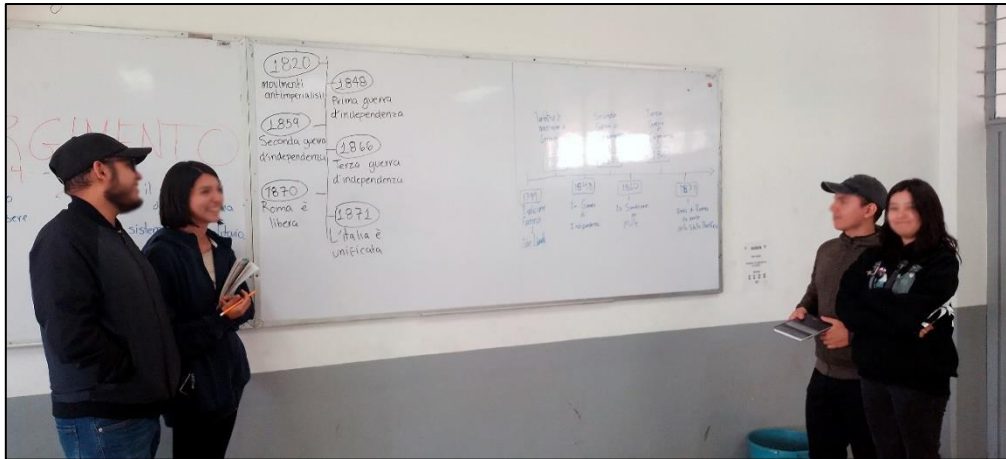
a) Tema o situación: Reproducción en el pizarrón de la línea del tiempo elaborada por cada equipo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Cada equipo reproduce su elaboración grafica de la línea del tiempo para su exposición.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_8

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano medio

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

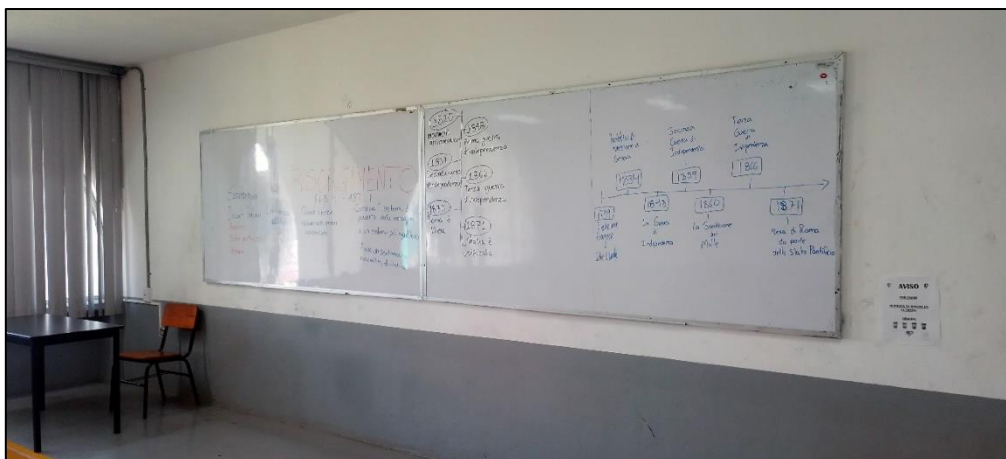
a) Tema o situación: Exposición de las líneas del tiempo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los estudiantes exponen su línea del tiempo de los eventos principales del *risorgimento*.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_9

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano largo

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

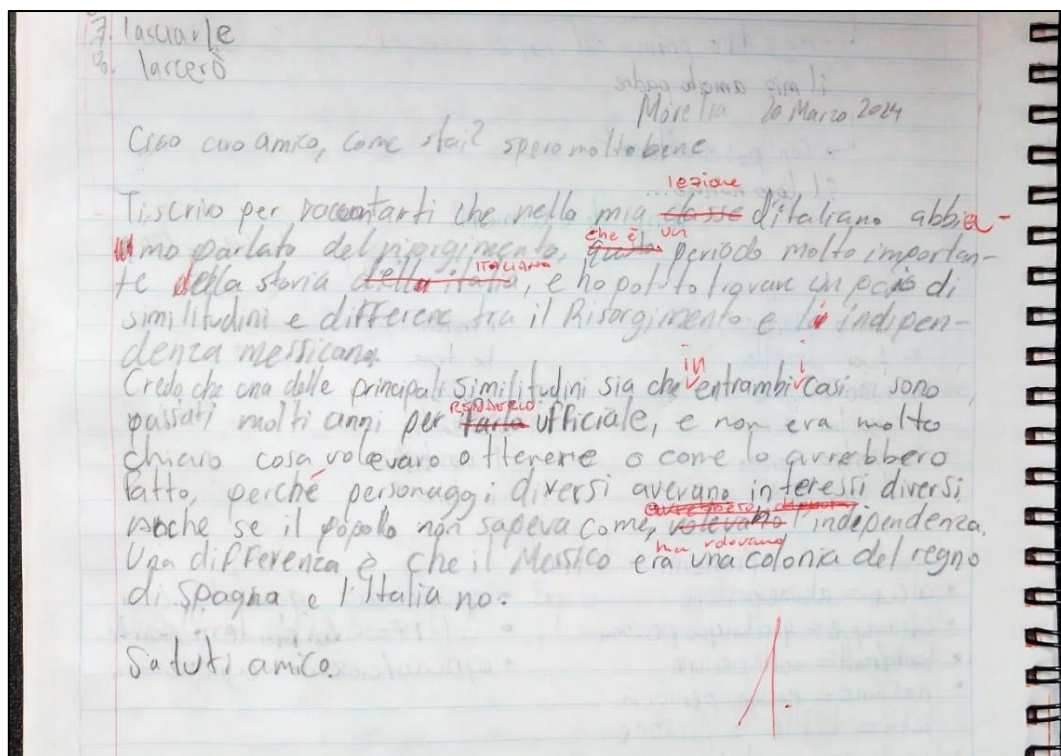
a) Tema o situación: Cierre de la sesión

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El salón y el pizarrón al momento del cierre de la sesión, una vez realizadas las exposiciones y asignado el trabajo asincrónico.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_1_foto_10

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 2545 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 16 de marzo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Producto final de la tarea asincrónica

b) Espacio representado: Cuaderno personal

c) Acciones y/o elementos: Texto elaborado por uno de los estudiantes como producto final escrito de la sesión, con relativas correcciones del profesor.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 16-03-2024

3.2.1.3 Evaluación de la sesión por parte de los estudiantes

La escala de valoración numérica es de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

1. Nombre: G.

Evaluación numérica de la sesión: 3

Comentario: “Un poco confuso si quieres hacer una línea del tiempo perfecta de cuando empezaron los problemas y todavía más confusa cuando vez que el conflicto tuvo diferentes etapas y cada una tenía sus eventos clave que las distinguía. También es difícil de entender si no tienes un mapa de Italia cerca y si no tienes algo de idea de cómo se encontraba el país antes”.

2. Nombre: E.

Evaluación numérica de la sesión: 3

Comentario: “Creo que fue adecuada la manera en que abordamos el tema, sin embargo, por la misma naturaleza del tema el cual puede ser muy extenso, tal vez se necesitaban más sesiones, aunque al mismo tiempo hubiera sido tedioso”.

3. Nombre: R.

Evaluación numérica de la sesión: 3

Comentario: “No recuerdo muy bien cómo fue exactamente esta sesión, pero algo que me quedó grabado fue que me costó un poco de trabajo entender cuáles eran los bandos que tomaron parte en este evento histórico, así como cuáles eran los objetivos de estos mismos bandos”.

4. Nombre: M.

Evaluación numérica de la sesión: 4

Comentario: “En este primer tema me gusto saber sobre este suceso histórico de Italia, y entender como una sociedad llega a un grado de organización por el bien común, sin embargo, me hubiera encantado haber hecho más didáctico el tema con videos o líneas del tiempo para entender a detalle cada levantamiento”.

3.2.1.4 Evaluación del docente y conclusiones sobre la primera sesión

Si en general la sesión se produjo de manera positiva, en términos comunicativos y de desarrollo de las actividades, concuerdo con los otros participantes con respecto a ciertas criticidades que se manifestaron en esta primera sesión CLIL, debidos en su mayoría al carácter experimental de la investigación, tratándose, de hecho, de la primera experiencia con la metodología CLIL por parte de todos los involucrados. Por la misma razón, la primera sesión me permitió redirigir y focalizar mi atención, al momento de la planeación de las sucesivas sesiones, sobre ciertas cuestiones que pudieran revelarse particularmente problemáticas al momento de la puesta en obra de las diferentes actividades.

En primer lugar, la cuestión acerca de la duración de la sesión: no obstante, la autorización previa de las coordinadoras de departamento y de academia respectivamente, de incluir las sesiones históricas en el programa del curso, la necesidad de avanzar con el currículo original de manera más o menos uniforme con el otro grupo de noveno semestre, que oficiaba sus clases durante la semana, provocó, inesperadamente, cierto recorte en el tiempo de duración de la sesión histórica. En el caso de esta primera sesión, era mi deseo realizarla en la primera parte de la clase, que tiene una duración mayor (dos horas y medio respecto a una hora y cuarenta minutos), lo cual, en esta ocasión, no fue posible. Fue necesario, entonces, adaptar las actividades previstas en la sesión a un tiempo más corto, incluso reajustando o cancelando algunas de ellas.

La segunda reflexión es acerca del fenómeno histórico protagonista de la sesión: se trata, indudablemente, de un proceso muy largo, con una duración superior a los cincuenta años, y de difícil comprensión para los estudiantes, que no pudieron realmente utilizar como base ningún conocimiento previo, a exclusión de la fase de la sesión relativa a la comparación entre independencia italiana y mexicana. A complicar más la situación, los estudiantes manifestaron un escaso conocimiento de su historia nacional, debido probablemente a un conocimiento puramente anecdótico y basado en fechas y nombres, en lugar que un análisis crítico, del proceso de independización de México.

La tercera criticidad que resultó clara en el desarrollo de esta primera sesión se vincula ciertamente a los materiales de apoyo propuestos por el docente: si el video resultó una excelente herramienta para iniciar a platicar acerca del tema histórico, por ser dinámico y sintético a la vez, el texto propuesto se reveló demasiado complejo por las competencias lingüísticas de los participantes, además de necesitar un análisis más

profundo que los estudiantes no tuvieron el tiempo de realizar. El artículo abarcaba, como ya se ha mencionado, un lapso de tiempo bastante largo, y terminó creando confusión en los participantes, los cuales realizaron la actividad en equipo, relativa a la creación de una línea del tiempo, utilizando la información presente en el video junto con otras fuentes que encontraron en la red. Por otro lado, para llegar a conclusiones más equilibradas posibles acerca de la sesión, es necesario evidenciar que, previendo las dificultades relacionadas con la complejidad del artículo y por la decisión de no modificar o reducir el texto original, el texto fue compartido previamente con el grupo de estudio, con la idea que se realizase una lectura profunda antes de la sesión. Lamentablemente, esta sugerencia fue desatendida por los estudiantes, y que comprometió aún más la realización exitosa de la actividad.

Dicho de las criticidades, me parece interesante subrayar que los participantes, relativamente a la comunicación oral, comprendieron rápidamente la finalidad de la sesión y fueron capaces de adaptarse inmediatamente a las nuevas reglas del juego, alcanzando buenos resultados desde el inicio, a pesar de no haber experimentado nunca una dinámica de aprendizaje por contenidos en un contexto real tan explícita. Por otro lado, por lo que concierne los productos escritos, en particular el texto comparativo, los resultados fueron de un nivel inferior a lo esperado, en cuestión de contenido y de profundización de la temática histórica. Una vez más, se demostró que, para los estudiantes de una lengua extranjera, es de vital importancia enfrentar situaciones comunicativas en contextos reales, en lugar de actividades que premian exclusivamente la corrección formal, sin preocuparse demasiado del contenido.

En conclusión, considero que esta primera sesión tuvo, por los aspectos antes mencionados, un éxito discreto, alcanzando los objetivos mínimos de la disciplina no lingüística, como es la comprensión del tiempo histórico y la capacidad de organizar los eventos de manera gráficamente comprensible, las reflexiones sobre la historia comparativa y la reflexión bajo un punto vista distinto de la propia historia nacional. Al mismo tiempo, ha sido provechosa en términos experimentales, dado que, a través de la aplicación de una metodología basada en prueba, error y corrección, me permitió redirigir y repensar el desarrollo de los temas, y, sobre todo, las actividades de las otras sesiones, en función de cuanto observado durante esta primera parte de la intervención didáctica.

3.2.2 Sesión 2: L'emigrazione italiana verso il continente americano tra la fine dell'800 e l'inizio dell'900

Fecha: 13 de abril de 2024

Duración: 2 horas

Participantes: todos los estudiantes están presentes

Competencias de CLIL

- Desarrollar una cierta empatía hacia los protagonistas de los eventos, a través de la visión de fotografías de la época, relativas al fenómeno de la migración de los italianos hacia el continente americano.
- Elegir las palabras clave del punto de vista histórico que mejor describan el fenómeno, relacionándolas con su significado.
- Extraer la información relevante de un video realizado para estudiantes nativos italianos y de un artículo periodístico de la época, relativo a la migración italiana en México, para comparar fuentes secundarias contemporáneas a los eventos y otras más cercanas a nosotros y con finalidades diferentes.
- Buscar fuentes secundarias relevantes para exponer el fenómeno migratorio italiano hacia México.
- Reflexionar acerca de la comparación entre el proceso migratorio italiano y los procesos similares, en particular hacia Estados Unidos, de la población mexicana en la actualidad.

3.2.2.1 Desarrollo de la sesión

1. Actividad inicial, al introducir el tema de la migración italiana hacia las Américas con el auxilio de algunas imágenes: la primera imagen muestra un grupo de personas esperando embarcarse para el largo viaje transoceánico con sus maletas; la segunda, muestra un barco lleno de gente que va saliendo del puerto; la tercera, ilustra un momento del viaje, podemos ver las condiciones extremas a las cuales eran expuestos los migrantes; en la cuarta fotografía, unas personas en un barco dentro del puerto de ciudad natal, en Italia, que agitan la bandera italiana, al momento de zarpar; en la quinta y última imagen, se presenta un mapa mundial con los principales destinos de los migrantes italianos, que demuestra una alta

preferencia para el continente americano. Se puede notar, y los participantes lo hacen inmediatamente, que la migración hacia México, aunque no sea tan masiva como en otros países del continente, sin embargo, sí tuvo lugar. Hablamos, en particular, de los sentimientos y las emociones que acompañan la visión de estas imágenes.

2. El docente propone al grupo, escribiéndolas en el pizarrón, una serie de palabras inherentes al tema. Los participantes discuten respecto a la efectiva cercanía de cada una de ellas al fenómeno de la migración de un país a otro, llegando correctamente a destacar algunas de ellas y descartando otras. Los estudiantes afirman conocer todas las palabras presentes en el pizarrón, pero evidencian la importancia de verlas escritas para verificar su correcta ortografía.
3. Utilizando las computadoras del docente y una bocina inalámbrica, se visiona el video *Migrazione italiana*,¹³⁹ realizado con fines educativos para estudiantes italianos de nivel medio y medio superior, el cual ofrece una panorámica completa del fenómeno migratorio de los años en cuestión, en particular hacia los dos países americanos de mayor emigración, es decir, Estados Unidos y Argentina. Para fijar las ideas expresadas en el video, realizamos un ejercicio de comprensión del video, que comprende una serie de 12 afirmaciones que los participantes deben indicar como verdaderas o falsa. La corrección en voz alta del ejercicio, que los estudiantes realizaron de manera individual, coadyuva la discusión sobre el tema migratorio.
4. Para completar la panorámica sobre el evento histórico de la migración, y focalizarla en términos locales, leemos en voz alta un artículo de la época, titulado *Emigrazione italiana al Messico* y publicada por el periódico *Il giornale d'Italia* en el año 1902.¹⁴⁰ Después de la lectura, se discute acerca de las posibles referencias a fenómenos migratorios de origen italiana en México e inclusive en el estado de Michoacán, aunque, en este caso, llegamos a la conclusión que sobrevivieron exclusivamente recuerdos en la toponimia de ciertas regiones, pero ya no existe una comunidad local cuyas raíces italianas sean bien definidas.
5. Los estudiantes trabajan, por su cuenta, en un único equipo de cuatro, realizando una búsqueda acerca de las características de algunos enclaves italianos presentes

¹³⁹ ProfDellOrto, *Migrazione italiana* [video]. Publicado en Youtube el 22 de noviembre de 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=7wNc-by9stM> [Consulta: 09/12/2024].

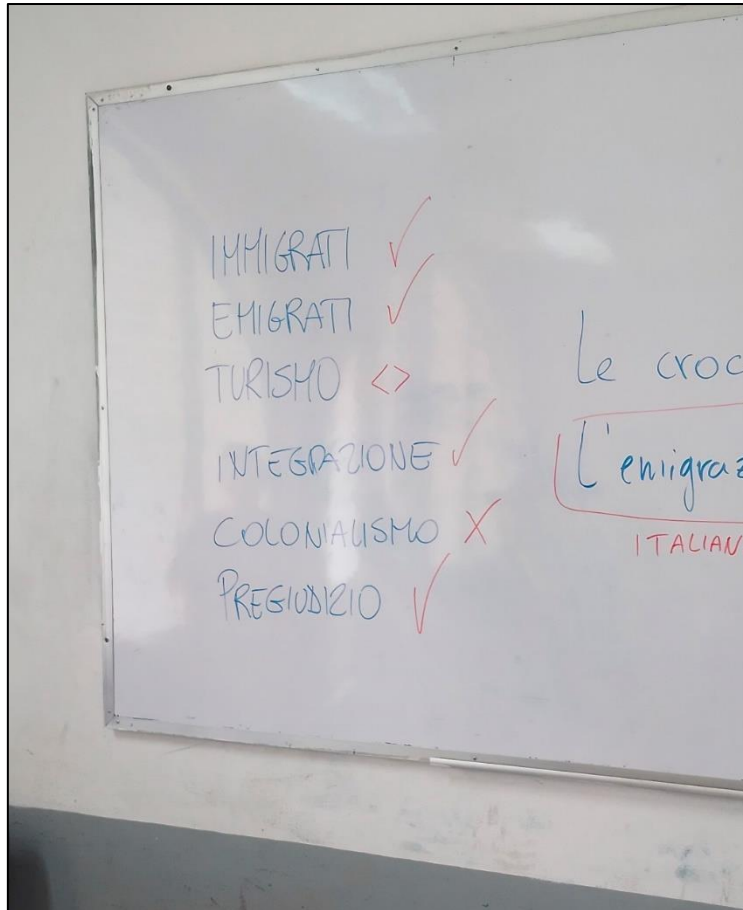
¹⁴⁰ Artículo periodístico de *Il giornale d'Italiana*, “Emigrazione italiana al Messico”, publicado el 25 de agosto de 1902. En <http://www.terzaclasse.it/documenti/messico.htm> [Consulta: 09/12/2024].

en México, cuya memoria se ha mantenido viva hasta la actualidad: Chipilo y Huatusco/Zentla. Los alumnos escogen Chipilo para la realización de una exposición acerca las características principales de este asentamiento italiano. Una vez realizadas las actividades de preparación, esquematizan y exponen la información que encontraron de manera oral, dividiéndose los macro argumentos de manera autónoma, apoyándose con el pizarrón,

6. Para la siguiente clase, siempre en conformidad con la gestión del tiempo de la sesión, los estudiantes realizarán una reflexión personal acerca del fenómeno de la migración en la actualidad, buscando similitudes entre pasado y presente, también en relación con su experiencia directa, de algún familiar o amigo que haya migrado a otro país, o, a falta de eso, como se sentirían ellos al tener que migrar.
7. Al inicio de la siguiente sesión de clase, se realiza la corrección de los trabajos escritos, y cerramos con una breve reflexión respecto a las dificultades de migrar a otro país. Los estudiantes mencionan la importancia de conocer la lengua y la cultura del país de destino, como elemento determinante de una integración exitosa en un país diferente al propio. El docente, solicitado de manera autónoma por los estudiantes, concluye la charla hablando acerca de su experiencia personal.

3.2.2.2 Imágenes del curso

En todas las sesiones históricas se tomaron algunas imágenes relativas a las actividades y a algunos de los productos finales a manera de testimonio de la intervención didáctica.



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_1

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1800 x 2204 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Primera actividad lexical

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En el pizarrón del salón, se escriben algunas palabras para verificar cual es coherente con el tema histórico del día y cual no.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano americano

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Visualización video

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En la computadora del docente, los participantes visualizan tres veces un video en italiano acerca de la temática histórica.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_3

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Lectura individual de documentos de texto

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Después de la visualización del video, se pide a los participantes de leer algunos documentos escritos en su teléfono, para realizar sucesivamente una actividad de comprensión.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_4

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

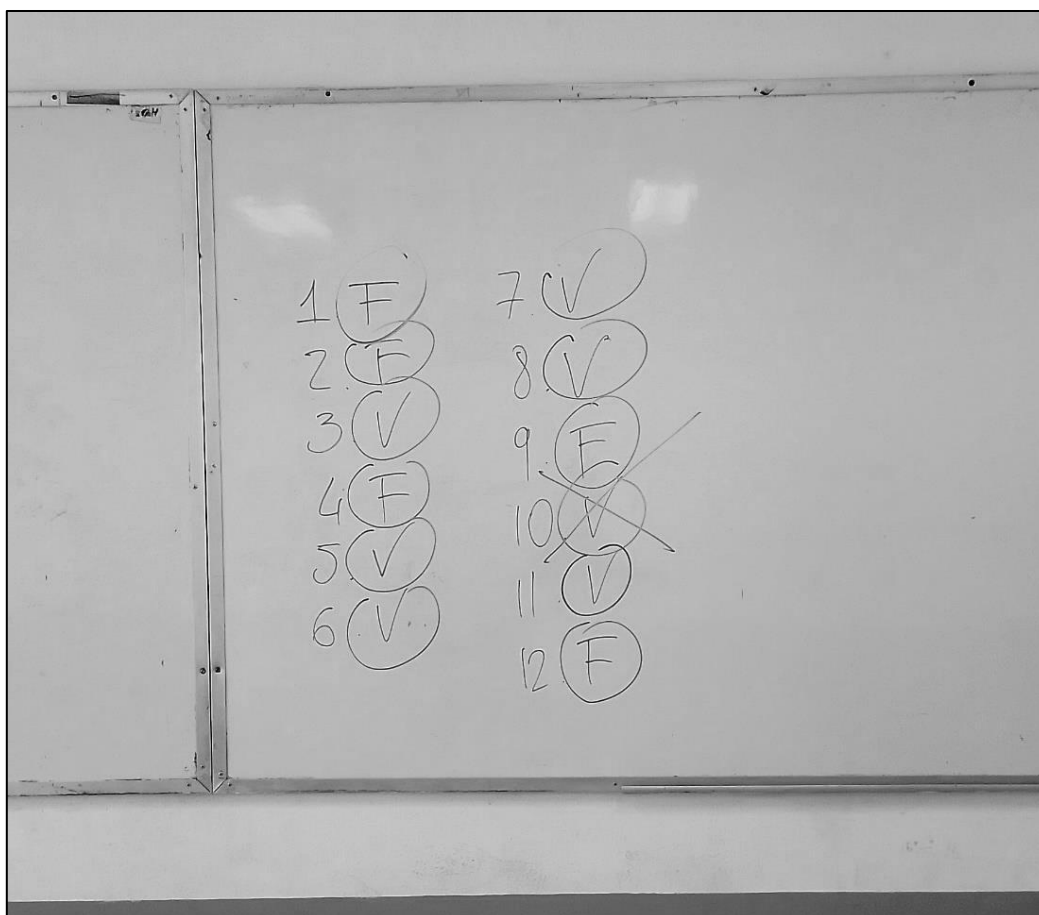
a) Tema o situación: Ejercicio de comprensión individual del texto

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Una vez terminada la lectura, los alumnos proceden individualmente con la resolución de un ejercicio de comprensión del texto.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_5

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1800 x 1570 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

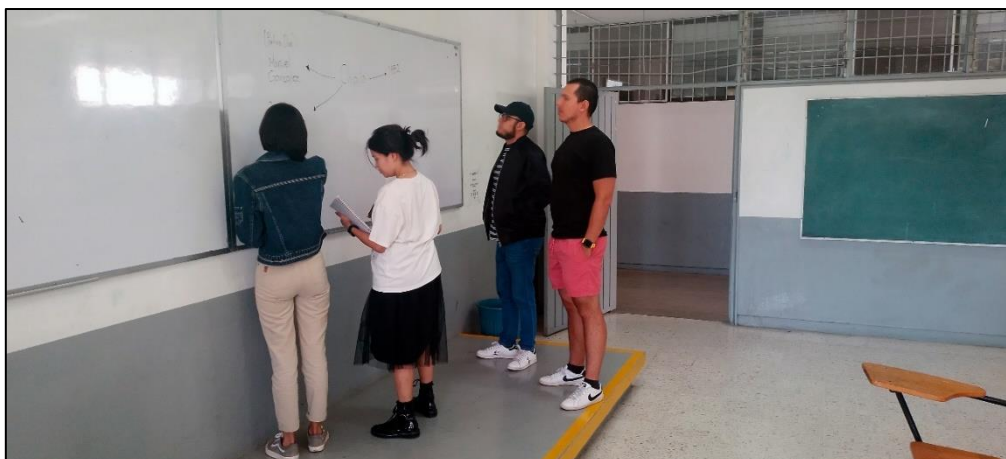
a) Tema o situación: Corrección ejercicio de comprensión individual del texto

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Todos juntos, realizamos la corrección del ejercicio de comprensión del texto en el pizarrón, socializando respuestas y exponiendo preguntas y dudas que surgieron después de la lectura.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_6

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

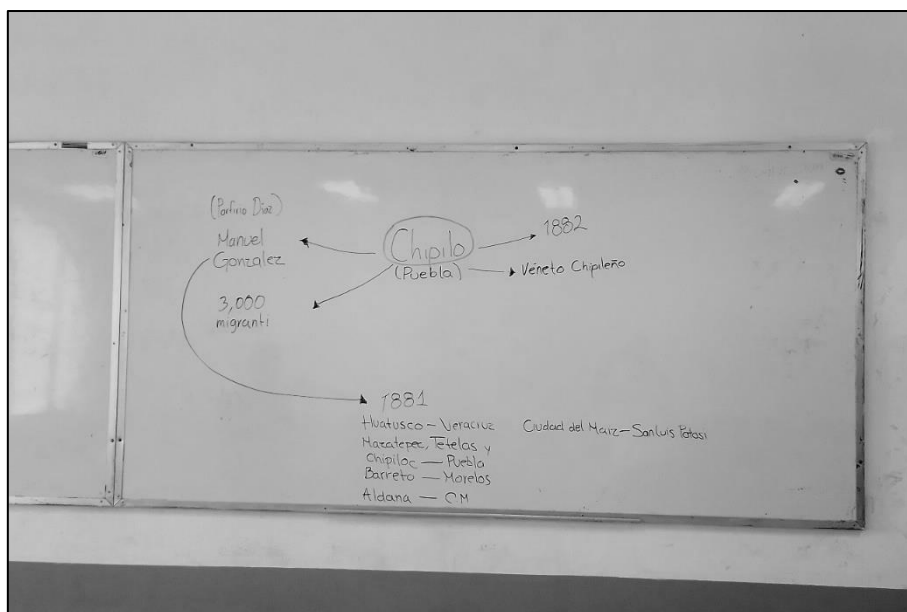
a) Tema o situación: Socialización de la actividad en equipo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los equipos resumen en el pizarrón los resultados de su trabajo acerca de los asentamientos de colonos italianos en el territorio de México.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_7

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 2704 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 13 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

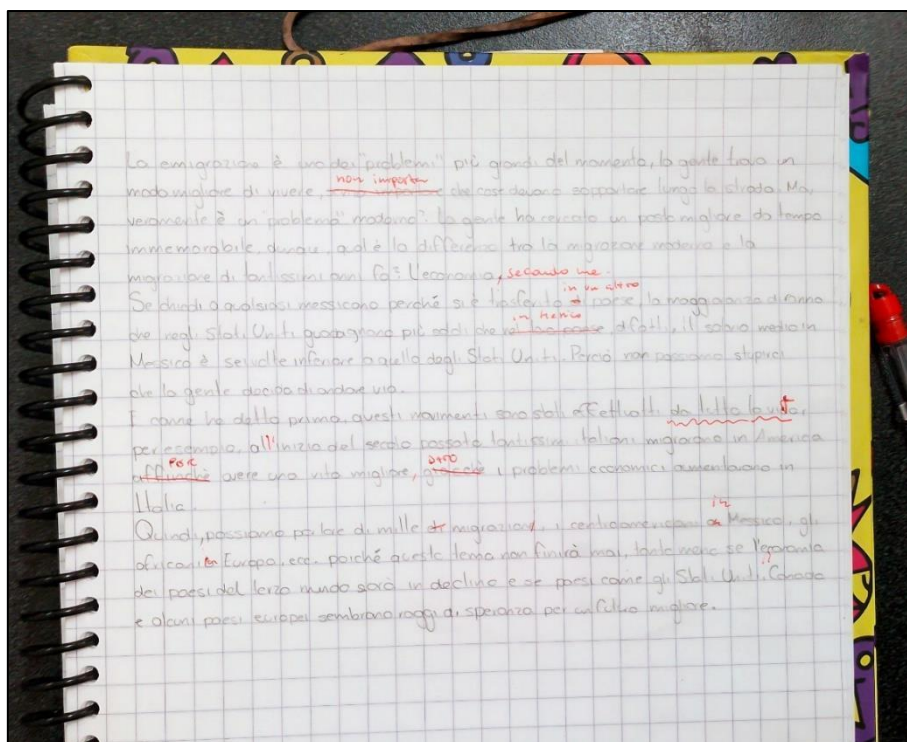
a) Tema o situación: Socialización de la actividad en equipo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El detalle del material que un equipo escribió en el pizarrón para su exposición de la información recabada.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 13-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_8

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 2223 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 27 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

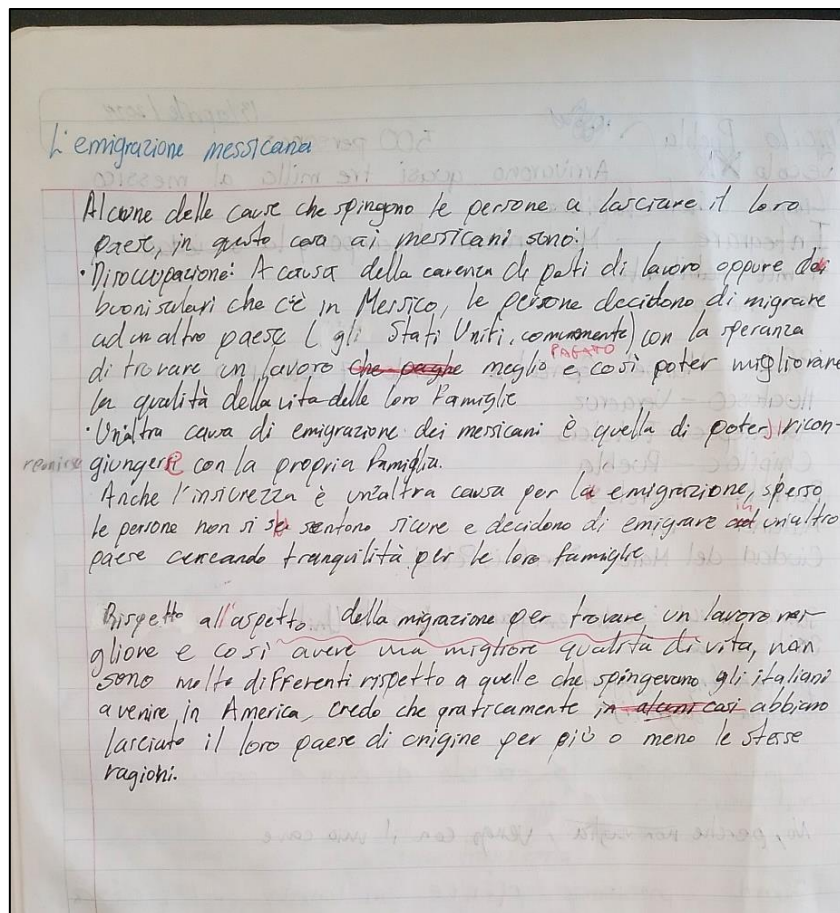
a) Tema o situación: Producto final escrito

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Uno de los productos finales por escrito, entregado y corregido.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 27-04-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_2_foto_9

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1800 x 2483 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 27 de abril de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Producto final escrito

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Uno de los productos finales por escrito, entregado y corregido.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 27-04-2024

3.2.2.3 Evaluación de la sesión por parte de los estudiantes

La escala de valoración numérica es de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

1. Nombre: G.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “Un tema muy triste de ver y muy ¿pesado? emocionalmente, el pensar lo mucho que tuvieron que sufrir las familias en Italia para decidir que era mejor lanzarse a lo desconocido es impensable para mí, ahora entiendo más por qué hay tantos ítalo-americanos en Estados Unidos y sobre todo en Nueva York.”.

2. Nombre: E.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “Este tema me pareció muy importante ya que no sabía demasiado sobre él y creo que a veces lo que conocemos de cultura italiana es derivado de la cultura italoamericana, por lo que fue interesante saber cómo se dio la inmigración y cuáles fueron algunas de las causas.”.

3. Nombre: R.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “El tema de esta sesión fue de mis favoritos, porque me pareció muy interesante como es que, debido a ciertos eventos y circunstancias, se detonó un proceso migratorio que terminó con la mezcla de diferentes culturas y la creación de nuevas comunidades. Pienso que, a comparación de otros temas, este fue de los más sencillos de entender para mí.”.

4. Nombre: M.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “A pesar de que es un tema que me gusta en todos los sentidos y no solo por ser referente a Italia me quedé con la satisfacción de poder entenderlo desde un contexto de guerra y posguerra, sin duda un buen tema histórico”.

3.2.2.4 Evaluación del docente y conclusiones sobre la segunda sesión

Los comentarios de los participantes nos dan una imagen clara de una sesión histórica exitosa e interesante. Realizada a distancia de algunas semanas respecto a la primera, a pesar de haber ya planteado el tema general de la clase, en esta segunda sesión se aprovechó del análisis relativamente a las criticidades evidenciadas al final de la sesión anterior, para focalizar las actividades hacia objetivos más específicos e inmediatos, aprovechando de manera más oportuna de la variable temporal.

Específicamente, la sesión se centró en un tema histórico con fuertes recaídas sociales, tanto en el pasado como en el tiempo presente, lo cual se reveló una estrategia exitosa, aunque no siempre viable para todos los argumentos de la historia. Los estudiantes demostraron una enorme empatía hacia aquellas personas, lejanas en el tiempo, pero emotivamente cercanas a ellos, que tomaron la difícil decisión de dejar toda su vida y su familia atrás, para viajar a un país desconocido al otro lado del océano, emprendiendo un viaje que, si ahora consideramos relativamente normal, en la época era realmente extraordinario. Los participantes entendieron perfectamente las motivaciones de estas personas, motivaciones que ciertamente no son muy diferentes de las que empujan muchos migrantes mexicanos, en la actualidad, a realizar empresas similares.

Los materiales utilizados resultaron herramientas útiles a los participantes, capaces de facilitar su inmediata comprensión de los puntos focales del tema. Los estudiantes, además, fueron capaces, en completa autonomía, de extender sus reflexiones hacia otras etapas de la historia italiana, como, por ejemplo, al periodo entre la primera y la segunda guerra mundial, individuando correctamente la diferente naturaleza, en términos motivacionales, de esta nueva ola migratoria, que fue generada no solamente por la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, sino por la necesidad de huir de un régimen iliberal, representado por el movimiento fascista de Benito Mussolini y sus leyes raciales.

En cuanto a la temática comparativa relativa a los flujos migratorios de México y de América Latina hacia los países del norte, Estados Unidos y Canadá, los estudiantes manifestaron un conocimiento indirecto de la situación, a pesar de que prácticamente todos tenían algún familiar o conocido que había ido “al otro lado de la frontera”, pero se trataba de eventos pasados que pocas repercusiones tenían en su actualidad, por ejemplo, al no mantener un contacto constante con estas personas.

Además, de manera inesperada al momento de la planeación de la sesión, la discusión se centró en dos cuestiones: en primer lugar, los estudiantes estuvieron reflexionando en torno a los retos que les comportaría vivir en un país distinto, por estudio o por trabajo, y como cambiaría su vida. Se trata de una reflexión debida ciertamente al contexto didáctico de una clase de lengua, pero que la sesión histórica relativa a la migración permitió subir a la superficie. Muy seguido, en las clases de idioma extranjero, la tendencia es idealizar el otro país respecto al propio: dos de los estudiantes, mencionaron claramente su deseo de seguir su formación en Italia, en un futuro, y es posible que lo que se comentó en esta clase les haya hecho considerar las cosas desde un punto de vista diferente a lo habitual, que representa uno de los objetivos clave de la metodología CLIL, aunque tenga que ver solo indirectamente con la historia. El otro aspecto que me gustaría subrayar, es que la discusión se fue hacia el fenómeno de los migrantes latinoamericanos que no necesariamente cruzan la frontera de Estados Unidos, sino que, por una razón o por la otra, se quedan en México y necesitan integrarse. Me pareció interesante, en particular, el cambio completo de perspectiva que los estudiantes manifestaron: de ser un país con una fuerte migración hacia el extranjero, México está iniciando a enfrentar las problemáticas que conlleva la recepción y la integración de un importante número de personas provenientes de otras áreas del continente, por primera vez en tiempos modernos.

La sesión, además, permitió a los estudiantes profundizar el conocimiento relacionado con algunos de los lazos existentes entre los dos países, de los cuales no tenían conocimiento: la posibilidad de explorar las características de una comunidad italiana profundamente radicada en territorio mexicano, que ha mantenido su identidad hasta la actualidad, como es Chipilo, en el estado de Puebla, que representa un verdadero ejemplo de integración y al mismo tiempo de conservación de las tradiciones y del idioma en el corazón de su país. Me he dado cuenta de que los estudiantes valoran mucho estas referencias, cercanas a ellos, del país cuya lengua y cultura están estudiando, al conferir a sus estudios teóricos una realidad más consistente y tangible, dando, contemporáneamente, una forma concreta al “otro”, sin idealizarlo.

La última reflexión es acerca de la gestión del tiempo dentro de la sesión. A diferencia de la primera clase CLIL, la gestión de este crucial factor de la enseñanza, fue distinto: por una parte, la sesión se realizó en la primera parte de la clase del sábado, que tiene una duración total de 4 horas y 40 minutos, con un receso de 30 minutos, y eso permitió de gestionar el tiempo de manera más relajada. Además, la planeación fue

dinámica y flexible, no solo con relación al número de actividades realizadas, sino también con respeto a las micro estrategias propuesta dentro de cada actividad, para adaptarse mejor al desarrollo natural de la clase, en conformidad a las exigencias de los estudiantes. En las próximas sesiones, veremos que esta estrategia se revelará crucial para el correcto manejo de las sesiones históricas, aunque no siempre ha sido posible su actuación, tal como fue en esta segunda sesión, por factores que se analizarán más adelante.

3.2.3 Sesión 3: Il movimento della resistenza durante la seconda guerra mondiale

Fecha: 25 de mayo de 2024

Duración: 2 horas

Participantes: todos los estudiantes están presentes

Competencias de CLIL

- Desarrollar una cierta empatía emocional para los actores históricos y fomentar el uso de fuentes no tradicionales, como puede ser la música o la literatura, escuchando una canción de la época, ligada estrechamente al tema de los *partigiani*, el movimiento de resistencia a la invasión alemana del pueblo italiano.
- Definir algunas de las palabras clave del punto de vista histórico que describe el fenómeno de la resistencia
- Leer y analizar una fuente literaria relativa al fenómeno histórico, que describe un episodio inventado de la resistencia, realizada por un famoso escritor que participó al movimiento partisano en su juventud.
- Comparar un fenómeno histórico de un país extranjero con algún episodio de la historia reciente de México de manera autónoma, es decir, sin una indicación precisa por parte del docente.
- Presentar un fenómeno histórico mexicano a través de un soporte gráfico, por ejemplo, una infografía o una presentación digital.

3.2.3.1 Desarrollo de la sesión

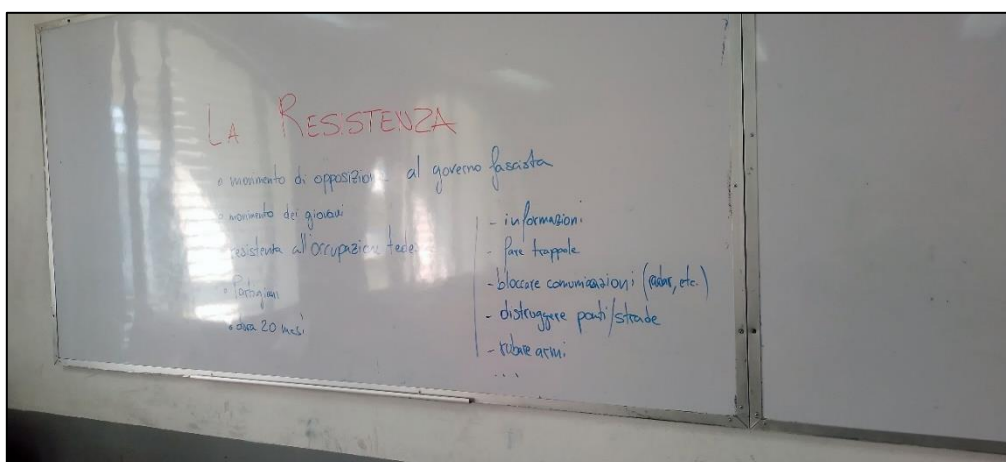
1. Al inicio de la clase, hablamos de manera general del tema de la resistencia, indicando las características generales que definen ese importante periodo de la historia italiana, que tuvo lugar durante los últimos dos años de la segunda guerra mundial. Antes de la clase, a los estudiantes se les había otorgado una presentación sintética acerca de la resistencia partisana en Italia.
2. Sucesivamente, realizamos una actividad inherente a una de las más famosas canciones asociada a la resistencia italiana, cuyo título es *Bella ciao*. En primer lugar, escuchamos, utilizando la computadora del docente y la bocina inalámbrica, la canción sin el texto, tratando de entender un poco la letra y su significado general. Luego, a los participantes se les entrega unas fotocopias con el texto incompleto, que ellos deben rellenar, mientras escuchan la canción otras dos veces. Una vez realizada la corrección del ejercicio y verificada la comprensión completa del texto, todos juntos cantamos la canción.
3. Sigue una serie de preguntas relativas a los sentimientos que sienten los estudiantes al escucharla y leer el texto. La discusión se centra también en el uso de esta famosa canción en contextos diversos, como, por ejemplo, en una serie televisiva que los alumnos conocen, tratando de entender el motivo por el cual fue utilizada en ese contexto tan diferente.
4. El docente propone al grupo una serie de palabras clave de la resistencia y del periodo de la segunda guerra mundial, que los participantes, todos juntos, deben definir. Genera cierto desconcierto, en particular, la palabra *rastrellamento*, dado que los alumnos no logran entender inmediatamente su significado, por su raíz etimológica.
5. Después de una breve introducción al texto, realizada por el docente, los estudiantes leen por su cuenta, y luego en voz alta, un texto extraído de la parte final de la novela *Il sentiero dei nidi di ragno* del escritor italiano Italo Calvino, en el cual el protagonista, un niño de nombre Pin, reflexiona acerca de la experiencia de la guerra, de su incompreensión por el mundo de los adultos y por la soledad extrema que siente. Una vez realizada la lectura profunda del texto, los participantes son invitados a realizar, en clase, un texto escrito eligiendo entre dos posibles opciones: en la primera, los estudiantes deben imaginar de escribir una página del diario del protagonista, en la cual hablan de su profunda soledad, el deseo de ser un niño cualquiera y, al mismo tiempo, de ser un adulto para cumplir acciones memorables. La segunda opción de texto propone, por otro lado, de

continuar la historia del protagonista. Toda la actividad es realizada con el apoyo de copias impresas.

6. Una vez realizada individualmente la corrección de los textos y la retroalimentación individual, el docente pide, para la clase siguiente, de reflexionar individualmente acerca de un episodio de la historia de México que pudieran compararse con la resistencia de los *partigiani* italianos, y realizar una presentación o una infografía de manera digital, como base para una exposición oral en clase. De manera deliberada, no se da ningún tipo de referencia histórica relativa al evento a elegir, dejando la incumbencia en manos de los estudiantes. El soporte gráfico se compartirá antes de la clase siguiente, a través de *Google Classroom* y/o del grupo de *WhatsApp*.
7. Al inicio de la siguiente sesión de clase, dedicamos el tiempo necesario para la exposición de la tarea realizada por cada uno de los estudiantes, aunque solo tres de ellos realizan la actividad, mientras una persona del grupo no asiste a la clase. Dos de ellos determinan que el evento histórico relativo a México que les recuerda la *resistenza* es la revolución, mientras que otro estudiante propone la comparación entre el movimiento italiano y el ejército zapatista de liberación nacional.

3.2.3.2 Imágenes del curso

En todas las sesiones históricas se tomaron algunas imágenes relativas a las actividades y a algunos de los productos finales a manera de testimonio de la intervención didáctica.



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_1

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Lluvia de ideas inicial

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El grupo trata de individuar las principales características de la resistencia, con el apoyo del docente.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plan entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Escritorio del docente

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: La postación del docente, para la visualización del video de la canción *Bella ciao*.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_3

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

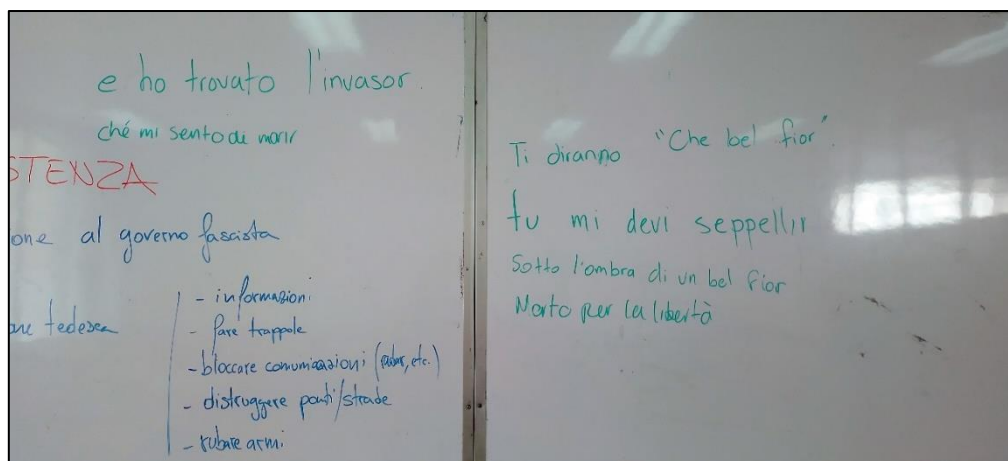
a) Tema o situación: Actividad de comprensión audio

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los participantes realizan individualmente la actividad audio de la canción *Bella ciao*.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_4

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Corrección actividad audio

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Corrección de la actividad de la canción *Bella ciao* y discusión acerca del significado de algunas líneas de la canción.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_5

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad de producción escrita

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Después de la lectura y los comentarios acerca del texto literario propuesto, los participantes realizan una actividad de producción escrita.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_6

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Gran plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

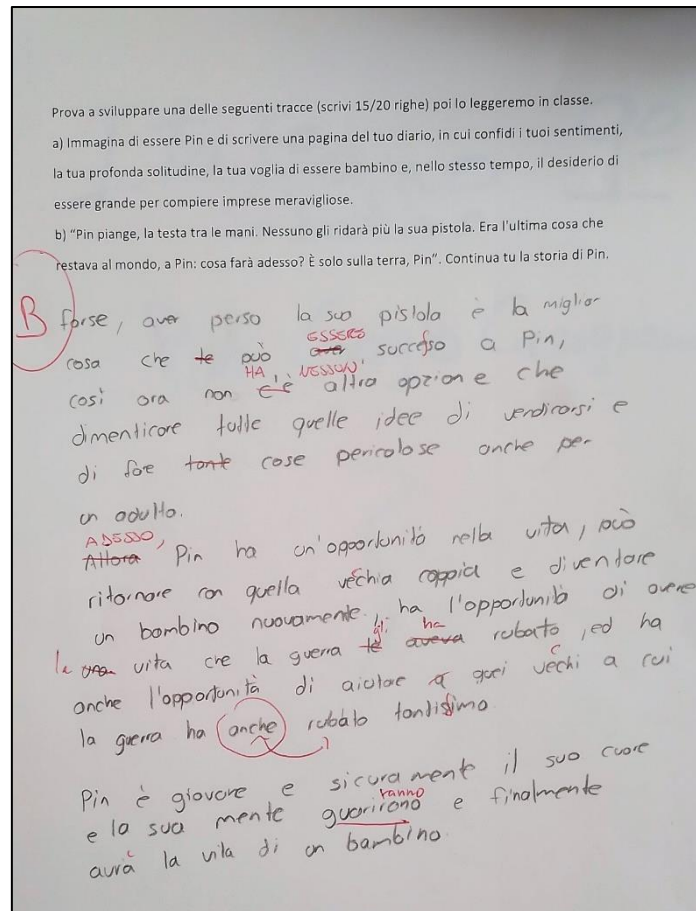
a) Tema o situación: Actividad de producción escrita

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Después de la lectura y los comentarios acerca del texto literario propuesto, los participantes realizan una actividad de producción escrita, otra perspectiva.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_7

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1800 x 2356 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 25 de mayo de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Primer plano

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad de producción escrita

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Un ejemplo de los textos realizados por los participantes, después de la lectura del texto de Italo Calvino.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 25-05-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_3_foto_8

Procedencia: Captura documento PDF original

Soporte: Digital

Formato: 1666 x 2519 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 1 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Primer plano

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Producto final a soporte de la exposición oral

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Infografía digital realizada para suportar la exposición de las diferencias y similitudes entre la *resistenza* italiana y un hecho de la historia de México.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 01-06-2024

3.2.3.3 Evaluación de la sesión por parte de los estudiantes

La escala de valoración numérica es de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

1. Nombre: G.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “El tema que más me gustó. Fue muy padre ver como tantas personas se interesaron en cambiar el país, tanto así que se levantaron en armas y lucharon por el cambio. Como un grupo de “gente común” se defendió del gobierno y cómo fue que ganaron”.

2. Nombre: E.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “Fue enriquecedor este tema, ya que no sabía sobre él y pudimos conocer acerca de las personas que participaron y lo que exigían, además de conocer el origen de la canción *Bella ciao*”.

3. Nombre: R.

Evaluación numérica de la sesión: 4

Comentario: “De esta sesión me vienen a la mente dos cosas, la canción *de Bella ciao*, de la cual entendí el contexto de su creación y me ayudó a asimilar un poco más de cómo era la vida en esa época y particularmente durante ese periodo histórico. Y la segunda cosa que se me viene a la mente, fue la comparación que hicimos con la Revolución Mexicana”.

4. Nombre: M.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “Fue uno de los temas del curso que más me gustó por el hecho de que lo abordamos de una manera diferente e incluso pudimos compararlo con eventos y movimientos de nuestro país”.

3.2.3.4 Evaluación del docente y conclusiones sobre la tercera sesión

En general, esta sesión confirmó una tendencia positiva respecto a la aplicación de las lecciones aprendidas después de la presentación del primer tema histórico. El tema de la *resistencia*, que cubre más o menos dos años, es ciertamente imprescindible, históricamente y culturalmente hablando, para un estudiante que quiera conocer Italia, por eso decidí incluirlo en estas sesiones experimentales, eligiendo entre diferentes fases del conflicto. Además, se trata de un tema que pertenece al imaginario y a la memoria colectiva de una entera generación de italianos. Resultó casi automática la elección de trabajar con fuentes no tradicionales, como es la canción *Bella ciao* y la lectura de un breve extracto de un libro del que es considerado uno de los más destacados autores contemporáneos italianos, es decir, Italo Calvino.

Un aspecto que facilitó el desarrollo de la sesión histórica fue, sin duda, la breve presentación, que se entregó previamente a los estudiantes: una síntesis sencilla, realizada para alumnos italianos de nivel medio-superior, que les permitió ubicar en el tiempo los eventos y focalizar la atención sobre los aspectos sociales de los mismos. Una vez más, entonces, es evidente la importancia de realizar algunas actividades previas a la clase, que permita a los estudiantes entender fácilmente el contexto histórico, dado sus escasos conocimientos de eventos geográficamente lejanos a México y no ligados a la historia nacional de su país.

La elección de una fuente no tradicional, como la música, se ha demostrado una estrategia exitosa, y la misma canción *Bella ciao* resultó una herramienta valiosa para la recuperación de conocimientos previos y la generación de nuevo aprendizaje a partir de estos: prácticamente todos los participantes habían escuchado antes la canción, pero manifestaron haberlo hecho fuera de contexto, o después de una breve introducción del docente, mientras en esta clase pudieron profundizar el cómo, el cuándo y sobre todo el porqué de su realización y su significación más trascendente. Por sus comentarios escritos, y también por aquellos realizados oralmente durante la sesión, es evidente como los estudiantes valoraron esta experiencia. Además, la actividad se concluyó con un ejercicio habitual de las clases de lengua extranjera como es el de completamiento, que hizo sentir cómodos los estudiantes.

En la segunda fase, relativa a la definición de palabras clave (*partigiano*, *libertà*, *rastrellamento*, *bombardamento*, *olocausto*), se quiso extender un poco el contexto a las atrocidades de la guerra en general, lo cual se logró solo en parte: los estudiantes

demonstraron tener ciertos conocimientos de las temáticas ligadas a la guerra, aunque se manifestó claramente el diferente entorno cultural y nacional, dado que, afortunadamente, no existe una memoria colectiva mexicana ligada a la participación a eventos bélicos convencionales de magnitud similar a las guerras mundiales, por lo menos en el último siglo. Se trata, según el docente-investigador, de una distancia cultural que es necesario tomar en cuenta al momento de hablar de temas conectados a la segunda guerra mundial y al holocausto, que los participantes sienten como muy lejanos, a diferencia de los estudiantes europeos, los cuales perciben una mayor cercanía hacia ellos. Seguramente se trata de un factor a tomar en cuenta en sucesivas investigaciones acerca de la aplicación de la metodología CLIL en conjunto con la historia, dentro del contexto local.

La tercera parte, relativa al análisis del fragmento de texto escrito por Italo Calvino, los estudiantes realizaron un producto final de manera individual, en el cual han manifestado cierta dificultad al momento de tener que expresar claramente sus sentimientos hacia el protagonista, Pin, y han optado, en su mayoría, para la realización de la segunda opción de trabajo escrito, a través de la elaboración de un texto descriptivo, un género literario ciertamente más sencillo del punto de vista conceptual, lexical y sintáctico. Las diversas producciones escritas resultaron un poco inferiores a las expectativas, en particular por el nivel de competencia del idioma italiano de los estudiantes, lo cual me parece sintomático del hecho que nunca antes habían participado a dinámicas de aprendizaje de la lengua a través de contenidos disciplinarios, y, por lo tanto, no estaban acostumbrados a producir textos de análisis y reflexión profunda. Se trata, en mi opinión, de un problema que se conecta más al contexto educativo lingüístico que al histórico, y atestiguo, una vez más, si fuese necesario, la exigencia de implementar módulos o sesiones con base en contenidos reales dentro de las clases de italiano.

Una última reflexión sobre los resultados de la sesión, la reservo a las exposiciones finales que los estudiantes realizaron basándose en su trabajo de búsqueda y de esquematización asincrónica relativa a la comparación entre la *resistenza* y un evento de su elección de la historia nacional mexicana. Como ya he mencionado en la descripción de la actividad, los estudiantes eran libres de realizar cualquier comparativa que les pareciera pertinente, y la única restricción estaba representada por el periodo histórico, es decir, la época moderna contemporánea. En dos casos de tres (una persona no estaba presente en la clase sucesiva a la sesión histórica) eligieron la revolución mexicana como fenómeno histórico que le recordara los movimientos de resistencia de los italianos, y me pareció una comparación válida e interesante, aunque el contexto sea bastante diferente.

Sus comparaciones (se trataba de dos trabajos similares) se extendieron a los aspectos sociales de los dos fenómenos, y se centraron, en particular, en la participación activa de la población en lo que se puede definir, en ambos casos, una guerra civil *sui generis*. En el caso del otro estudiante, se presentó un trabajo expositivo más original, relativo al frente zapatista, lo cual también demuestra un razonamiento histórico-comparativo correcto, dado que, en ambos ejemplos, los movimientos civiles tuvieron como elemento antagónico común el poder constituido, al cual ambos se oponían firmemente. Me pareció interesante verificar que la estrategia de dejar abiertas las opciones a la elección de los alumnos, en términos de comparación, pueda resultar en trabajos más variados y originales, aportando, como en este caso, nuevos argumentos a la discusión y al análisis en el grupo.

Para concluir, me pareció una sesión exitosa, en la cual han sido utilizadas fuentes no tradicionales y fuentes literarias, que ha permitido conversar acerca de fenómenos que no resulta fácilmente comparables, como había pasado en las anteriores sesiones históricas. Los participantes manifestaron haber apreciado las actividades propuestas, en particular por la buena mezcla de elementos históricos y elementos lingüísticos, en línea con los objetivos generales y personales de los estudiantes.

3.2.4 Sesión 4: La nascita della Repubblica italiana dopo il referendum del 1946

Fecha: 8 de junio de 2024

Duración: 2 horas

Participantes: todos los estudiantes están presentes

Competencias de CLIL

- Definir palabras clave relativas al léxico histórico, inherentes en particular a las diversas formas de gobierno.
- Recabar la información principal desde un documento video original, acerca de un preciso evento histórico.
- Leer y analizar un artículo periodístico relativo al mismo evento histórico mencionado en el video, evidenciando las diferentes narrativas presentes entre las dos fuentes.

- Analizar la forma de gobierno de Italia, confrontándola, a través del uso de fuentes apropiadas, con la estructura del gobierno de México.
- Hablar y escribir acerca del concepto fundamental de democracia en el mundo actual.

3.2.4.1 Desarrollo de la sesión

1. Iniciamos la cuarta sesión histórica del proyecto definiendo, en italiano, algunas de las principales formas de gobierno: monarquía, república, dictadura, democracia, teocracia, tecnocracia, oligarquía, individuando por cada una su carácter fundamental. En general, los estudiantes demuestran conocimientos teóricos suficientes acerca de cada uno de estos conceptos.
2. Sucesivamente, realizamos, en la computadora personal del docente, la visión de un video histórico del famoso *Istituto LUCE*,¹⁴¹ relativo al controversial episodio del referéndum, o consulta popular, realizado el 2 de junio de 1946, para elegir la forma de gobierno que los italianos deseaban para el nuevo curso posguerra del país. Las alternativas para los votantes eran, por un lado, la monarquía, que había regido el país desde su unificación hasta la segunda guerra mundial, y la república parlamentaria. El video, titulado *Il Referendum*¹⁴² muestra los momentos sucesivos a la victoria de la opción republicana, con la lectura del resultado por parte del ministro Romita durante una conferencia de prensa, los festejos de la ciudadanía en Roma, Milán y Florencia, y se concluye con otro fragmento fílmico que describe la salida de ex rey de Italia, después de su destitución. Para permitir a los estudiantes de comprender plenamente el video, se procede a su visualización reiterada, primero de todo el documento y sucesivamente de partes del mismo. Finalmente, se procede a la titulación de cada una de las tres partes que componen el video.

¹⁴¹ Acrónimo de *L'Unione Cinematografica Educativa* es una institución italiana fundada en 1924, inicialmente con el objetivo de producir y distribuir material cinematográfico educativo y de propaganda. Durante el período fascista, desempeñó un papel clave como herramienta de difusión ideológica del régimen de Benito Mussolini, produciendo noticieros y documentales que exaltaban las políticas fascistas. Con el tiempo, se convirtió en uno de los archivos audiovisuales más importantes del mundo, preservando un vasto patrimonio histórico y cultural de Italia en forma de imágenes y películas. Sitio web: <https://www.archivioluce.com/>.

¹⁴² Archivo Luce Cinecittà, *Il Referendum*. [video]. Publicado en Youtube el 15 de junio de 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=JN6dShXIFH4> [Consulta: 19/12/2024].

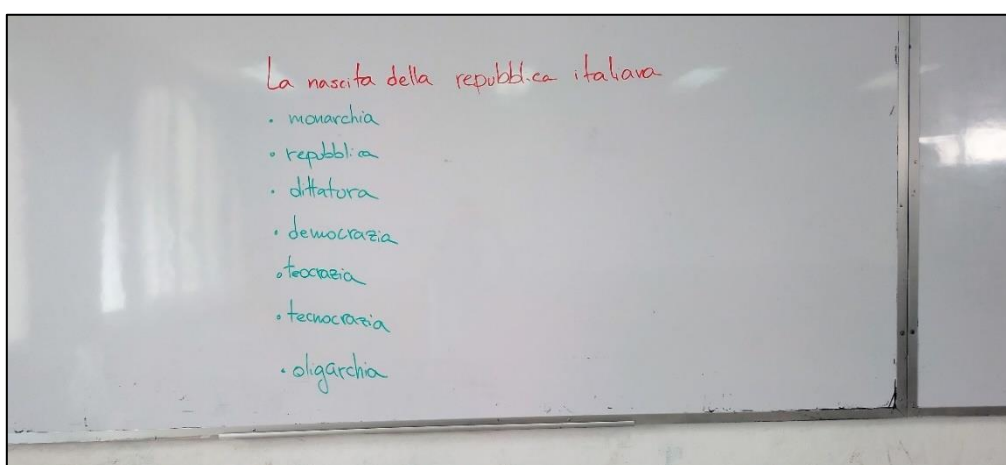
3. Inicia una discusión relativa al lenguaje utilizado en el video y en la forma de hablar del locutor, típica de los noticieros de la época. Los estudiantes mencionan la peculiaridad del documento fílmico y se dicen sorprendidos por el acervo de documentales que posee el *Istituto LUCE*, además de su origen como instrumento de la propaganda fascista. Con la coordinación del docente, buscan más información acerca de esta institución.
4. Se procede, para complementar la visualización del video, a la lectura de una síntesis del proceso de nacimiento de la república italiana realizado por parte de un grupo de alumnos de secundaria, que comprende las fases principales del proceso¹⁴³ y una imagen que esquematiza la composición de los órganos de gobierno en Italia.
5. Una vez verificada la comprensión del funcionamiento general de los órganos de gobierno de Italia, y después de una breve discusión acerca de la división de los poderes a la base de los regímenes democráticos, los participantes son invitados a realizar una actividad en dos equipos de dos personas, esquematizando gráficamente cuanto hemos analizado relativamente a la forma de gobierno italiana, incluyendo la parte relativa a la división de los poderes, que hemos socializado oralmente, comparándola sucesivamente al sistema de gobierno mexicano, reproduciendo gráficamente, de manera sintética, ambas conformaciones de gobierno, para apreciar visivamente las diferencias.
6. Después de haber reproducido el resultado de su trabajo en el pizarrón, los estudiantes son llamados a exponer cuales son las similitudes y diferencias entre las dos formas de gobierno. Contextualmente inicia, de manera espontánea, un interesante debate relativo a la manera de cada uno de acercarse a la política: aunque todos se digan bastante desinteresados al tema, sea en ámbito local que nacional o internacional, la cercanía con las elecciones federales en México coadyuva el desarrollo de la discusión. Los estudiantes manifiestan un distanciamiento y un desánimo hacia las cuestiones políticas, debido a su percepción de no ser un sujeto activo de las decisiones ligadas al gobierno del país o del mundo, por ejemplo, en cuestiones como la forma de enfrentar los grandes problemas globales por parte de las instituciones supranacionales.

¹⁴³ <https://www.marconiprato.edu.it/wp-content/uploads/2020/03/4-la-nascita-della-repubblica.pdf>, [Consulta: 19/12/2024].

7. Como tarea asincrónica, se asigna a los participantes la realización de un breve ensayo acerca de la democracia y de su efectiva actuación en el mundo moderno. Solo dos alumnos entregaron de manera digital sus trabajos, que fueron corregidos y comentados de manera individual.

3.2.4.2 Imágenes del curso

En todas las sesiones históricas se tomaron algunas imágenes relativas a las actividades y a algunos de los productos finales a manera de testimonio de la intervención didáctica.



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_1

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad inicial de la sesión

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Actividad centrada en el léxico de las principales formas de gobierno, que los participantes tratan de definir en italiano.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Gran plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

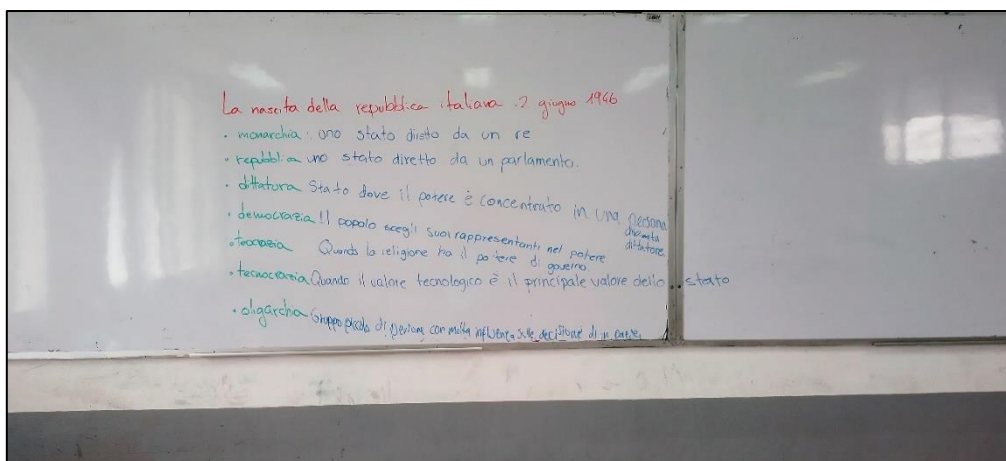
a) Tema o situación: Actividad inicial de la sesión

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Actividad centrada en el léxico de las principales formas de gobierno, que los participantes tratan de definir en italiano.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_3

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Las definiciones de las formas de gobierno

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Todos juntos, llegamos a definir las distintas formas de gobierno.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_4

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

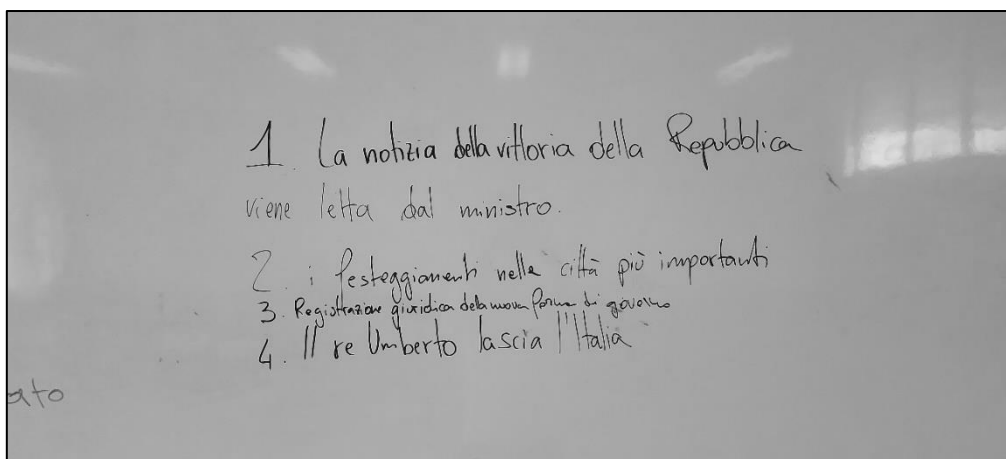
a) Tema o situación: Actividad video

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los participantes visualizan en la computadora portátil del docente algunos documentos audiovisuales de la época.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_5

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad de comprensión del audio

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Primero individualmente y luego trabajando todos juntos, llegamos a dividir el video en cuatro partes principales, a las cuales damos un título.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_6

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

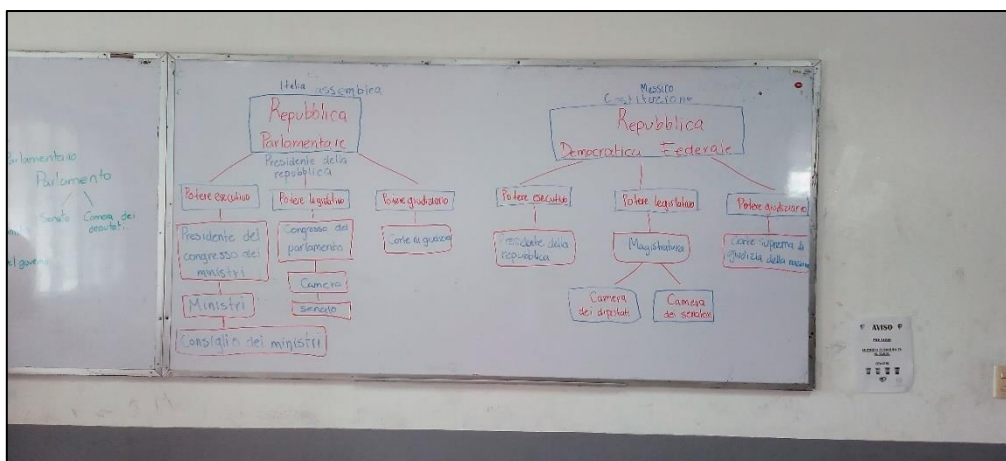
a) Tema o situación: Actividad comparativa en equipo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En dos equipos, los participantes preparan una exposición sobre las diferencias entre la forma de gobierno de Italia y de México.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_7

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad comparativa en equipo

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los dos equipos, esquematizan en el pizarrón la forma de gobierno italiana y la mexicana, para apoyarse en su exposición. Llegamos a la realización de un esquema compartido valido para ambos equipos.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_8

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Exposición equipo 1

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El primer equipo expone su trabajo relativo a la comparación entre la forma de gobierno de Italia y de México.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_4_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 8 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Exposición equipo 2

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El segundo equipo también expone su trabajo relativo a la comparación entre la forma de gobierno de Italia y de México.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 08-06-2024

3.2.4.3 Evaluación de la sesión por parte de los estudiantes

La escala de valoración numérica es de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

1. Nombre: G.

Evaluación numérica de la sesión: 3

Comentario: “Fue muy confuso para mí, pero también es confuso para mí la forma de gobierno en México, así que es entendible. Para mí son más similitudes que diferencias, pero aun así no entiendo la diferencia de funciones entre un primer ministro al presidente”.

2. Nombre: E.

Evaluación numérica de la sesión: 3

Comentario: “Este tema me sirvió para esclarecer cómo Italia fue formada como una república, ya que me parecía algo tardío su nacimiento como república, y como había pasado a eso siendo una monarquía. Me parecieron bien los materiales usados, como una nota periodística de aquellos años.”.

3. Nombre: R.

Evaluación numérica de la sesión: 4

Comentario: “De esta sesión, no sé si recuerdo bien, pero recuerdo el video donde se habla del evento masivo que tuvo lugar cuando se votó para instaurar una república en Italia, en donde se reunieron miles de personas en las principales plazas de ciudades como Roma, Milán, Florencia, etc. Y no sé si abarca lo de esta sesión, pero también vimos cómo funciona el gobierno en Italia y sus diferencias con la forma de gobierno con México. En lo particular me agrada que se hagan comparaciones con temas similares, porque me ayuda a comprender más rápido el tema”.

4. Nombre: M.

Evaluación numérica de la sesión: 4

Comentario: “A pesar de que me costó un poco de trabajo entender el proceso me gusto la manera en que logramos comprar y entender el suceso por medio de la exposición y cuadros comparativos entre la forma de gobierno italiana y mexicana”.

3.2.4.4 Evaluación del docente y conclusiones sobre la cuarta sesión

En general, se puede considerar la cuarta sesión como buena en la economía de la investigación. El documento audiovisual histórico llamó particularmente la atención de los participantes acerca del ámbito lingüístico y comunicativo, además de su contexto histórico, por su estilo, muy común en los noticieros radiofónicos y cine noticieros que se proyectaban durante la época fascista. Noté un inicial análisis con características presentistas y anti históricas, llegando a definir como “ridícula” la forma de hablar del narrador, lo cual llevó la discusión a tocar el tema de la interpretación de las fuentes en una óptica que tomara siempre en cuenta el contexto histórico. Sucesivamente, nos centramos, gracias al texto, en la cronología de los eventos, para focalizarnos en los hechos histórico-políticos.

En esta ocasión, se tomó la decisión de pasar inmediatamente a temas de actualidad, como son las formas de gobiernos actuales, en función de su importancia en términos culturales y sociales en el país y en la comunicación entre hablantes nativos: no fue sencillo, para los estudiantes, y lo demuestran algunos de sus comentarios, entender las funciones distintivas de algunas de las figuras políticas italianas, en particular el rol del presidente de la república. Esta diferencia sustancial en el poder ejecutivo existente entre Italia y los tres países del norte de América, que comparten un presidencialismo formal que no contempla la figura de un primer ministro, nos permitió discutir acerca de la causalidad existente entre determinados acontecimientos históricos y el sistema de gobierno de un país o de un área del mundo, llevando así las consecuencias de eventos pasados al presente. En el caso de Italia, existe, por ejemplo, una relativa inestabilidad del sistema político nacional, motivada por el miedo de volver a caer nuevamente en el autoritarismo, que provocó la elección de determinados mecanismos de defensa por parte de los padres constituyentes.

A pesar de haber realizado unas esquematizaciones coherentes, los dos equipos, al momento de la exposición oral, demostraron no haber comprendido plenamente las diferencias sustanciales existentes en la organización política de Italia y de México, y se aproximaron de manera superficial a la temática, que, evidentemente, no resultaba totalmente de su agrado.

En efecto, si bien la temática histórica les resultó bastante interesante, al momento de analizar el proceso de transformación de monarquía a república de Italia, que ellos consideraron muy tardío, cronológicamente hablando (olvidando, posiblemente, que varios países europeos son monarquías constitucionales en la actualidad), al momento de adentrarnos en los temas propiamente políticos, el grupo manifestó poco interés para la clase. Por eso, la actividad relativa a la comparación de los dos sistemas de gobierno resultó un poco artificiosa, ya que no nos permitió entrar mucho en el mérito. La situación se equilibró un poco al momento de discutir acerca de la relación de los estudiantes con la política y su participación a la vida pública de su país, estado y/o municipio: todos manifestaron un distanciamiento y una indiferencia hacia los temas políticos, a pesar de que las cercanas elecciones hubiesen hecho pensar lo contrario. Este fenómeno, bastante común entre los jóvenes mexicanos en la actualidad, demuestra, desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, como uno de los objetivos principales, es decir, la constitución de ciudadanos conscientes y participativos, no haya sido centrado plenamente. Sería complejo, e inoportuno, en el ámbito de esta investigación, profundizar las causas últimas de esta tendencia: lo único que me permito comentar relativamente a esta sesión, es que, a pesar de su proximidad con eventos de la actualidad y su carácter prevalentemente cívico, no se obtuvo la respuesta esperada en términos de involucramiento y de interés en la temática por parte del grupo, lo cual seguramente deberá ser tomado en cuenta en la hipótesis de futuras sesiones históricas basadas en CLIL con temáticas de la misma tipología.

Concluyo mi análisis de la sesión número cuatro, evidenciando, una vez más, el relativo desapego hacia los temas de la política, por lo menos en cuanto concierne a este grupo de estudio, que se demostró claramente en la producción escrita asignada de manera asincrónica: apenas dos de cuatro estudiantes enviaron su trabajo, y en ambos casos se trató de reflexiones muy generales, me atrevo a decir superficiales, hacia el debate relativo a la democracia, que representa uno de los temas más significativos de la realidad política y social, nacional e internacional. A tal propósito, cabe recordar una criticidad existente

en los cursos de italiano de la Universidad Michoacana, representada por la falta, formalmente, de una efectiva evaluación continua, dado que los estudiantes son calificados exclusivamente a través de los dos exámenes parciales: en este caso, al no resultar ser un tema particularmente significativo para ellos, no tuvieron la suficiente motivación para entregar su producto final.

3.2.5 Sesión 5: I moti del '68: l'episodio della battaglia di Villa Giulia

Fecha: 29 de junio de 2024

Duración: 1 hora 40 minutos

Participantes: dos estudiantes están presentes

3.2.5.1 Competencias de CLIL

- Analizar, a través de la fotografía, el fenómeno relativo a los movimientos de 1968, recordando causas y consecuencias conocidas y reactivando los conocimientos previos, inherentes a estos eventos.
- Desarrollar un cierto grado de empatía en los estudiantes a través de la visión de fotografías de los movimientos de 1968 en todo el mundo, realizando una comparativa acerca del carácter distinto de los movimientos en Estados Unidos, Italia y México.
- Definir palabras clave ligadas al fenómeno histórico y social en objeto.
- Analizar un evento específico en el contexto histórico objeto de la clase, a través de un documento audiovisual y un texto escrito y expresar la propia opinión, incluso moral, sobre las actuaciones de los diversos protagonistas.
- Utilizar una fuente literaria, como es la poesía, para obtener una visión alternativa de los hechos ocurridos.
- Realizar un ejercicio de historia alternativa, mencionando como sería el mundo en la actualidad, sin los movimientos de 1968.

3.2.5.1 Desarrollo de la sesión

1. En esta sesión, están presentes solamente dos estudiantes de los cuatro totales. Iniciamos el trabajo visualizando una serie de imágenes que nos ayudan a detonar el tema de los movimientos de 1968, en todo el mundo. En particular, se muestran

imágenes de Italia y de México, estas últimas relativas al famoso evento conocido como la matanza de Tlatelolco. Entre todos los participantes, tratamos de individuar la existencia de motivaciones globales del fenómeno, y, por otro lado, las peculiaridades que han caracterizado los eventos locales, particularmente en Estados Unidos, donde tuvieron inicio las protestas, en Italia y en México.

2. Individuamos algunas palabras clave para describir los hechos, en particular *repressione, manifestazione, protesta, cambio, diritti, visibilità*, discutiendo cada opción en relación con la temática de la clase. Esto ayuda y motiva a los estudiantes a platicar del significado de los movimientos de 1968 para las sociedades del mundo occidental, y cuáles han sido sus principales consecuencias a nivel social, cultural y político.
3. Pasamos a hablar de uno de los episodios más famosos de los movimientos en Italia, conocido como la *battaglia di Valle Giulia*. Los analizamos utilizando dos documentos distintos: primero, un documento audiovisual de un noticiero de la época con el título de *1 marzo 1968 gli scontri di Valle Giulia a Roma*¹⁴⁴ y un artículo del periódico *L'Espresso*, titulado *La battaglia di Valle Giulia*.¹⁴⁵ Una vez visionado el video tres veces y leído el texto, verificando la comprensión de ambos, hablamos un poco del episodio y de las opiniones de los presentes al respecto. Se trata de un evento controversial y los alumnos son muy cautos con sus juicios, aunque se sienten naturalmente más cercanos a los estudiantes.
4. Luego, se propone a los participantes la lectura de una famosa poesía *Il PC ai giovani!*, del escritor y director de cine, Pierpaolo Pasolini, con la finalidad de agregar un punto de vista controversial al mismo evento. Analizamos de manera profunda el texto, para entender realmente el significado último de la poesía, que resulta no ser un replanteamiento de los eventos, sino una lectura diferente de los mismos, una abierta crítica a cierta política, interesada más a tener mártires que a alcanzar objetivos sociales. La poesía permite al grupo realizar interesantes reflexiones acerca de las temáticas históricas y sociales y su relación con la política. De forma autónoma, los alumnos regresan y retoman los hechos

¹⁴⁴ Canal de Paolo Favarin, *1 marzo 1968 gli scontri di Valle Giulia a Roma* [video]. Publicado en Youtube el 1 de marzo de 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=gmUUMgfuj9k> [Consulta: 22/12/2024].

¹⁴⁵ BULDRIN G., SCIALOJA M., “La battaglia di Valle Giulia”, Periodico *L'Espresso* en <http://temi.repubblica.it/espresso-il68/1968/03/10/la-battaglia-di-valle-giulia> [Consulta: 22/12/2024].

ocurridos en tierra mexicana, hablando de las versiones que, en el pasado, se han manejado por fines exclusivamente políticos.

5. Para completar la sesión, se pide a los estudiantes de realizar una serie de frases respecto a la diferencia del mundo actual en caso de no haber ocurrido los movimientos de 1968 y los cambios sociales que tuvieron como consecuencia. Una vez terminadas las frases, después de la corrección individual, los dos participantes socializan su producto primero de manera oral y sucesivamente por escrito en el pizarrón. La sesión se termina comentando este producto final.

3.2.5.2 Imágenes del curso

En todas las sesiones históricas se tomaron algunas imágenes relativas a las actividades y a algunos de los productos finales a manera de testimonio de la intervención didáctica.



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_1

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

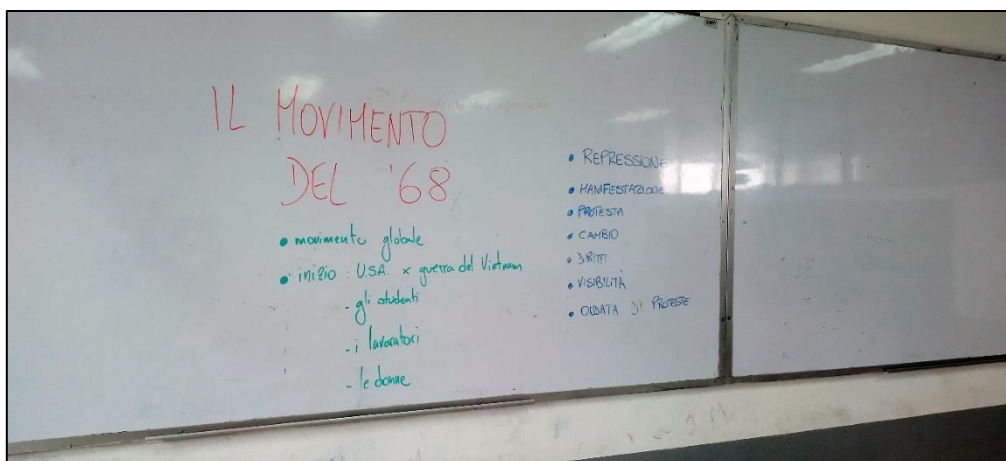
Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

- a) Tema o situación: Presentación inicial acerca de los movimientos estudiantiles de 1968
- b) Espacio representado: Salón de clase
- c) Acciones y/o elementos: El docente comparte información acerca de los movimientos de 1968 con el grupo, con la finalidad de recuperar y ordenar los conocimientos previos de los participantes.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_2

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Resultados de la lluvia de ideas inicial y actividad de léxico

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: En el pizarrón se apuntaron algunas de las características de los movimientos estudiantiles recabados de la presentación propuesta por el docente, y por la lluvia de ideas con los estudiantes. Además, iniciamos una actividad ligada a las palabras clave de la temática histórica.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_3

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano general

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

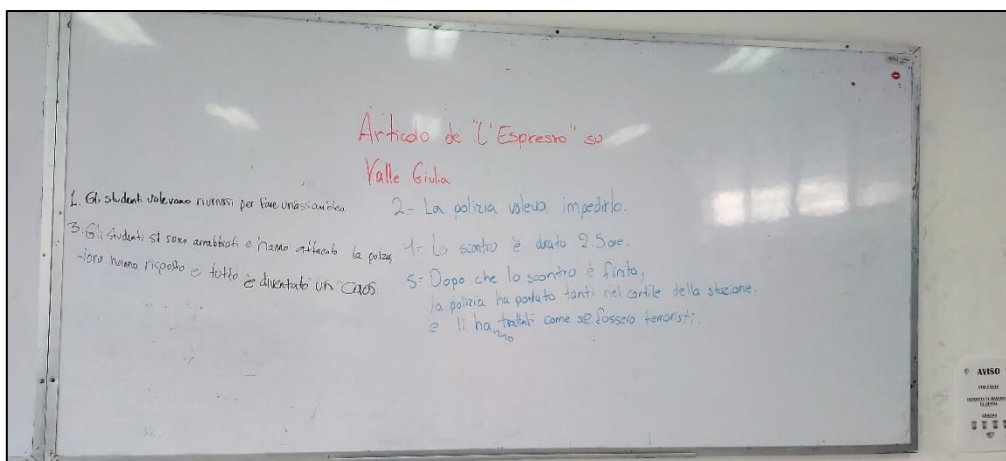
a) Tema o situación: Lectura individual artículo sobre el episodio de Villa Giulia

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los dos participantes leen el artículo de la época sobre el episodio denominado de Villa Giulia, después de la visualización de un video.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_4

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Plano entero

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

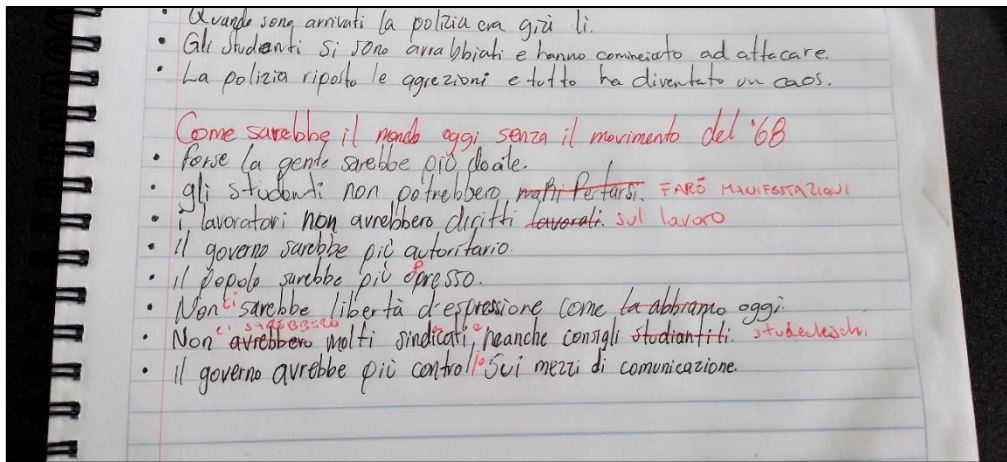
a) Tema o situación: Corrección de la actividad de comprensión lectora

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: Los participantes comparten el resultado de la actividad de comprensión lectora propuesta, identificando los momentos principales de los eventos.

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_5

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 4000 x 1800 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

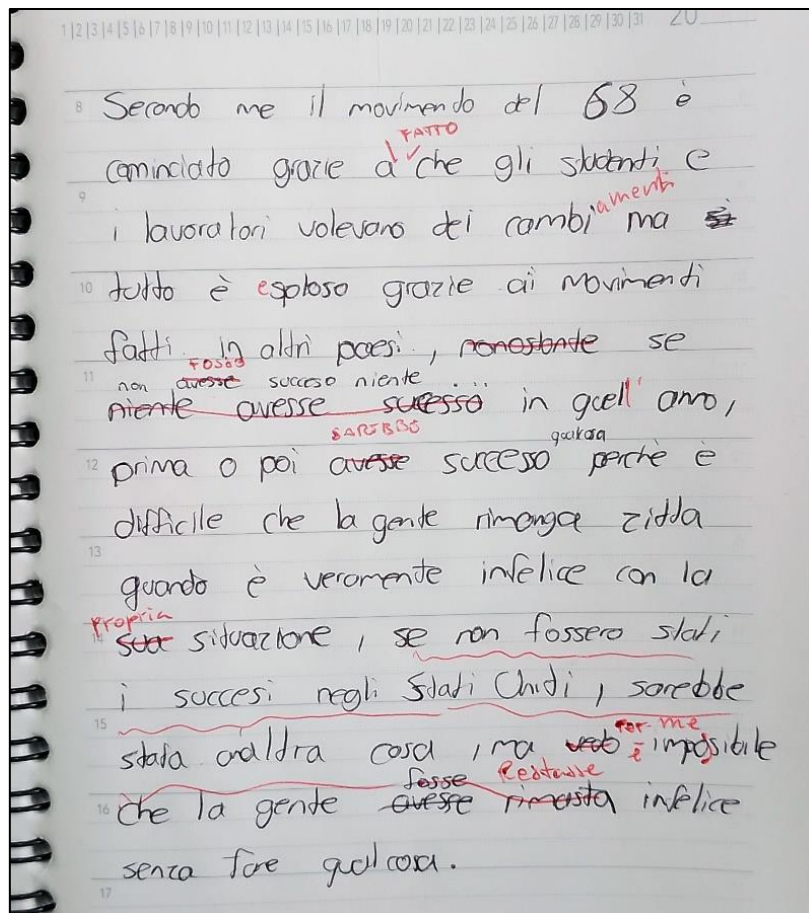
a) Tema o situación: Actividad de historia contrafactual

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El trabajo de uno de los participantes, con la elaboración de frases de historia contrafactual: ¿cómo sería el mundo sin los movimientos de 1968?

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024



I. IDENTIFICACIÓN

a) Número de catálogo: Sesión_5_foto_6

Procedencia: Foto tomada por el investigador

Soporte: Digital

Formato: 1668 x 1881 pixeles

b) Autor: Giorgio Casagrande

Fecha de la toma: 29 de junio de 2024

Lugar de la toma: Aula 13, Edificio W, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

c) Tipología de la imagen: Original, con teléfono celular

Técnica de la toma: Detalle

Finalidad: Registro

II. DESCRIPCIÓN

a) Tema o situación: Actividad de historia contrafactual

b) Espacio representado: Salón de clase

c) Acciones y/o elementos: El trabajo de uno de los participantes, con la elaboración de frases de historia contrafactual: ¿cómo sería el mundo sin los movimientos de 1968?

III. AUTORIA DE LA FICHA

G. Casagrande, profesor, Morelia, 29-06-2024

3.2.5.3 Evaluación de la sesión por parte de los estudiantes

La escala de valoración numérica es de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

1. Nombre: G.

Evaluación numérica de la sesión: 3 (no estaba presente en la sesión)

Comentario: “Como no pude asistir a la lección, no pude ver más en profundidad sobre el tema, pero leyendo un poco y viendo resúmenes de que fue lo que pasó, me parece interesante que en Italia también estuvo un movimiento que fuera en pro de la juventud italiana que me recuerda un poco al que sucedió aquí en México”.

2. Nombre: E.

Evaluación numérica de la sesión: 5

Comentario: “Fue un tema importante, ya que no tenía conocimiento de dicho movimiento en Italia, sólo en México, y me pareció bien la manera en que lo vimos y hablamos sobre él, contrastando un poco con los diferentes movimientos suscitados ese año alrededor del mundo”.

3. Nombre: R.

Evaluación numérica de la sesión: 4

Comentario: “Al igual que con otras sesiones, en esta, comparamos el movimiento estudiantil y de trabajadores que se dio en Italia, con los movimientos que se estaban dando simultáneamente en otros países, vimos los orígenes de estos movimientos y los alcances que estos tuvieron, así como enfrentamientos que tuvieron lugar gracias a este movimiento. Para finalizar se nos pidió realizar un escrito con la hipótesis de cómo sería el mundo actualmente si no se hubieran suscitado esos eventos que propiciaron grandes cambios en la sociedad y eso me parece que nos ayuda a hacer una reflexión final del verdadero impacto que tuvieron esos movimientos tanto en ese momento como en la actualidad”.

4. Nombre: M.

Evaluación numérica de la sesión: 5 (no estaba presente en la sesión)

Comentario: “Este fue el tema que más me gustó a pesar de que fue un texto con cierto aire dramático, me hizo entenderlo desde un panorama histórico, me hubiera gustado verlo a fondo y hacer al igual que temas previos exposiciones comparativas con México”.

3.2.5.4 Evaluación del docente y conclusiones sobre la quinta sesión

Para iniciar la evaluación de esta última sesión histórica, es necesario observar que existen por lo menos dos diferencias con las otras sesiones, que deben ser forzosamente tomadas en cuenta: en primer lugar, la asistencia, dado que, de manera casual, solo dos estudiantes participaron a la clase, con una relativa mutación de la dinámica en el aula, respecto a las sesiones anteriores. En segundo lugar, tratándose del último sábado de clase previo a la aplicación del examen final, no hubo otra opción que desarrollar la quinta sesión histórica en la segunda parte de la clase, con una consecuente duración total de cien minutos, en parte compensada por el número reducido de asistentes. En efecto, con respecto a esta segunda consideración, no deseo evidenciar tanto la reducción en términos de tiempo, cuanto la cercanía con el examen final, que, a mi manera de ver, capturó en buena parte la atención de los estudiantes, y no les permitió desarrollar las últimas actividades de manera más relajada. Una vez más, me parece, en esta intervención didáctica, la imposición de precisas directivas para la evaluación, si bien permite estandarizar la manera de evaluar los alumnos, por el otro lado, impide a los docentes de medir oportunamente el trabajo realizado en clase en cuanto concierne la calificación final.

Pasando al análisis de las actividades, el desarrollo de la sesión fue distinto respecto a las anteriores: iniciamos, con el auxilio de algunas imágenes, hablando de los movimientos del 1968 en su globalidad, focalizándonos en las características distintivas de los eventos en Italia y México respectivamente, comparándolas entre ellas, sin olvidarnos hacer referencia al origen de todo el fenómeno social, fuertemente ligado a las universidades estadounidenses y a la guerra de Vietnam. Partiendo de este cuadro general, nos dedicamos, sucesivamente, a examinar un evento específico de Italia, como fueron los hechos de Villa Giulia, tomando en consideración dos fuentes diferentes, representadas, como se ha mencionado anteriormente, por un noticiero televisivo y un artículo periodístico.

Luego, analizamos una poesía realizada por un famoso intelectual de izquierda, que presentaba un punto de vista distinto, no tanto acerca de los hechos, cuanto relativamente a su interpretación política. Se trata, es importante mencionarlo, de una poesía particularmente controversial, dado que inclusive el mismo autor, en un segundo momento, se declaró arrepentido de su publicación, por la sistemática mistificación de su mensaje.¹⁴⁶ En esta actividad, el objetivo era crear una cierta discrepancia entre las fuentes, para dejar a cada estudiante la tarea de interpretarlas a su manera, sin presentarles un camino ético establecido: los participantes, de hecho, elaboraron comentarios muy originales, y la discusión, según lo esperado, fue más allá del juicio moral o la toma de una posición firme, de un bando o del otro. Fue interesante notar como los estudiantes actualizaron la temática de cambio social y de las manifestaciones estudiantiles al plan del presente, razonando acerca de la manera en la cual se viven estos tipos de fenómenos en el momento en el cual ocurren, y de la manera en la cual, en un momento sucesivo, son contados, en muchos casos distorsionándolos, para responder a precisas finalidades ideológicas, o incluso como pueden terminar siendo borrados de la historia. El paralelo con los eventos de Tlatelolco nos ofreció una ulterior perspectiva de discusión, como prueba de que las temáticas históricas que presentan fuertes recaídas sociales en el presente, se pueden considerar, sin duda, una herramienta poderosa para la reflexión profunda, incluso en un idioma distinto al propio, en el ámbito de las sesiones CLIL.

Para concluir, creo sea importante mencionar el resultado de la actividad final, es decir, la producción escrita relativa al desarrollo del mundo actual sin los movimientos sociales del año 1968. A los estudiantes se les pidió realizar de manera escrita, en forma de lista o de texto, una reflexión sobre el que habría pasado si un determinado evento no se hubiera llevado a cabo, o por lo menos si hubiera terminado de manera distinta. Se trata de un ejercicio poderoso que permite, en el ámbito de un módulo CLIL en lengua extranjera, unir perfectamente la reflexión histórica sobre la causalidad de los eventos (y la relativa casualidad del presente, que no necesariamente es el único posible o el mejor), y el repaso de dos temas avanzados como el periodo hipotético y el modo condicional. A pesar de que, en las sesiones históricas, he tomado la decisión de no incluir específicos objetivos de repaso gramatical, dada la posibilidad de realizarlo en otros momentos del curso, en este caso, tomé la decisión de proponer al grupo un producto escrito distinto a

¹⁴⁶ DE LUNA G., “Ma Pasolini non stava con i poliziotti”, *Cotidiano La Repubblica*, 1 de marzo de 2018. En <https://www.lastampa.it/cultura/2018/03/01/news/ma-pasolini-non-stava-con-i-poliziotti-1.33986178/> [Consulta: 23/12/2024].

los anteriores y que englobara un tema que habíamos visto recientemente, aplicado a la cuestión histórica con la cual acabábamos de confrontarnos. Aun siguiendo convencido que, por lo menos al nivel de competencia del grupo de estudio, sea un poco limitante utilizar estrategias demasiado ligadas al área gramatical y morfológica de la lengua, y más si las sesiones se incluyen en un curso de idiomas en el cual ya se han visto esos temas, en este caso produjo ulteriores reflexiones interesantes acerca de la relevancia de ciertos momentos históricos y en relación con las aceleraciones que, en ciertas épocas, el tiempo histórico es capaz de dar.

3.2.6 Evaluación global de las sesiones históricas por parte de los participantes

En la última sección del formulario de evaluación de las sesiones históricas, se propusieron a los participantes cuatro preguntas generales sobre la efectiva utilidad de las clases, abarcando la cuestión lingüística y, también, histórica, directamente relacionadas con los objetivos del curso.

La primera pregunta hacía referencia al aprovechamiento en términos de aprendizaje de la lengua en el ámbito comunicativo: “¿Piensas que las sesiones históricas te ayudaron a mejorar tu italiano oral y escrito?”. Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- G.: “Escrito no mucho la verdad, ya que si escribía algo eran pocas palabras claves, pero en lo oral sí. Como cada clase hablábamos de diferentes temas, aprendía palabras que no serían muy comunes en el lenguaje de diario, aparte de que el hablar sin fijarse tanto en la gramática ayuda a agarrar confianza para poder hablar de cualquier tema”.
- E.: “Me parece que sí, ya que aprendíamos nuevas palabras, además de que nos incentivaba a hablar y escribir más de lo que lo hacíamos con otros ejercicios”.
- R.: “Sin duda, me ayudaron a ampliar mi vocabulario y salir un poco de los temas habituales que se ven en los libros de texto”.
- M.: “Sí, fue de ayuda sobre todo para ampliar mi vocabulario, además de conocer en mayor detalle la cultura italiana y entender en otro contexto como aprender de otro idioma”.

Todos los participantes mencionaron que, respecto a la comunicación oral, han podido percibir una mejoría en su vocabulario y en la fluidez del hablado. Dos estudiantes

comentan lo mismo también acerca de la comunicación escrita, mientras una de ellos parece no recordar las actividades referentes a la misma. Es probable que la alumna haya resentido la programación asincrónica de este tipo de actividad, junto con la falta de una efectiva evaluación formal: estos ejercicios, en efecto, terminaron siendo opcionales, y dejaron su realización a conciencia de los alumnos que participaban al curso. Si bien existe una fuerte motivación interna que sustenta su realización, es decir, el deseo de mejorar sus capacidades de comunicación en la lengua extranjera, que los participantes han decidido aprender de manera autónoma, persiste una fuerte discrecionalidad en su ejecución, que puede depender de factores externos al curso, como, por ejemplo, la carga de trabajo de cada uno durante la semana.

En calidad de docente del grupo, puedo afirmar con certeza que he apreciado, sin ninguna duda, un mejoramiento constante de sus capacidades lingüísticas orales, en el transcurso de todo el semestre, al cual han ciertamente contribuido de manera determinante las sesiones históricas. Del punto de vista de la producción escrita, el tiempo dedicado a esta práctica durante las sesiones fue menos extenso y concentrado, sobre todo, en actividades que los participantes debían realizar fuera de las horas de clase. En un momento sucesivo a cada sesión, se realizó de manera sistemática la corrección de los productos escritos, con comentarios individuales, respecto a los errores frecuentes de cada uno. Hay que reconocer que, desde un inicio, el grupo evidenciaba ciertas carencias tanto en cuestión de la producción oral como escrita, carencias inesperadas dado el nivel teórico de conocimiento de la lengua italiana: algunos de los participantes, en particular, presentaban faltas ortográficas graves de manera recurrente, que resultaban evidentes al momento de realizar un texto escrito. De la misma manera, se podía notar una cierta dificultad para expresar pensamientos complejos, un problema, que, una vez más, se enfatizaba al momento de realizar tareas de producción escrita. A mi manera de ver, si por un lado se logró, en el transcurso de las clases, reducir el número de errores ortográficos recurrentes, el problema relativo a la profundidad analítica y de contenido de los textos escritos persistió hasta el final del curso, a pesar de las reiteradas exhortaciones a “ir un poco más allá”. Este aspecto resultó un poco sorprendente, en particular en aquellos sujetos que mencionaron la voluntad, o, por lo menos, el deseo, de continuar su carrera en Italia, dado que la realización de un trabajo o una tesis en lengua extranjera, por ejemplo, en el ámbito de una maestría o un doctorado, presupone un conocimiento profundo del idioma, no solamente en lo que concierne la forma, sino también, en cuanto

a capacidad de desarrollar el contenido, estructurarlo de la manera oportuna y argumentar provechosamente las ideas.

Se trata, entonces, en el ámbito de la educación lingüística en México, y en particular dentro de la Academia de italiano de la Universidad Michoacana, de una prueba más de la oportunidad, y necesidad, de diferenciar la propuesta dentro de los cursos de los diferentes semestres, incluyendo actividades que aprovechen de contenido propio de disciplinas no lingüísticas como la historia, en contextos reales, utilizando estrategias como aquellas realizadas en este proyecto, todo relacionado con el nivel de competencia lingüística de los participantes.

La segunda pregunta se adentraba un poco más en el área específica de las sesiones históricas, evidenciando en particular su conexión con los aspectos culturales e interculturales, que representan un objetivo fundamental de la investigación: “¿Piensas que las sesiones históricas te ayudaron a comprender un poco más algunos aspectos de la cultura italiana y fomentaron un punto de vista intercultural?”. Los participantes contestaron de la siguiente manera:

- G.: “Sí, hay muchísimas cosas que yo no sabía ni entendía de la cultura italiana y menos de su historia o de su formación. Fue muy interesante aprender y comprender más de su historia y ver que al final no somos tan diferentes entre México e Italia”.
- E.:” Totalmente, ya que no conocía acerca de diversos temas que vimos o en otros sabía muy poco y de esta manera pude conocer mejor. Por supuesto que es importante conocer sobre la historia de un país ya que esto nos ayuda a comprender mejor por qué un país es como es”.
- R.: “Sí, de entrada, me permitió conocer los eventos históricos que fueron moldeando lo que es hoy Italia, desde su unificación hasta todos los cambios que sufrió gracias a la lucha de sus ciudadanos”.
- M.: “Me ayudaron a entender de manera detallada sobre muchos hechos históricos que en cursos anteriores no se había dado la oportunidad de profundizar, en donde pude comprender las herramientas discursivas que implicó el mismo hecho”.

Por sus respuestas, me parece que todos los estudiantes entendieron la estrecha relación existente entre historia y cultura de un país, al igual que la importancia de estos conocimientos en ámbito formativo. El carácter intercultural de las sesiones se evidenció

en varias ocasiones durante todo el curso, y los participantes han manifestado en distintos momentos la poca profundización dada a los temas culturales en los semestres anteriores, una problemática que tiene carácter sistémico en la academia, y que, aparentemente, no ha sido completamente resuelta. Un curso de lengua debe crear puentes entre culturas, así que focalizarse exclusivamente en el conocimiento de las estructuras gramaticales y morfosintácticas de un idioma, sin analizar y comprender de manera profunda por lo menos algunos aspectos de la cultura que ese idioma expresa, resulta insuficiente, en particular para estudiantes que manifiestan el deseo de utilizar la lengua de manera práctica directamente en el país donde se habla. En los tiempos actuales, caracterizados por una grande movilidad de personas e ideas, como por el fácil acceso a innumerables fuentes escritas y audiovisuales en lengua extranjera, es necesario que los estudiantes sean capaces de enfrentar todo ese contenido autónomamente y bajo un punto de vista intercultural, reconociendo sus características culturales e históricas: las herramientas para lograrlo son ciertamente el objeto de la presente investigación, que representa un complemento al regular desarrollo de un curso de lengua italiana.

La tercera pregunta de esta última parte del formulario, hace directa referencia a los beneficios que los participantes han percibido, en términos de conocimiento de la historia nacional mexicana, al momento de realizar, de manera explícita, comparaciones con los eventos analizados relativamente a Italia. Específicamente, la pregunta estaba formulada de esta manera: “¿Piensas que las sesiones te ayudaron a recordar un poco los eventos históricos mexicanos con los cuales encontramos un paralelismo?”. Estas fueron las respuestas de los estudiantes:

- G.: “Así es, no solo recordé cosas de la historia mexicana que había olvidado por completo, sino que también aprendí cosas nuevas de mi propio país”.
- E.: “Sí, ya que algunos los había visto hace mucho en la primaria o secundaria y al analizar los eventos históricos de Italia, me venían a la mente los eventos que ocurrieron aquí”.
- R.: “Si, y me pareció interesante ver cómo el ser humano, sin importar su nacionalidad o procedencia, si se encuentre inconforme u oprimido se va a levantar y buscar el cambio, ya que observé que dos naciones geográficamente distantes y aparentemente independientes y sin relación una con otra, demostraron comportamientos similares ante eventos y circunstancias adversas”.

- M.: “Fueron un panorama más amplio sobre la estructura social de la época, así como la organización que se tuvo durante los mismos y de igual manera la reestructuración social después de estos”.

Estas respuestas confirman, por lo menos en el caso del grupo de estudio, los beneficios esperados de la metodología CLIL acerca de la disciplina no lingüística, al momento de aplicar estrategias finalizadas a la comparación histórica de eventos que ocurrieron en lugares geográficamente distantes, pero con características similares, tanto en la comprensión de los mismos en sí, cuanto, por la recuperación de conocimientos previos, que los estudiantes manifestaron haber olvidado con el tiempo. Se trata, entonces, de una manera de volver actuales y relevantes algunos conocimientos, relativos a la historia nacional de México, que, por razones prevalentemente prácticas y de utilidad en su contexto cotidiano, los participantes consideraban perdidos. Proponer las actividades basadas en contenidos históricos, dentro de un contexto lingüístico, como es el caso de la intervención didáctica objeto de esta tesis, puede reforzar, en los estudiantes, la idea de una disciplina ya no relegada exclusivamente al ámbito académico y escolar, sino capaz de conectarse con la comprensión de su entorno y al entorno de otros países y otras culturas, permitiendo a la enseñanza de la historia renovarse y complementarse con elementos de otras disciplinas, capaces de imprimirle nueva fuerza e ímpetu.

La cuarta y última de esta serie de preguntas se refería a la evaluación final, en términos cualitativos, de las cinco sesiones, incluyendo posibles sugerencias o cambios para mejorarlas. La pregunta era la siguiente: “Escribe una breve valoración del conjunto de las sesiones históricas que realizamos. ¿Qué cambiarías?”. Los estudiantes respondieron de la siguiente forma:

- G.: “En general estuvieron bien y aparte fueron muy informativas y entretenidas, me gustó mucho aprender cosas nuevas sobre Italia, lo único que cambiaría es que hubiera manera de ver más contenido multimedia, algún documental pequeño o por ejemplo videos históricos en los temas que sean posibles, películas de la época o incluso música u obras literarias del momento del que estemos hablando. También estaría bien tratar algunos temas de historia más actuales también para saber cómo se encuentra Italia hoy en día y no caer en el estereotipo de que cuando se habla de historia es solo como de hace 50 años o más”.

- E.: “Si bien la historia no es mi fuerte o a veces pudiera parecer un tema tedioso sobre el cual trabajar, creo que es bueno para un curso de idiomas, como en este caso el italiano, ya que siempre tenemos una opinión sobre los sucesos históricos y eso incentiva la producción oral y escrita. La forma en que trabajamos me parece bien, ya que hubo diferentes dinámicas, si acaso tal vez un poco hacer más uso de videos o material multimedia de dicha época o que hable de ello”.
- R.: “Me agradó el uso de los videos, ya que personalmente no soy muy entusiasta de la historia política y, por lo tanto, a veces me puede parecer un poco tedioso su estudio, pero con la ayuda de los videos se me hace un poco más fácil. Igualmente, como ya mencioné, encuentro útil el realizar comparaciones de los temas de estudio, con temas similares con los que el estudiante se encuentre ya familiarizado, pienso que eso ayuda a comprender mejor y más rápido un tema, por ejemplo, la comparación que hicimos entre las formas de gobierno de México e Italia, o la comparación entre la *resistenza* y la revolución (mexicana)”.
- M.: “Además de un repaso, lograron trascender el estudio de ellos desde un enfoque de estructuración social y la manera tan similar que cada cultura logró resolver los sucesos que amenazaron en la época. A veces la visualización de los videos fue un poco complicada desde la computadora del docente”.

En mi rol de investigador-docente, considero que la evaluación final de los participantes resultó más que satisfactoria, especialmente si se toma en cuenta el carácter experimental de las sesiones y las limitaciones temporales y tecnológicas presentes durante su implementación en el curso de italiano del noveno semestre. De manera general, los estudiantes manifestaron haber valorado positivamente la modalidad de las sesiones, así como su utilidad tanto en el ámbito lingüístico como en el histórico-cultural. No obstante, también expresaron cierta resistencia hacia las clases centradas en historia, lo cual vuelve a evidenciar la necesidad urgente de un cambio paradigmático en la enseñanza de esta disciplina, particularmente en los niveles educativos básicos, con el objetivo de prevenir actitudes de rechazo hacia contenidos que, de manera transversal, pueden resultar estratégicos para la educación superior, como es el caso de la formación lingüística. Cabe destacar que sería particularmente valioso, y motivo de futuras líneas de estudio, explorar la aplicación de los principios de la metodología CLIL en contextos educativos distintos al universitario, tales como los niveles de secundaria o preparatoria. Esta experimentación podría permitir el diseño de estrategias innovadoras para la enseñanza de lenguas

extranjeras, al mismo tiempo que promueve nuevos enfoques para el abordaje de la historia y las ciencias sociales por parte del alumnado, orientados a superar el modelo tradicional aún vigente en la educación básica.

Regresando a las respuestas de los participantes, en tres de ellas se hace directa referencia al uso de materiales multimedia, los cuales han sido uno o dos por sesiones. Al respecto, creo sean oportunas dos reflexiones: en primer lugar, como se ha repetido en varias ocasiones, el factor temporal ha sido determinante en las estrategias utilizadas en las sesiones, dado que había un programa mínimo que cubrir para mantener la coordinación con el otro grupo de noveno semestre, guiado por otro docente del departamento. Por esta razón, la visión de más documentos multimedia, e incluso una película, resultó virtualmente imposible, por lo menos dentro del aula. Pudiese resultar interesante evaluar la estrategia de la visión asincrónica de documentales más extensos y la compilación de un formulario para el análisis coherente del mismo, tomando este trabajo como punto de partida para su análisis en clase. La segunda reflexión es acerca de la naturaleza misma de la documentación histórica a disposición, que es prevalentemente escrita: perder el carácter fundamental de la documentación histórica a disposición, habría comportado una degradación de la esencia misma de las sesiones históricas y de sus objetivos lingüísticos, relativamente a la comprensión lectora y a la consecuente producción escrita. Leer y escribir textos de análisis y reflexión son, sin duda, actividades que pueden resultar tediosas para los estudiantes, pero imprescindibles para su formación. Sin querer entrar en temáticas complejas, que no son objeto de esta tesis, adaptarse a las exigencias de los estudiantes no significa rendirse a la constante devaluación del texto escrito en la comunicación masiva de la actualidad: fenómenos comunicativos masivos, como los memes o los videos de plataformas y redes sociales, pueden ciertamente complementar las estrategias didácticas actuales, y revelarse herramientas capaces de fomentar nuevas dinámicas en clase, pero no pueden representar la única estrategia posible, por lo menos si el objetivo es formar integralmente individuos, capaces de enfrentar situaciones reales de aprendizaje en una lengua distinta a la propia. Por lo tanto, mi visión comprende el utilizzo de medios y formas de comunicación innovadoras como complemento del texto escrito, sin que tales medios se vuelvan el único input para el trabajo en clase, por lo menos si la disciplina no lingüística del proyecto es la historia.

Otro argumento mencionado, hace referencia a la posibilidad de analizar obras artísticas y literarias relativas al periodo en objeto, lo cual se realizó en un par de

ocasiones, pero no de manera sistemática. Una vez más, reitero la importancia del factor temporal en el desarrollo de las sesiones históricas y su carácter experimental: incluir elementos que complementen la reflexión sobre un determinado fenómeno social o evento histórico, comporta aumentar la complejidad y las variables presentes en la sesión, con una consecuente dilatación de los tiempos, causada por la necesidad de analizar debidamente cada fuente que se presente a los estudiantes. Entonces, se tomó la decisión de incluir fuentes literarias y obras artísticas solo en algunas ocasiones, para experimentar con su utilizzo y valorar su inclusión en términos de estrategias didácticas y siempre en óptica de la enseñanza de la historia, dejando esta tesis como posible punto de partida para sucesivas investigaciones que experimenten con la interdisciplinariedad entre la historia y el aprendizaje de una lengua o con otra área del conocimiento.

Un tercer motivo de reflexión es dado por la propuesta de incluir fenómenos más recientes a las sesiones. Si, por un lado, me parece una propuesta interesante, sobre todo relativamente a algunos temas que han influido de manera profunda en la cultura italiana contemporánea, la idea de fondo de la investigación era, entre otras cosas, realizar una comparación con temas históricos de México conocidos por los potenciales participantes del curso, y tal comparación no es siempre posible o fácil de generar con eventos o situaciones recientes, cuyas causas o consecuencias no hayan sido adecuadamente analizadas desde el punto de vista histórico. También, la naturaleza experimental de las sesiones y su número relativamente pequeño, exigió tomar decisiones ponderadas, vueltas a garantizar su homogeneidad, para evitar de confundir lo participantes, que ya estaban experimentando con una metodología virtualmente nueva para ellos. Queda claro, de toda manera, que, cuanto menor sea la distancia percibida con los eventos actuales, más exitosas e interesantes para los estudiantes han resultado las sesiones, en particular al momento de abarcar fenómenos sociales con fuertes consecuencias en la actualidad, como es el caso de la migración o los movimientos de 1968.

Una última cuestión evidenciada por los estudiantes es relativa a los medios tecnológicos para la proyección de los archivos audiovisuales: sin mencionar lo obvio, es decir que lamentablemente se utilizaron las herramientas a disposición del docente, me parece que se tocó una temática importante y delicada. Lamentablemente, existe un solo salón de italiano en el Departamento de Idiomas, y en los sábados hay una serie de cursos contemporáneos que hacen necesario utilizar salones de otros edificios. En algunos casos, los salones cuentan con alguna herramienta, por ejemplo, un proyector, pero en muchos

otros, como para el aula en la cual se realizó la intervención didáctica objeto de la tesis, solo hay un pizarrón. Anteriormente, se había implementado un uso rotatorio del único salón de italiano presente en el edificio donde se encuentra el Departamento, gracias al cual cada docente de italiano podía utilizar herramientas como la pantalla y una computadora fija, por lo menos dos o tres veces por semestre. Lamentablemente, esta práctica ya no existe, por razones que desconozco, al ser muy democrática y útil. Hay que reconocer que existen algunos salones de uso múltiple que es posible reservar con tiempo, pero por esta ocasión, al no proyectar películas o documentales de larga duración, decidí optar por la proyección de los archivos audiovisuales a través de la pantalla de mi computadora y por la repartición de los mismos utilizando las herramientas de Whatsapp y de Google Classroom. Para la implementación de cursos o sesiones CLIL futuros, sería importante cuidar el aspecto tecnológico, encontrando soluciones más coherentes al contenido utilizado, en particular en el caso se opte por el uso de archivos multimedia más articulados y largos.

Durante la fase de implementación del proyecto, se identificaron algunas criticidades que afectaron el desarrollo óptimo de las sesiones históricas basadas en la metodología CLIL. A continuación, se analizarán sintéticamente las principales criticidades y se propondrán algunas soluciones para lograr un mejoramiento significativo, considerando el mismo contexto didáctico propuesto en la investigación.

1. Complejidad de los materiales históricos	
Criticidad: Algunos de los materiales propuestos, como el artículo del <i>National Geographic</i> en la primera sesión, resultaron demasiado complejos para el nivel lingüístico y cognitivo de los estudiantes. Esto generó confusión y dificultades para comprender el contenido histórico, respecto al cual los estudiantes no tenían conocimientos previos.	Propuestas de mejora: Adaptación de los materiales: seleccionar textos históricos que resulten más accesibles, o bien, adaptar los documentos más complejos utilizando un lenguaje y unas estructuras gramaticales más simples. Materiales visuales: en el caso de eventos históricos más complejos o largos, complementar los textos con infografías, líneas de tiempo y mapas conceptuales que simplifiquen la información histórica, en la parte inicial de la sesión.
2. Gestión del tiempo insuficiente	
Criticidad:	Propuestas de mejora:

La duración limitada de las sesiones (2 horas) no permitió profundizar en algunos temas o realizar actividades más extensas, como la proyección de documentales o películas.	Extensión del tiempo de las sesiones: aumentar la duración de las sesiones a 2.5/3 horas para permitir un desarrollo más armónico de las actividades. Actividades asincrónicas: asignar tareas previas a las sesiones, como la lectura de materiales o la visualización de videos, para optimizar el tiempo en clase, realizando actividades de comprensión de este material al inicio de la clase. Priorización de contenidos: reducir el número de actividades por sesión para garantizar una mayor profundización de los temas.
3. Falta de recursos tecnológicos adecuados	
Criticidad: La falta de un proyector o de una pantalla en el salón de clase y de una conexión a internet limitó la calidad de las sesiones, especialmente en la proyección de los materiales audiovisuales.	Propuestas de mejora: Mejora de infraestructura: solicitar a la institución la asignación de salones mejor equipados con proyector y/o pantalla y conexión a internet, o implementar un sistema de rotación de los salones entre los docentes de la academia del turno sabatino. Visión asincrónica de documentales o películas: utilizar la plataforma de <i>Google Classroom</i> para compartir materiales multimedia más extenso y realizar actividades interactivas en línea. Recursos portátiles: solicitar a la institución la asignación la adquisición de dispositivos portátiles, como un proyector móvil, para su uso en salones sin equipamiento fijo.
4. Dificultades en la realización de textos escritos reflexivos	
Criticidad: Los estudiantes mostraron dificultades para producir textos escritos de análisis profundo y bien estructurados, limitando de esta manera la calidad de las reflexiones históricas.	Propuestas de mejora: Actividades específicas de escritura: incluir actividades específicas de escritura cada sesión del curso (no necesariamente en las sesiones históricas) para mejorar la producción escrita, enfocándose en la realización de textos argumentativos y de análisis. Uso de plantillas: proporcionar a los estudiantes plantillas o guías para la redacción de textos

	históricos, con secciones claras para introducción, desarrollo y conclusión.
5. Falta de interés relativamente a los temas políticos	
Criticidad: Los estudiantes mostraron poco interés en temas políticos, como, por ejemplo, en la sesión relativa al sistema de gobierno italiano y a su comparación con el sistema mexicano, lo cual limitó su participación y reflexión.	Propuestas de mejora: Enfoque en temas sociales: enfocar las sesiones en aspectos sociales y culturales de los eventos históricos, que resultaron ser más atractivos para los estudiantes. Actividades interactivas: utilizar dinámicas distintas, como debates, <i>role-playing</i> o simulaciones, para hacer más atractivos los temas políticos. Elección de los temas: al inicio del curso, permitir a los participantes de elegir los temas históricos de las sesiones entre diversas opciones.
6. Limitaciones en términos de evaluación continua	
Criticidad: La falta de una evaluación continua formal limitó la motivación de los estudiantes para completar las tareas asincrónicas.	Propuestas de mejora: Evaluación formativa: Solicitar a la institución y a la academia de italiano la implementación de un sistema de evaluación continua que incluya la participación en clase, la entrega de tareas y, eventualmente, la realización de proyectos. Evaluación de la producción escrita: incluir en la rúbrica la evaluación de la producción escrita, realizada en las sesiones históricas de manera sincrónica o asincrónica, para la evaluación parcial y final.

El análisis de las dificultades detectadas durante la implementación del proyecto pone de manifiesto la existencia de áreas clave en las que es posible realizar mejoras sustanciales al momento de replantear su ejecución futura dentro del curso de italiano del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Estas propuestas de mejora abarcan desde la adecuación de los materiales didácticos y la gestión del tiempo, hasta el uso de dispositivos tecnológicos para la visualización de documentos audiovisuales, así como también la posibilidad de que los estudiantes

participen activamente en la selección de los temas históricos. Considero que una reformulación de la intervención didáctica que incorpore dichas sugerencias podría favorecer un aprendizaje más efectivo, significativo y motivador. Esto no solo contribuiría al desarrollo de habilidades lingüísticas en el estudiantado, sino que también promovería una comprensión más profunda de la historia italiana, particularmente cuando esta se contrasta con episodios relevantes de la historia mexicana. En este sentido, sugiero que la asignación de los temas históricos sea coordinada por el docente, quien podría ofrecer una lista preseleccionada de opciones entre las cuales los estudiantes puedan elegir libremente. Asimismo, sería conveniente considerar la inclusión de una sesión cuyo tema sea propuesto directamente por el grupo. Esta combinación permitiría mantener un equilibrio adecuado entre el control pedagógico del docente y la percepción de autonomía por parte de los estudiantes.

En síntesis, los participantes evaluaron de manera generalmente positiva la experiencia llevada a cabo mediante las sesiones históricas en modalidad CLIL, tanto desde el punto de vista del aprendizaje del idioma italiano como por los beneficios asociados al conocimiento de episodios significativos de la historia italiana, con implicaciones evidentes en el ámbito cultural. Asimismo, valoraron favorablemente la oportunidad de reflexionar sobre hitos clave de la historia de México desde una perspectiva distinta a la habitual. Sin embargo, también se identifican diversas áreas de oportunidad orientadas a mejorar la experiencia del estudiantado, especialmente en lo referente a la comprensión y aprovechamiento de los fenómenos históricos abordados, así como en la selección de los mismos. No puede obviarse, además, la necesidad de que la institución y la academia respondan a ciertas demandas estructurales que permitan a los docentes brindar un servicio de calidad, garantizando condiciones tecnológicas óptimas en todos los espacios educativos.

En relación con lo expuesto y analizado en este tercer capítulo, en la siguiente sección se presentarán algunas consideraciones finales sobre el trabajo desarrollado durante las sesiones, desde una perspectiva que integre de manera adecuada lengua y contenido, destacando aquellos elementos interculturales emergentes, previo al apartado final de conclusiones generales de la investigación.

3.3 Consideraciones finales acerca de las sesiones

En primer lugar, me gustaría evidenciar que el resultado global de las sesiones ha demostrado claramente la positiva integración de la metodología de *Content and Language Integrated Learning* en la enseñanza de la historia, certificándose como una estrategia didáctica y pedagógica efectiva para combinar, por un lado, el aprendizaje de una lengua extranjera cual es el italiano, con el estudio de eventos históricos significativos. El enfoque CLIL no solo ha permitido a los estudiantes mejorar sus competencias lingüísticas, como era de esperar por su orientación fuertemente comunicativa, sino que, al mismo tiempo, les ofreció la oportunidad de comprender, de manera suficientemente profunda y contextualizada, algunos fenómenos de la historia italiana contemporánea, fomentando, al mismo tiempo, una perspectiva intercultural que enriqueció su visión global de la historia y de la actualidad.

Contemporáneamente, se brindó a los estudiantes la posibilidad de reflexionar acerca de eventos históricos de su propia historia nacional, a través de precisas comparaciones, promovidas por los hechos históricos italianos, ayudándolos a recuperar y reutilizar sus conocimientos previos para desarrollar una nueva visión histórica de los acontecimientos: la eficiencia de la propuesta didáctica se manifestó en su capacidad para el desarrollo de habilidades comunicativas y reflexivas de los participantes, los cuales, abordando los temas desde la perspectiva comparativa, fueron capaces de establecer conexiones entre los diferentes contextos históricos y culturales. Durante todo el proceso, no solo lograron fortalecer su dominio de la lengua italiana, en particular en el ámbito de la comunicación oral, sino que manifestaron un buen grado de empatía para los protagonistas de los hechos, y demostraron una comprensión más amplia de las dinámicas interculturales pasadas y, sobre todo, presentes. En términos generales, el proyecto de investigación demostró que el enfoque de enseñanza de la lengua basada en el contenido histórico resulta ser una herramienta valiosa tanto para la disciplina lingüística como para la disciplina no lingüística, al fin de integrar el acrecimiento de las competencias del idioma con el análisis histórico y facilitando un diálogo intercultural enriquecedor para todos los participantes, en una perspectiva educativa original y dinámica, que solo está esperando de ser explorada y adaptada al contexto local por parte de los docentes.

El proyecto de investigación, también, mostró un impacto importante en la motivación y el interés para la historia: aunque algunos estudiantes expresaron

inicialmente una cierta resistencia hacia los temas históricos, las sesiones capturaron su atención, lo cual es visible claramente por su participación constante a las actividades y sus comentarios finales. Los contenidos históricos, en conjunto con el aprendizaje del italiano, resultaron una experiencia enriquecedora para ellos, capaz de despertar su curiosidad y estimulándolos a profundizar los temas propuestos acerca de y de su propia historia nacional. La necesidad de expresar ideas complejas acerca de los eventos históricos italianos y su comparación con su propia historia nacional no solamente amplió su vocabulario y mejoró su fluidez en la comunicación oral, sino que fomentó una mayor sensibilidad hacia las diferencias y similitudes culturales existentes entre los dos países.

Sin embargo, aunque los estudiantes demostraron un progreso tangible en su capacidad de expresarse en contextos prácticos, no siempre lo hicieron de manera correcta en la forma: en este sentido, una vez más se subraya la importancia de adoptar un enfoque flexible en la corrección de los errores, dado que, al priorizar los aspectos prácticos de la lengua, los participantes pudieron sentirse más libres de exteriorizar ideas complejas. De igual manera, el uso exclusivo del italiano como medio de comunicación dentro de las sesiones, favoreció la inmersión lingüística, aunque esta no fue del todo completa a causa de la tendencia, por parte de los estudiantes, a utilizar el idioma español durante las actividades colaborativas para la comunicación entre ellos, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias más efectivas para mantener el uso constante del idioma objetivo en contextos grupales. En resumen, todo esto resalta claramente los avances y los desafíos de la integración de una lengua extranjera en un entorno de aprendizaje CLIL, evidenciando la importancia de equilibrar la corrección gramatical con la fluidez comunicativa, y al mismo tiempo la necesidad de fomentar un uso más consistente del italiano en todas las interacciones en el aula.

Un cuarto punto a relevar en estas consideraciones finales acerca de las sesiones, es ciertamente relativo al fomento del pensamiento crítico y de una cierta cercanía emocional de los estudiantes con los protagonistas de los eventos analizados: ambos aspectos se consolidaron como ejes centrales de la intervención educativa planteada en el proyecto, gracias a la comparación sistemática de acontecimientos históricos italianos y mexicanos. El enfoque comparativo facilitó a los estudiantes el desarrollo de un sentimiento de empatía emocional con aquellas personas que vivieron los hechos narrados, al comprender sus perspectivas personales, e incrementó su percepción intercultural: personajes parecidos a ellos, hombres y mujeres comunes, que actuaron

según su contexto histórico y, también, su entorno cultural distinto, lo cual permitió la reflexión sobre las similitudes y diferencias entre ambas culturas. La dimensión intercultural, a mi manera de ver, terminó por enriquecer la comprensión de los hechos históricos, que fueron percibidos no como un conjunto de eventos aislados, sino como un proceso dinámico capaz de conectar realidades globales y locales, fomentando un acercamiento crítico a la historia aprendida en la escuela, favoreciendo el desarrollo de una mentalidad más abierta para comprender el punto de vista propio de otras culturas. La inmersión en el análisis de contenidos históricos en italiano, les permitió, también, explorar conceptos clave de la disciplina como son la casualidad, la continuidad y el cambio. En conjunto, el enfoque integrado propuesto, basándose en los principios metodológicos de CLIL, demostró que puede promover una comprensión profunda y contextualizada de los hechos históricos, contribuyendo a la formación de ciudadanos globales con una visión crítica y, al mismo tiempo, empática del mundo. Además, el proyecto permitió relevar claramente el papel de la historia, enseñada en un contexto distinto a lo habitual, en calidad de mediador cultural, en grado de permitir el dialogo dinámico entre el pasado italiano, el pasado mexicano y el presente de los estudiantes, llenándolo de nuevos significados, nunca vistos antes.

De la misma manera, el proyecto destacó la importancia de realizar una reflexión crítica sobre la historia, trascendiendo la simple memorización de fechas y eventos, para analizar profundamente las causas y consecuencias de los fenómenos históricos de Italia y México. La aproximación realizada de esta manera, permitió a los participantes de desarrollar una comprensión más contextualizada y dinámica de la historia, explorando los procesos sociales, culturales y políticos que originaron los hechos, y comprender el dinamismo inherentemente a tales procesos, gracias a la reflexión acerca de la causalidad histórica. En mi opinión, la reflexión histórica realizada durante las sesiones CLIL, contribuyó al replanteamiento, por parte de los participantes, de sus creencias por lo que concierne su formación y estatus de ciudadanos, al momento de interpretar el pasado con una mirada más analítica y de aplicar estas habilidades en la comprensión de problemáticas actuales.

Además, la comparación de eventos históricos italianos y mexicanos, no solo dio la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre su propia historia, sino que también comprendieran la manera en la cual estos eventos han ido moldeando las sociedades actuales, promoviendo, una vez más, una mentalidad intercultural y una mayor

apreciación de las diferencias y similitudes entre culturas. Es imposible negar que el enfoque didáctico utilizado haya contribuido a reforzar del pensamiento histórico comparativo, ampliando la capacidad de los estudiantes de identificar paralelismos y contrastes entre los procesos históricos, en dinámicas locales y globales. De la misma manera, los participantes tuvieron la oportunidad de implementar o reforzar su personal visión de la globalidad, ya que la perspectiva comparativa utilizada coadyuvó su comprensión de la forma en la cual diferentes culturas han enfrentado desafíos similares a lo largo del tiempo. La apreciación de la diversidad cultural y la interconexión de los procesos históricos, han, sin duda, enriquecido la experiencia dentro del aula, contribuyendo, una vez más, a la formación de ciudadanos con una mentalidad abierta, crítica y global, capaces de enfrentar los retos de un mundo siempre más interrelacionado.

La incorporación de fuentes no tradicionales, como documentos audiovisuales, canciones y poesía, se demostró una estrategia efectiva para capturar el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión de los temas históricos. Incluso, los mismos participantes han pedido incrementar el uso de los materiales multimedia, los cuales les permitieron conectarse con las emociones y las diversas perspectivas de las personas que vivieron en primera persona los acontecimientos históricos analizados, reforzando una vez más la dimensión intercultural a la base de todo el proyecto de investigación. El equilibrio entre las fuentes tradicionales y las fuentes no tradicionales, tenía el objetivo de realizar sesiones más atractivas y, si podemos decirlo así, emocionalmente relevantes, además de lograr una comprensión histórica que trasciende la memorización de los hechos, para adentrarse en la experiencia humana existente detrás de estos. Sin embargo, aunque el conjunto de fuentes tradicionales y no tradicionales enriquezca de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imperativo adaptarlas coherentemente a las competencias lingüísticas del grupo, en el caso de los documentos escritos, o mediar su fruición a través de estrategias oportunas, como, por ejemplo, con los documentos fílmicos originales, logrando el mejor grado de comprensión de los estudiantes. Una vez ajustado adecuadamente, este enfoque multimodal se convierte en una herramienta poderosa para la promoción del dominio del idioma y de la comprensión histórica y cultural de los hechos.

Como ya he mencionado en diversas ocasiones, la interculturalidad ha sido una de las constantes del proyecto de investigación, posicionándose como uno de los factores clave del aprendizaje: la estrecha relación entre lengua y cultura facilitó, por parte de los

estudiantes, el reconocimiento de las diferencias y similitudes entre tradiciones históricas distintas, valorando estos aspectos y reforzando, a sus ojos, el rol de la lengua como un puente ideal entre culturas. Se trata de una perspectiva especialmente relevante en el mundo globalizado en el cual viven y se mueven los estudiantes, en la cual la capacidad de comprender y apreciar otros puntos de vista representa una habilidad esencial tanto en la formación de ciudadanos globales que, en el ámbito laboral, conllevando así claras implicaciones prácticas en el presente y en el futuro de los participantes al curso.

El desarrollo de las sesiones evidenció que la motivación interna de los estudiantes representa un factor determinante para el éxito de la investigación: su interés genuino para la lengua, la historia y la cultura italiana, y su deseo de utilizar el italiano en contextos reales, representaron el motor de una participación activa y comprometida dentro del aula. Este interés resultó reforzado por la oportunidad de relacionar sus experiencias personales con fenómenos italianos, fomentando, contemporáneamente, su motivación intrínseca y su visión intercultural. Sin embargo, resulta necesario reconocer que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de motivación inicial, por lo tanto, eventuales futuras implementaciones de proyectos CLIL similares deberían incluir estrategias específicas, para mantener constante el interés en grupos más heterogéneos, adaptándose a contextos educativos específicos. Subsiste, en mi opinión, la posibilidad de extender la aplicación de CLIL en ámbitos didácticos mexicanos más formales, como, por ejemplo, a nivel de educación básica y media superior, utilizando esta metodología para elaborar sesiones históricas inherentes a temas curriculares de historia universal y adaptándolas a las lenguas extranjeras estudiadas por los alumnos, aunque a los evidentes obstáculos representados por la adaptación oportuna de los materiales y la necesaria formación adicional de los docentes, además de su compromiso en utilizar el nuevo enfoque, se sumaría la necesidad de implementar estrategias vueltas a fomentar la motivación interna de los alumnos, o bien a mantener lo más posible constante el nivel de motivación externa.

De la misma manera, la promoción del aprendizaje autónomo, logró que los participantes asumieran un rol más activo en su proceso de aprendizaje, al demostrar de haber desarrollado buenas habilidades metacognitivas, como por ejemplo de planificación, de autorregulación y de autoevaluación. A su vez, esta autonomía fortaleció el grado de responsabilidad individual y grupal de los estudiantes, motivándolos a participar positivamente a las actividades colaborativas y a reflexionar críticamente acerca de su desempeño en el aula. Finalmente, apoyados por una elevada motivación

intrínseca, la autonomía de estudio y de trabajo permitió a los estudiantes, y al docente, superar ciertas deficiencias relativamente a la falta de herramientas formales de evaluación continua presente en el curso general de italiano, y realizar la mayoría de las actividades sincrónicas según lo planeado, y lo mismo sucedió con muchas de las actividades asincrónicas. En efecto, solo la primera sesión resultó realmente afectada por la falta de autorregulación de los estudiantes respecto a la actividad previa a la clase, requerida por el docente. Se trata, a mi parecer, de un logro que atestigua una vez más la bondad del enfoque y su positiva ejecución en el aula. ´

Un resultado ciertamente importante, fue aquel relativo a la general apreciación positiva de las sesiones históricas por los participantes, los cuales evaluaron la experiencia como enriquecedora y reconocieron los beneficios lingüísticos y culturales derivados de ella. Además, los estudiantes destacaron que el aprendizaje de la historia desde una perspectiva comparativa, no solo potenció sus conocimientos académicos, sino que fue capaz de ampliar su sensibilidad hacia otros contextos culturales. El enfoque metodológico de las sesiones, les permitió conectarse significativamente con la historia italiana, al mismo tiempo que reflexionaban sobre su propia identidad cultural, fomentado de esta manera una comprensión más profunda de los procesos históricos objeto de cada una de las sesiones. Es mi opinión personal, los participantes mostraron de haber percibido correctamente las clases como un espacio de aprendizaje integral, como era en los objetivos de la investigación al momento de su planeación, en el cual la historia se convirtió en una poderosa herramienta para conocer y valorar otras culturas, reforzando, si fuese necesario, la importancia de la perspectiva intercultural en la educación lingüística e histórica.

Acerca de los materiales utilizados, se tomó la determinación de utilizar materiales auténticos y multimodales, los cuales resultaron un gran apoyo para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de escuchar, leer y utilizar la lengua italiana dentro de un contexto más real que en los libros de texto, además de ofrecerles un panorama más cercano a la cultura y a la historia italiana, estableciendo de esta manera un diálogo intercultural abierto y eficaz. De la misma manera, hay que reconocer que, precisamente, la elección de los materiales, en conjunto con la gestión del tiempo, representó uno de los desafíos principales del proyecto, especialmente a causa de la necesidad de cumplir contemporáneamente un programa mínimo en el curso de italiano, junto con las actividades relativas a los contenidos históricos. Por lo que concierne la selección de los

materiales, resultó necesario que no fueran demasiado complejos para los estudiantes, en términos de vocabulario y sobre todo en la densidad de información, en particular al momento de abordar un tema histórico prácticamente desconocido para los participantes: el caso más evidente fue el artículo del *National Geographic*, de la primera sesión. Se considera, en estos casos, determinante la adaptación oportuna de las fuentes, simplificando y reduciendo, si fuese necesario, el contenido sin perder su esencia, para permitir a los estudiantes de acceder a la información de manera efectiva, significativa y rápida; en el mismo contexto, se evidenció, también, la necesidad de tener en consideración las diferencias culturales de los estudiantes al momento de la interpretación de las fuentes, tradicionales o no tradicionales, ya que pueden influir en su comprensión y su análisis, como fue, por ejemplo, el caso del documental relativo a la victoria de la opción republicana y la deposición del rey, en la sesión histórica número cuatro. Para evitar interpretaciones en contraste con los ideales interculturales del curso, es posible, por ejemplo, realizar una breve introducción acerca de la tipología del medio que compone la fuente, para predisponer a los estudiantes a un análisis más profundo de la misma.

En cuanto a la limitación temporal, se trata, sin duda, de un factor contingente de la investigación, derivado del contexto específico de su aplicación: para poder realizar todas las actividades planeadas, sin omisiones, y garantizar a cada una el tiempo oportuno de desarrollo, al fin de obtener resultados significativos, bajo la idea de fortalecer todas las cuatro habilidades lingüísticas dentro de la misma sesión, se detectaron dos posibles soluciones: la primera es realizar por lo menos una actividad previa y una actividad posterior a la sesión, que permita concentrar el trabajo en el aula sobre situaciones que impliquen reflexión y análisis grupales o en equipo, además de ser prevalentemente orales; la segunda opción es la extensión temporal de la sesión histórica de 30 a 60 minutos, para dedicar más tiempo a las actividades en presencia, dejando como recurso eventual la asignación de tareas asincrónicas.

Se detectaron también desafíos importantes acerca de la evaluación de las sesiones históricas, en particular en la integración de los aprendizajes históricos y lingüísticos, lo cual es una criticidad común al momento de aplicar la metodología CLIL. Aunque la evaluación cualitativa permitió recoger una retroalimentación valiosa acerca del desarrollo de las competencias históricas e interculturales, no fue posible formalizarla dentro de los dos exámenes del curso, limitando de esta forma su impacto en la

calificación final y sobre todo en la correcta medición del progreso de los estudiantes en términos de conocimientos adquiridos, por lo menos en el ámbito de la disciplina no lingüística. Por otro lado, es importante mencionar que la implementación de CLIL requirió una constante adaptación de los principios teóricos de la metodología al momento de su aplicación en las condiciones prácticas presentes en el aula, lo cual subrayó, claramente, la importancia de equilibrar la flexibilidad en la aplicación de la metodología con el rigor necesario para garantizar su efectividad, en respuesta a las necesidades específicas del grupo y a los objetivos y motivaciones personales de cada participante. Al mismo tiempo, se evidenció la exigencia de desarrollar precisas herramientas de evaluación de las sesiones, aunque esto implique necesariamente aportar modificaciones a los instrumentos evaluativos tradicionales del curso, o bien una reingeniería de los rubros a evaluar, por ejemplo, en lo que concierne la producción escrita. En cuanto a la producción oral, fue suficientemente evidente la mejora de los estudiantes en el transcurso de las clases, para volver innecesario el desarrollo de una herramienta específica, aunque durante los exámenes orales se solicitaron reflexiones metacognitivas, sin entrar en el contenido histórico específico de las sesiones.

Un argumento delicado, que representa un área de oportunidad enorme para la correcta aplicación de la metodología CLIL y la diversidad de estrategias didácticas que se pretende utilizar, es inherente a la necesidad de mejorar los recursos tecnológicos a favor de las dimensiones comunicativas e interculturales. La falta de herramientas adecuadas, como un proyector o una pantalla en el aula, al igual que una computadora fija y una conexión a internet, limitó la calidad de visualización de los documentos audiovisuales, y consecuentemente de las sesiones. Aunque se utilizaron alternativas como la computadora portátil y los teléfonos celulares personales, contar con mejores recursos en términos de tecnología, podría mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje y la inmersión profunda en la cultura y la historia, italiana o mexicana. Sería importante que la institución proveyera a los docentes de lengua de los cursos sabatinos, espacios educativos dotados de los dispositivos antes mencionados, ya que es básico capturar la atención de los estudiantes nativos digitales con actividades variadas, lo más posible inmersivas y dinámicas.

Un último punto crítico acerca del cual me parece oportuna una reflexión, es referente a la ausencia de un contenido disciplinar específico en el currículo de historia, el cual dificultó la alineación total de los objetivos históricos con las sesiones CLIL. Se

trata de una cuestión que va más allá del alcance de esta investigación, y la única esperanza al respecto es que las diversas instituciones educativas de la ciudad de Morelia, incluyendo la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, actúen para implementar sesiones metodológicamente similares al producto final de esta investigación, en contextos educativos en los cuales sea posible unificar un ámbito curricular lingüístico a un currículo disciplinario ya presente en la programación de la escuela misma, como, por ejemplo, en una escuela secundaria o un bachillerato, favoreciendo de esta manera la exploración de las potencialidades ofrecidas por las metodologías basadas en contenidos, como es el caso de CLIL dentro de sus aulas.

Conclusiones

Al inicio de estas conclusiones finales, me gustaría proceder con un breve resumen de la intervención didáctica, comprensivo de la planeación y ejecución, según el orden lógico de las problemáticas que enfrentas mano a mano en el desarrollo del proyecto y la consecuente generación de objetivos generales en respuesta a las mismas.

En primer lugar, se buscaba encontrar un espacio didáctico oportuno, para la realización del proyecto educativo planeado, encontrándolo finalmente en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y en particular en un curso de noveno semestre de italiano: se trataba de una ubicación coherente con las finalidades de la investigación, al ser enfocada en la historia de Italia en conjunto con la enseñanza de la lengua hablada en el país europeo. Además, la elección de un curso avanzado de italiano (se trata, en efecto, del noveno curso de nueve semestres en total, según el currículo específico previsto por la institución de acuerdo a las indicaciones del Marco común europeo de referencia para la lenguas), permitió trabajar con un grupo de estudio con un grado de competencia del italiano ideal para la experimentación de diferentes estrategias didácticas, y suficientemente motivado para representar un banco de prueba válido y capaz de evaluar el proyecto y, al mismo tiempo, autoevaluarse críticamente, sin caer en dinámicas ligadas exclusivamente a la calificación final del curso.

En un segundo momento, el objetivo ha sido la determinación de una precisa metodología que pudiera direccionar el desarrollo de la intervención didáctica, dentro del contexto educativo elegido. Por un lado, disponíamos del panorama evolutivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras durante el último siglo, con su extrema dinamicidad y cambios repentinos de enfoque, que había llegado, en la actualidad, a la delimitación de dos grandes corrientes de pensamiento que, como siempre se ha repetido dentro de la tesis, son complementarias y no excluyentes entre ellas: la comprensiva y la comunicativa. Por el otro lado, contábamos con una didáctica de la historia renovadora, rica de ideas y principios firmemente establecidos en el tiempo, los cuales necesitan exclusivamente del tiempo suficiente y de la voluntad de los docentes para ser aplicados eficazmente y libremente en la práctica diaria del aula. En el preciso instante en el cual fue delimitado de manera precisa el entorno educativo de la investigación, es decir, una clase de lengua italiana dentro del Departamento de Idiomas de la universidad, en el cual

ha prevalecido siempre un enfoque conservativo, concentrado prevalentemente en utilizar estrategias comprensivas más comunicativas, y gracias a la libertad de currículo de este entorno relativamente a la temática histórica, la elección de metodología sobre la cual realizar el trabajo de adaptación no podía recaer en ninguna otra opción que no fuera aquella representada por CLIL o *Content and Language Integrated Learning*. Después del inevitable proceso de adaptación de los principios teóricos de CLIL al contexto educativo específico, como fue minuciosamente descrito en la tesis, y la integración de las puntuales indicaciones “posmetodicas”, acerca de las macro estrategias a seguir en el desarrollo de las clases, es innegable que los beneficios didácticos habrían terminado por ser mutuos, tanto para el desarrollo del “pensar históricamente” de los participantes, cuanto en lo que concierne el incremento de sus competencias comunicativas en el idioma italiano. CLIL ha representado, entonces, el mejor compromiso para la realización del proyecto didáctico objeto de esta tesis, al teorizar una síntesis balanceada entre contenidos históricos, tratados según los principios más innovadores propios de la enseñanza de la disciplina, y un contexto educativo estrechamente conectado con la enseñanza de la lengua, la historia y la cultura de un país extranjero como es Italia. En buena sustancia, CLIL se reveló una herramienta extraordinaria para relacionar los objetivos de carácter histórico de la investigación, con el contexto propio de la enseñanza lingüística, dentro de un entorno institucional y educativo ideal, gracias a sus principios teóricos caracterizados por su flexibilidad, por la tanto capaz de adaptarse a las necesidades intrínsecas de la enseñanza de la historia, para finalmente realizar un contexto didáctico y pedagógico nuevo, dinámico, estimulante y exitoso para ambos aspectos, histórico y lingüístico.

Una vez determinado el mejor entorno educativo para realizar la investigación didáctica, los principios teóricos de las dos áreas del conocimiento involucradas, es decir, la enseñanza de la historia y de la lengua italiana y establecido el marco metodológico más apropiado, dentro el cual moverse, a través del análisis del método de *Content and Language Integrated Learning*, la problematización propuesta por la tesis se ha movido hacia el establecimiento de los elementos característicos del punto de vista práctico de las sesiones de historia, dentro del curso de italiano: temas, materiales y principios de evaluación. En cuanto a la selección de los temas históricos, la cuestión más compleja ha sido la determinación de eventos de la historia de Italia y de México que pudieran ser comparados entre ellos, a pesar de la distancia geográfica y cultural existente entre los

dos países. La solución ha sido, en algunos casos, elegir fenómenos históricos con características similares a acontecimientos bien conocidos de la historia mexicana, o dejando libertad de elección a los mismos estudiantes, como fue el caso de la sesión número 2. En otras sesiones, por ejemplo, aquellas dedicadas a la migración y a los movimientos de 1968, el argumento se centró en dos fenómenos sociales que han involucrado ambos países, por lo tanto, compararlos ha resultado bastante natural. En cuanto a la sesión número 4, relativa al nacimiento de un sistema de gobierno republicano en Italia, la comparación se activó en el ámbito de la educación cívica, comparando las formas de gobierno actuales de las dos naciones y aprovechando de la cercanía de las elecciones nacionales en México. En cuanto a los materiales, como previsto, fue relativamente sencillo encontrar material documental original, ya que la historia nos ofrece una gran variedad de documentos originales que es posible utilizar dentro del salón de clase, con la posibilidad de ser adaptado o no adaptado a las características de los estudiantes. Finalmente, el proceso de evaluación, totalmente cualitativo, se reveló extremadamente valioso para medir los resultados de cada sesión, al igual que a la intervención realizada con CLIL en su globalidad, ofreciendo al docente-investigador y al lector una guía muy clara para interpretar los resultados del proyecto.

En términos generales, entonces, es posible decir que el proceso de investigación se realizó de acuerdo a la planeación realizada, logrando sus objetivos generales en términos de enseñanza de la historia y de la lengua italiana. En cuanto a la enseñanza de la historia, los participantes pudieron efectivamente realizar un análisis de contenidos históricos nuevos e históricamente pertenecientes Italia, como su proceso de independización, conocido como *risorgimento*, los flujos migratorios hacia el continente americano, el movimiento de la resistencia en la parte final de la segunda guerra mundial, el viraje político de monarquía a república y las características locales de los movimientos de 1968. Todos los temas fueron analizados por los estudiantes a través de técnicas previas de andamiaje lingüístico, prevalentemente con respecto a la micro lengua histórica, y con el auxilio de material multimedia original.

En cuanto a la selección de los temas, la elección de eventos de la historia reciente permitió presentar a los participantes fenómenos totalmente nuevos para ellos, motivándolos de esta manera a descubrir conocimientos inéditos de la historia italiana. Todos los temas provocaron una reacción positiva entre los estudiantes, sin embargo, las sesiones más destacadas resultaron aquellas que incluyan una temática de carácter social

y que ofrecía la oportunidad de empatizar con los protagonistas: la migración, la resistencia y los movimientos estudiantiles. Existe una motivación distinta que permitió a los estudiantes relacionarse emocionalmente con los tres fenómenos: en el caso de la migración, todos los participantes estaban conectados con la idea de mudarse a otro país, temporalmente o definitivamente y por razones de estudio o de trabajo, lo cual generó un mecanismo de conexión con su propia historia personal, presente y futura; la resistencia, por otro lado, les permitió empatizar con las víctimas de las guerras y con aquellos que lucharon por su libertad, en contra de una fuerza opresora; finalmente, en el caso de los movimientos estudiantiles de 1968, la reflexión empática se ha centrado en la existencia de una memoria colectiva mexicana inherente a la masacre de Tlatelolco, capaz de resistir al paso del tiempo, junto con los movimientos estudiantiles que han sucedido en tiempos más recientes y que, inclusive, persisten en la actualidad. En cuanto a los otros dos temas, no se revelaron tan exitosos y capaces de tocar las mismas cuerdas emocionales de los anteriores, aunque el desarrollo de las sesiones fue más que discreto: en lo que concierne el primer tema, el proceso de independización de Italia, se generó una problemática relativa a una fuente demasiado compleja para los estudiantes, que provocó una inicial desconfianza de los mismos hacia las sesiones históricas, dado que no deseaban participar en sesiones similares a las clases de historia de nivel básico y medio superior, compuestas solo de fechas y nombres. En cuanto al tema relativo al nacimiento de la república italiana, se trató de una temática histórica que los participantes juzgaron interesante, hasta el momento en el cual se redirigió el evento histórico hacia el área de competencia relativa a la educación cívica, para preservar la dinámica comparativa intrínseca a las sesiones: una vez que nos redirigimos a una temática política conectadas con la actualidad mexicana, se generó en los participantes un rechazo automático, relacionado con su inconformidad con la realidad política a su alrededor, y un general sentimiento de alejamiento con respecto a las decisiones de su comunidad local y, sobre todo, nacional e internacional. En cuanto a la selección de las temáticas históricas de las sesiones, se puede concluir que los eventos más interesantes son aquellos fuertemente relacionados con fenómenos sociales actuales, capaces así de generar una consistente empatía histórica con los protagonistas. Por el otro lado, sería importante presentar a los participantes de las sesiones históricas CLIL en italiano, una serie de propuestas entre las cuales ellos puedan elegir y, eventualmente, ofrecerles la posibilidad de decidir autónomamente el tema de una sesión, motivándolos a tomar un papel más activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que concierne la selección del material para el desarrollo de las sesiones, el uso de materiales originales, como artículos de periódico, fotografías, videos y documentales de la época, sin duda contribuyó a realizar sesiones contextualmente eficaces del punto de vista histórico, además de ofrecer a los participantes la oportunidad de analizar fuentes de naturaleza distinta y variadas, volviendo así cada sesión única y diferente a las demás. De la misma manera, el uso de varias fuentes secundarias, como artículos de revistas históricas, videos, infografías y presentaciones, permitieron a los estudiantes de complementar la panorámica acerca de los eventos históricos más largos y complejos de forma rápida y eficiente. Es importante reconocer que en la sesión número uno, como ya ha sido ampliamente descrito en el tercer capítulo, una de las fuentes secundarias resultó demasiado compleja para el nivel de competencia lingüística de los participantes, además de ser complicada del punto de vista de su narrativa, en particular para lectores que no había enfrentado el fenómeno del *risorgimento* anteriormente: este hecho, evidenció más el rol crucial de la elección de los materiales, en particular si se trata de documentos escritos por especialistas, verificando oportunamente si fuera necesario elaborar una adaptación simplificada del mismo documento, sobre todo en presencia de fenómenos históricos complejos y de larga duración. En última instancia, se reveló oportuna la opción de agregar algunas fuentes alternativas a las sesiones, las cuales contribuyeron a otorgarles una dimensión cultural suplementaria y que fue particularmente apreciada por los participantes, dado que les permitió conectarse directamente con sus motivaciones personales relativas al curso de italiano, como es acceder a fuentes literarias o artísticas en el idioma: el uso de la canción *Bella ciao* en su contexto original, la porción de texto de Italo Calvino, la poesía de Pasolini, resultaron un complemento apropiado en términos de transversalidad de las sesiones, y se revelaron un instrumento ideal para la obtención de sesiones significativas para los estudiantes. En cuanto a la elección de los materiales, entonces, se puede afirmar que fue en general oportuna: los materiales originales permitieron introducir las temáticas históricas fácilmente, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de entender rápidamente los hechos que estábamos analizando. De manera específica, los documentos audiovisuales originales resultaron particularmente apropiados e interesantes para los estudiantes, aunque necesitaron de alguna mediación lingüística para ser contextualizarlos correctamente, como fue el caso del noticiero de la sesión cuatro, y fueron percibidos como más directos que las fuentes documentales escritas. Sería importante, entonces, en cuanto a los materiales originales, utilizar fuentes audiovisuales más que documentos

escritos, siempre que sea posible. En lo que concierne las fuentes secundarias, podemos realizar un razonamiento parecido: las fuentes audiovisuales, como videos y gráficos, resultarán siempre más exitosas en el actual contexto educativo, mientras que las fuentes documentales, como libros o artículos, deben ser medidos con más atención, tomando en cuenta la mayor dificultad de comprensión y de análisis que conllevan, al ser en un idioma distinto y sobre temas virtualmente desconocidos. En última instancia, las fuentes alternativas, literarias o artísticas, debería incluirse de manera sistemática, dado que, es evidente, resultan una herramienta eficaz para crear la conexión entre la disciplina no lingüística y el idioma y la cultura de un país, sobre todo en relación al contexto educativo en el cual se realizó la intervención didáctica y las motivaciones de carácter lingüístico de los participantes.

Acerca de los dos macro objetivos históricos más importantes de la investigación, por un lado, en cuanto a la empatía emocional histórica y a la participación emotiva de los estudiantes a los eventos analizados, la sesiones que tuvieron más éxito, lo repito, fueron aquellas inherentes a fenómenos históricos con una clara y evidente relevancia social, que se revelaron más cautivadoras y atractivas a los ojos de los participantes precisamente por su fuerte e inmediato impacto del punto de vista emocional y emotivo, utilizando la empatía naturalmente percibida por los estudiantes como una útil herramienta de análisis histórico. Sería incorrecto afirmar que las otras dos sesiones no crearon un lazo emotivo, pero la primera temática, relativa al *risorgimento*, se enfrentó de una forma que es posible definir más clásica del punto de vista de la didáctica de la historia, y el problema de la fuente secundaria terminó por crear expectativas negativas en los estudiantes, causadas por sus estereotipos respecto a la disciplina no lingüística y restando, por consecuencia, profundidad a la sesión. En cuanto a la sesión cuatro, ya se ha mencionado que su eficacia terminó mermada por las creencias y los sentimientos personales de los participantes hacia los temas políticos en general y su desinterés para estas cuestiones, a pesar de la cercanía temporal con las elecciones nacionales en México. Por lo tanto, se puede concluir que los temas históricos más relacionados con cuestiones sociales de la actualidad resultaron una herramienta didáctica efectiva para el desarrollo de las sesiones, en particular si las relacionamos con el despertar de sentimientos de empatía, que ha resultado una poderosa fuente de motivación importante para los estudiantes, eficaz para la creación de ese círculo virtuoso que deseamos lograr al momento de realizar las sesiones históricas.

El otro macro objetivo, del punto de vista de la historia, de las sesiones era representado por la activación de mecanismos de comparación histórica entre eventos italianos y mexicanos, logrando de esta manera un sistema de enseñanza aprendizaje circular y capaz de sustentarse autónomamente, más allá del entorno lingüístico del curso: iniciando por la activación de macro competencias históricas, que los estudiantes ya debería poseer, para analizar y comprender eventos nuevos para ellos, de la historia de Italia, comparándolos sucesivamente a fenómenos conocidos de México, conectado los nuevos conocimientos con los que ya había adquirido, a través de la observación bajo un punto de vista distinto, y realizando de esta manera una comprensión más profundas de estos últimos. La comparación histórica, en pocas palabras, representaba el momento de síntesis entre los dos grandes bloques didácticos y disciplinarios de las sesiones CLIL, el verdadero momento de novedad aportado por la aplicación de los principios metodológicos, así como fueron detallados en el segundo capítulo. Desde este punto de vista, el resultado de la investigación se ha revelado absolutamente positivo: los participantes comprendieron rápidamente el principio y la finalidad a la base de las actividades de comparación dentro de las sesiones. Los estudiantes lograron realizar, gracias a las tareas en clase como los debates, las exposiciones, las tablas comparativas y las líneas del tiempo, actividades provechosas y profundas, que les permitieron analizar los problemas históricos propuestos de forma original e interesante, a pesar de la dificultad que comporta el utilizzo de una lengua extranjera. Esta fuerza generadora de nuevas reflexiones e ideas vino perdiéndose, en parte, al momento de concluir la sesión con algún producto escrito realizado de manera asincrónica: en efecto, el producto final más exitoso fue la elaboración de la presentación digital y su sucesiva exposición oral, una actividad realizada durante la sesión número tres, relativa a la resistencia. Se puede concluir, entonces, que es importante dedicar más tiempo en el aula a la comparación entre eventos similares de los dos países, dado que los estudiantes demuestran una predisposición mayor para el trabajo sincrónico durante la clase que asincrónico en casa, y prefieren actividades orales para la comparación histórica, la cual representa, sin duda, un desafío intelectual y lingüístico relevante, que logran mediar de forma más efectiva a través del lenguaje oral. Esto no excluye la necesidad de aprovechar de las sesiones también para el entrenamiento de sus competencias en términos de idioma escrito, aunque es importante tomar en cuenta que se trata de una forma comunicativa que aparentan considerar menos motivadora; al respecto, podemos fácilmente afirmar que los instrumentos informáticos han restado, a los ojos de los jóvenes, importancia a la

formalidad del lenguaje escrito, que puede ser corregido y mejorado fácilmente de manera automática, mientras la comunicación oral necesita todavía de herramientas cognitivas personales difícilmente remplazables, por lo menos hasta el momento.

Durante las sesiones históricas, que estaban incluidas en un curso de italiano de noveno semestre, los participantes tuvieron también la posibilidad de cumplir con objetivos lingüísticos generales: en particular, la oportunidad que nos ofrece la metodología CLIL, derivada del método de enseñanza de las lenguas basado en contenidos disciplinarios, es representado por el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y producción oral) a través del utilizzo de la lengua en cuanto herramienta comunicativa: escuchar audios, leer textos, escribir y hablar en italiano mejora intrínsecamente las competencias de los estudiantes, independientemente del contexto disciplinario (aunque ya hemos ampliamente hablado de las oportunidades de enseñanza que nos ofrece la historia con respecto a otras disciplinas no lingüísticas). Tanto los participantes cuanto el docente-investigador, tuvieron la percepción de un fuerte beneficio lingüístico durante las sesiones, específicamente en el ámbito de la comprensión auditiva, al realizar ejercicios específicos basados en el utilizzo de documentos audiovisuales, como por ejemplo los videos o el audio de la canción, y de la producción oral, ya que la mayoría de las actividades realizadas en clase reservaba un tiempo importante al uso del lenguaje hablado. La utilización del idioma español estaba tolerada exclusivamente para la comunicación entre los integrantes de los equipos al momento de preparar sus actividades, y esto, junto con el manejo positivo de los errores, según los principios metodológicos establecidos en el capítulo dos, permitió una efectiva y tangible mejora de esta competencia. Por otro lado, relativamente a la producción escrita, la mejora percibida se reveló menos evidente, dado que los participantes no apreciaron avances tangibles, mientras que el docente calificó positivamente la experiencia también en ese ámbito, en relación a la diferencia cualitativa entre la producción escrita del primer parcial y del segundo parcial, todo ello gracias a las actividades realizadas no solamente durante las sesiones sino durante todo el curso, gracias a la detección, en las fases iniciales del curso, de ciertas deficiencias precisamente en el desarrollo de textos escritos. Finalmente, la comprensión lectora era, sin duda, la competencia más desarrollada en el grupo, por lo tanto, las sesiones no tuvieron un gran impacto, al contrario, el buen nivel de los participantes se reveló una herramienta útil para el éxito de las sesiones históricas,

permitiéndoles comprender fácilmente los inputs histórico-lingüísticos. En cuanto al problema del artículo de revista presentado como documento de introducción a la primera sesión, la cuestión fue más afín a la comprensión de los hechos históricos que a la comprensión del contenido en términos puramente lingüísticos.

Además de los objetivos del punto de vista de la enseñanza de la historia y de la lengua italiana, en fase de planeación se planteó la existencia de un beneficio transversal representado por el desarrollo de competencias interculturales, las cuales, es importante mencionarlo, no resultan fácilmente medibles. Sin embargo, es posible afirmar con claridad que los participantes, al momento de enfrentar contenidos afines a la historia italiana, aprovecharon para crear, de forma autónoma, lazos empáticos hacia protagonistas de eventos pertenecientes a una base cultural distinta, y en un segundo momento fueron capaces de compararlos con hechos y protagonistas de la historia de su país, ajustando y modificando el punto de vista bajo el cual los había percibido anteriormente, gracias al uso del idioma italiano. Esta actividad representa de por sí un ejercicio centrado en la interculturalidad, la cual, en general, es un beneficio intrínseco de los cursos de lengua extranjera: dicho de otra manera, existe, en los estudiantes que deciden aprender un idioma extranjero, una predisposición intercultural en potencia que se va exteriorizando en el transcurso de su formación lingüística. Las sesiones históricas contribuyeron a fortalecer sus competencias interculturales, ya existente en ellos, de una forma distinta al contexto habitual de la clase de italiano, permitiéndoles reflexionar acerca de aspectos y problemáticas interculturales que no habían analizado antes, o bien, que habían analizado de una manera distinta y superficial. En particular, las sesiones dos y cuatro, dedicadas respectivamente a la migración y al sistema político, resultaron muy provechosa para abrir un debate intercultural exuberante y profundo, que permitió a los estudiantes explorar aspectos bajo nuevas perspectivas, exactamente como se había teorizado en la fase de planeación de la investigación.

Un aspecto fundamental, y problemático, de cualquier intervención didáctica es necesariamente la evaluación. Los expertos de la metodología CLIL que se han mencionado en el transcurso de la tesis, apegándose a sus principios teóricos, sugerían una evaluación, y eventualmente una autoevaluación, que diferenciara claramente los objetivos de aprendizaje disciplinarios y lingüísticos: por un lado, entonces, la historia, por el otro lado el italiano. Pero, el contexto educativo original pensado para CLIL, como se ha repetido desde el inicio de la investigación, es muy distinto al entorno de aplicación

de la presente investigación: existe un contexto educativo europeo que presenta un específico currículo disciplinario y un currículo lingüístico, que tienen su punto de encuentro en la planeación y ejecución de una sesión en modalidad CLIL, al cual se contrapone un entorno educativo centrado en los curso de lengua y cultura italiana, que no coexiste con ningún currículo disciplinario específico. Sin bien en el anexo final se tratará de individuar algunas indicaciones para la aplicación de la metodología CLIL con contenido histórico, independientemente de la lengua extranjera, en la intervención didáctica objeto de la tesis, el idioma del ambiente del aula es el italiano, es decir, una lengua que no está presente en ningún currículo institucional de las instituciones básicas y medio superiores de la ciudad de Morelia, por lo tanto el modelo de CLIL como fue pensado originalmente resulta virtualmente inaplicable. Por consecuencia, uno de los aspectos más críticos de la investigación, fue precisamente determinar la manera más oportuna para evaluar el proyecto, optando, entonces, por una evaluación informal realizada por el docente, a través de la minuciosa observación de las dinámicas de clase, como reportado en el capítulo tercero y la realización de dos exámenes orales centrados parcialmente en la discusión con los estudiantes acerca de sus ideas y sensaciones acerca de las sesiones históricas, y una evaluación cualitativa más formal, enfocada en las preguntas individuales del formulario, que se reportaron integralmente también en el tercer capítulo. Si bien esta estrategia se haya revelado positiva para entender la percepción de los estudiantes acerca de su aprovechamiento personal de las sesiones CLIL, y nos haya ofrecido un panorama útil al desarrollo de futuras aplicaciones de la metodología utilizando contenido histórico, en realidad la comprensión de este contenido histórico no ha sido formalmente evaluado, precisamente por no ser parte de un currículo formal medible, a acepción de la evaluación del producto final de cada sesión, el cual, en varias ocasiones, ha presentado resultados ambiguos. De hecho, los estudiantes se veían más preocupados por elaborar un texto formalmente correcto, aunque con conceptos muy superficiales, en vez de profundizar tales conceptos en virtud de las actividades realizadas durante la clase, demostrando en esto poca actitud y deseo de ir más allá de los esquemas de evaluación de la producción escrita a los cuales estaban acostumbrados. Mi conclusión, entonces, es que resultaría útil complementar la evaluación cualitativa actuada durante la intervención didáctica, con algún mecanismo evaluativo cuantitativo y formal, quizás centrando la producción escrita del examen parcial y final en los temas de las sesiones, o bien, utilizando explícitamente los productos finales de las cinco sesiones como evaluación formativa de la competencia lingüística relativa a la producción escrita. De

esta manera, sería posible evaluar formalmente las sesiones y motivar, contemporáneamente, los estudiantes a realizar productos escritos de calidad superior. Claro está que, con esta solución, sería oportuno realizar las actividades de escritura en el aula y no de manera asincrónica, por lo tanto, resultaría necesario volver a planear las sesiones en términos de duración, ya que las tareas escritas individuales presuponen una dilatación del tiempo a disposición por cada sesión, para garantizar las condiciones útiles a la evaluación (por ejemplo, impidiendo el uso del teléfono celular e implementado un sistema equitativo para el acceso a herramientas analógicas como el diccionario).

Una vez concluido el proceso de planeación y ejecución del curso, y gracias al análisis de las respuestas del formulario de autoevaluación que los participantes completaron después de la conclusión del mismo, se identificaron diversas criticidades que afectaron parcialmente la dinámica de las sesiones y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, me parece oportuno resumir las principales problemáticas relevadas, además de mencionar una posible solución realizable en futuras aplicaciones de la metodología CLIL con contenido histórico. En primer lugar, la cuestión, que ya tocamos en las conclusiones, relativa a la complejidad de los materiales históricos, en particular si se trata de textos escritos por especialistas de la disciplina, con la consecuencia de crear una barrera lingüística y cognitiva para los participantes. Este factor generó cierta confusión y dificultó la comprensión del contenido histórico, especialmente porque los estudiantes no contaban con conocimientos previos sobre los temas tratados. Se evidenció, entonces, la necesidad de seleccionar, banalmente, material más sencillo, o bien, adaptar los textos históricos más complicados a través del uso de lenguaje más accesible y cercano a las competencias lingüísticas de los estudiantes, sobre todo en presencia de fenómenos históricos de larga duración. La segunda criticidad evidenciada fue inherente a la gestión del tiempo, dado que la duración de las sesiones, alrededor de dos horas, fue insuficiente para abordar todos los contenidos y actividades planeadas. En particular, no fue posible profundizar algunos temas ni realizar actividades extensas, como la proyección completa de documentales o películas. Además, resultó claro que, para una evaluación de los contenidos históricos enfrentados, aunque sea en el contexto de un curso de lengua, sería oportuno realizar las actividades de producción escrita en el aula, para mantener ciertas condiciones óptimas durante su ejecución. Para mejorar este aspecto, la solución más efectiva es representada por el aumento de la duración promedio de las sesiones entre 2.5 y 3 horas. Además, se podría recurrir a

actividades asincrónicas previas a la sesión presencial, como la lectura de documentos textuales o la visualización de videos, para priorizar los contenidos esenciales de la clase y evitando de esta manera la saturación de las sesiones. Una problemática que afectó de manera constante todas las sesiones, fue la falta de recursos tecnológicos adecuados, que en varias ocasiones limitó la calidad de las clases: la ausencia de un proyector, una pantalla funcional o una conexión estable a internet dificultó la presentación de materiales audiovisuales, fundamentales para ilustrar los fenómenos históricos de manera atractiva y motivadora. Sin bien la capacidad de adaptación debe ser una característica imprescindible de los docentes, existe a mi parecer la posibilidad de solicitar a la institución la asignación de salones mejor equipados para las clases del turno sabatino o facilitar dispositivos portátiles, como proyectores móviles, además de implementar nuevamente un mecanismo de rotación, entre los docentes de la academia de los cursos sabatinos, del salón de clase de italiano presente en el edificio del Departamento de Idiomas. Hay que reconocer que el aprovechamiento de la plataforma Google Classroom de manera institucional después de la pandemia, para compartir materiales multimedia y actividades complementarias de forma asincrónica, ha representado un avance extremadamente útil para el éxito de las sesiones. La cuarta criticidad general que es importante remarcar, es aquella relativa a la realización de textos escritos reflexivos de valor: efectivamente, desde un inicio, los estudiantes habían demostrado ciertas dificultades al momento de producir textos escritos argumentativos y/o reflexivos bien estructurados, capaces de reflejar un análisis profundo de los temas vistos en clase, con repercusiones directas en la calidad final de sus trabajos escritos. Para superar esta barrera, se propone incluir actividades específicas de escritura en cada sesión del curso, enfocadas en textos argumentativos y de análisis. Asimismo, sería útil proporcionar plantillas o guías claras para redactar trabajos históricos, con secciones definidas: introducción, desarrollo y conclusión. En fin, resultaría útil considerar el producto escrito final de cada sesión, elaborado en clase y no de manera asincrónica, como parte sustancial de la evaluación parcial y final del curso de italiano, por lo que concierne a la producción escrita. Estas medidas, sin duda, podría concientizar y motivar mayormente los estudiantes en la realización de los textos. En cuanto a la última criticidad que se observó, es relativa al desinterés generalizado por parte de los estudiantes hacia los temas políticos, como ocurrió en la sesión dedicada al sistema de gobierno italiano y su comparación con el mexicano. Más allá de la temática específica en sí, el hecho nos lleva a una reflexión generalizada respecto a la selección de los hechos históricos que se enfrentan en cada

sesión: en primera instancia, se sugiere centrar las sesiones en los aspectos sociales y culturales de los eventos históricos, que han demostrado ser más atractivos para los estudiantes. Además, podría resultar una válida alternativa, permitir que los estudiantes elijan los temas históricos a tratar al inicio del curso entre una serie de opciones e, inclusive, darles la posibilidad de elegir un tema libremente, generando un momento de debate entre ellos en el idioma objetivo y no en español. Y si, por cualquier razón, se tomará la determinación de enfrentar una temática histórica con fuertes implicaciones políticas, es posible repensar la sesión implementando actividades interactivas, como debates, role-playing o simulaciones, para hacer más dinámico el abordaje de esta tipología de argumentos. Todas estas reflexiones nos permiten identificar áreas de mejora y ajustar estrategias pedagógicas para optimizar futuros cursos, garantizando así una experiencia más enriquecedora, tanto para los docentes como para los estudiantes.

En conclusión, el futuro de la metodología CLIL con contenidos históricos, oportunamente adaptada al contexto de un curso de italiano en el Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, o bien, a otro entorno educativo local, parece prometedor: los resultados del proyecto demostraron su efectividad y eficacia, por lo menos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua italiana para grupos de estudiantes universitarios, y abrieron la posibilidad de replicar y ajustar esta metodología en otros niveles educativos en México, como la educación básica y media-superior. La aplicación de los principios metodológicos de CLIL en estos entornos educativos podría fomentar un enfoque más interdisciplinario en la enseñanza, integrando el aprendizaje de idiomas con otras áreas del conocimiento, como la historia, las ciencias sociales o incluso las artes, complementando la formación de los estudiantes con elementos de carácter intercultural y competencias relevantes para el entorno globalizado en el cual deberán forzosamente desenvolverse durante su vida profesional.

En cuanto concierne la enseñanza de la historia, estoy convencido de que esta experiencia haya mostrado una de las vías para la superación definitiva del paradigma didáctico tradicional, ligado a una historia memorística, académica y, en conclusión, percibida como poco útil para la gran mayoría de los estudiantes, y que, en palabras simples, ya no funciona, para abrirse a principios no solamente teóricos de enseñanza, más modernos y conformes a las necesidades expresadas por los alumnos. De la misma manera, esta investigación representa un primer paso para la abertura de nuevos espacios

en los cuales enseñar historia transversalmente y en conjunto con otras disciplinas, en particular con las lenguas extranjeras, apoyándose en el notable impulso innovador que ha tenido esta área del conocimiento en las últimas décadas y coadyuvándolo en la creación de actividades didácticamente eficaces. En efecto, el énfasis dado a la empatía histórica, la historia comparada y la interculturalidad, pilares de esta investigación, permitió crear nuevas y diversas variantes pedagógicas, listas para ser exploradas por los docentes de la disciplina que así lo deseen, o aprovechadas por los profesores de todos los idiomas, para experimentar con nuevas estrategias y actividades en sus clases. Asimismo, se ha demostrado claramente que la extrema flexibilidad de la metodología CLIL le permite adaptarse a diversas instituciones y realidades educativas. De igual forma, su replicabilidad es capaz de fomentar aprendizaje variado, integrándose con diversas disciplinas y renovándolas, si así se desea, preparando a los estudiantes a interactuar en un mundo cada vez más interconectado, en el cual la capacidad de comprender otras culturas es considerada una habilidad esencial. Como ya lo he mencionado, el proyecto, más allá de representar una experiencia exitosa en su contexto inmediato, sienta las bases para la exploración de nuevas oportunidades didácticas futuras, ampliando su alcance a todo el sistema educativo mexicano y contribuyendo a la formación de ciudadanos globales, capaces de analizar críticamente y comprender el propio presente.

Con la perspectiva de continuar con la experimentación, más allá de esta intervención didáctica, a mi parecer resultaría particularmente provechoso utilizar los principios didácticos de CLIL aplicado a la historia con grupos de distintos niveles de competencia del italiano y, si fuera posible, con un número de participantes más grande. También resultaría interesante su aplicación, como ya se ha mencionado, en otras instituciones y en niveles educativos diferentes, con la finalidad de evaluar su impacto a largo plazo, además del ámbito del aprendizaje de la lengua, sino también en la comprensión de los fenómenos históricos curriculares, por ejemplo de la materia de historia universal, verificando de tal manera su efectiva capacidad de fomentar la motivación interna y externa de los estudiantes hacia la historia y, en general, las ciencias sociales. Para lograr el mejor resultado, es fundamental incorporar materiales multimedia y actividades interactivas, oportunamente adaptadas, las cuales permitan a los estudiantes el análisis y la reflexión acerca de las conexiones entre las diferentes culturas, estableciendo, al mismo tiempo, esquemas de evaluación claros, que consideren tanto la

disciplina lingüística cuanto la disciplina no lingüística. Sin embargo, sería necesario para las instituciones que deseen implementar en su currículo sesiones basadas en la metodología CLIL, tomar en cuenta la necesidad imperativa de formar el personal docente a través de oportunos programas de capacitación acerca de los principios y de los conocimientos que representan un requisito fundamental para la correcta aplicación de la metodología, independientemente del idioma objetivo que se desea utilizar.

En resumen, la presente investigación demostró la validez y la efectividad de la metodología CLIL para la enseñanza de la historia en un contexto de aprendizaje de idiomas, especialmente cuando se integra con una fuerte componente intercultural. Aunque se identificaron diversas áreas de oportunidad, como, por ejemplo, la selección de las fuentes, tradicionales o no tradicionales, el desarrollo de estrategias de evaluación más puntuales, para medir el impacto en la disciplina no lingüística y la necesidad de herramientas tecnológicas mejores, los resultados generales fueron positivos y alentadores. Tales resultados muestran de manera evidente el potencial de la metodología CLIL para fomentar un aprendizaje integral, significativo, históricamente y culturalmente relevante, que permite a los estudiantes adquirir competencias lingüísticas y también habilidades inherentes a la comprensión y comparación de los fenómenos históricos, desarrollando sus capacidades críticas y reflexivas. Por otro lado, la dimensión comparada de las sesiones enriqueció la experiencia de los participantes, permitiéndoles la exploración de conexiones entre su propia historia y cultura y la historia y la cultura italiana. En términos interculturales, finalmente, las sesiones les brindaron herramientas para comprender y apreciar la diversidad cultural, preparándolos para interactuar en un mundo globalizado. En conclusión, el proyecto sentó las bases para futuras investigaciones que implementen los principios metodológicos de CLIL, inherentemente a la interdisciplinaridad entre lengua e historia, en los distintos contextos educativos mexicanos, reforzando su relevancia como una estrategia didáctica innovadora y transformadora para la enseñanza de la historia, además de las lenguas extranjeras.

Anexo I. Una guía práctica para la realización de sesiones históricas en formato CLIL a la luz de la experiencia de la presente tesis

En este anexo final se incluirán 15 indicaciones y recomendaciones generales para la elaboración de sesiones históricas bajo la metodología CLIL en México, independientemente del idioma impartido, en base a la experiencia acumulado durante el desarrollo de la investigación, con la esperanza que sean particularmente útiles para aquellas instituciones y docentes que desee explorar este enfoque metodológico para desarrollar contenidos históricos convenientes (curriculares o no), utilizando uno de los idiomas impartidos al mismo grupo de estudiantes. El anexo está pensado especialmente para los docentes de lenguas distintas al inglés, como referencia epistemológica y didáctica, y para los docentes de historia que tengan conocimientos lingüísticos tales que les permitan desarrollar unas sesiones convenientemente articuladas, para repensar sus clases de historia en una perspectiva diferente.

1. Selección estratégica de temas históricos relevantes

Descripción: es fundamental elegir temas que permitan establecer conexiones entre la historia del país cuya lengua se estudia y la historia local o nacional de los estudiantes. Esto facilita la interculturalidad y aumenta la motivación intrínseca del alumnado.

Motivación: la comparación entre eventos históricos de Italia y México, como la resistencia italiana y la revolución de mexicana, generó una mayor participación y profundidad en los análisis escritos y orales. Establecer paralelismos permite a los estudiantes contextualizar mejor los fenómenos históricos y relacionarlos con su propia cultura.

Aplicación práctica: en la intervención didáctica, se observó que los participantes analizaron de manera original el fenómeno histórico nacional que ya conocían, gracias a la actividad de comparación histórica y al uso de una lengua distinta, lo cual reflejó un aprendizaje significativo.

2. Uso combinado de fuentes primarias y secundarias

Descripción: se recomienda emplear una mezcla equilibrada de fuentes primarias (documentos históricos, testimonios, canciones, videos) y secundarias (artículos y videos de análisis histórico), seleccionadas según el nivel lingüístico del grupo.

Motivación: las fuentes primarias, particularmente audiovisuales, resultaron ser más accesibles y motivadoras para los estudiantes, quienes mostraron mayor interés en analizarlas y discutir las. Además, estas fuentes ofrecen una visión más inmediata y emocional de los acontecimientos.

Aplicación práctica: durante la cuarta sesión, el uso de un documental sobre la victoria republicana generó una rica discusión grupal, aunque requirió una breve introducción previa para evitar interpretaciones erróneas o simplistas. Este tipo de mediación es clave para guiar el análisis histórico desde una perspectiva intercultural.

3. Integración sistemática de actividades de escritura reflexiva

Descripción: incluir actividades regulares de escritura argumentativa y reflexiva dentro de cada sesión ayuda a consolidar tanto el conocimiento histórico como las habilidades comunicativas en la lengua extranjera.

Motivación: los estudiantes demostraron dificultades para escribir textos complejos con coherencia y profundidad, pero también respondieron positivamente a ejercicios guiados como cartas personales o hipótesis contrafactuales, que les permitieron expresarse de manera creativa e integrada.

Aplicación práctica: en la última sesión histórica, se propuso una actividad en la que los alumnos debían imaginar cómo sería el mundo si no hubieran ocurrido ciertos movimientos sociales, lo cual favoreció una reflexión crítica y una producción escrita con mayor compromiso personal.

4. Diseño de actividades colaborativas orientadas al análisis histórico

Descripción: promover trabajo en equipo mediante tareas como la creación de líneas del tiempo, tablas de causas y consecuencias o exposiciones orales fomenta la construcción colectiva del conocimiento y la interacción comunicativa, desarrollando el pensamiento históricamente coherente de los aprendientes.

Motivación: las dinámicas grupales durante las sesiones demostraron ser eficaces para generar espacios de discusión en los que los estudiantes intercambiaban ideas y construían

narrativas históricas compartidas, lo cual reforzaba tanto el contenido disciplinario como el uso funcional de la lengua.

Aplicación práctica: en la primera sesión, los estudiantes realizaron una línea del tiempo basada en información de un video y de búsquedas complementarias, lo cual resultó en una actividad participativa y enriquecedora, aunque requirió supervisión constante del docente.

5. Incorporación de herramientas tecnológicas para el acceso a recursos y producción de contenidos

Descripción: utilizar plataformas digitales y herramientas multimedia para compartir materiales, desarrollar actividades sincrónicas y asincrónicas y producir infografías u otros productos visuales mejora la organización del curso y potencia el aprendizaje autónomo.

Motivación: La utilización de Google Classroom permitió compartir documentos y retroalimentar trabajos de manera ágil, además de servir como repositorio de recursos disponibles para los estudiantes fuera del aula. Esta estrategia apoya la continuidad del proceso formativo.

Aplicación práctica: Durante la pandemia y en el contexto postpandemia, el aprovechamiento institucional de esta plataforma demostró ser una herramienta útil para mantener la comunicación constante y organizar las actividades sin sobrecargar al alumnado.

6. Planificación flexible y diferenciada del tiempo de clase

Descripción: Es recomendable dividir la sesión en bloques temáticos y ajustar la duración de cada uno según las necesidades del grupo, priorizando actividades que impliquen reflexión crítica y producción oral o escrita.

Motivación: la duración limitada de las sesiones dificultó el desarrollo completo de algunas actividades planificadas, especialmente aquellas que requerían mayor profundidad analítica o producción textual. Una distribución flexible del tiempo permite optimizar los recursos pedagógicos disponibles.

Aplicación práctica: Se propuso extender la duración de las sesiones a 2.5–3 horas o bien realizar actividades previas y posteriores asincrónicas para garantizar el tiempo suficiente para el análisis y la producción de conocimiento.

7. Evaluación formativa y continua centrada en el proceso

Descripción: implementar mecanismos de evaluación continua que den seguimiento al progreso del estudiante a lo largo del curso, enfocándose tanto en los aspectos históricos y lingüísticos.

Motivación: la falta de una evaluación formal de las actividades asincrónicas redujo la motivación de algunos estudiantes para completarlas. Por otro lado, la retroalimentación individual tras la corrección de textos resultó clave para mejorar la calidad de los productos finales.

Aplicación práctica: en la intervención, se optó por evaluar únicamente los productos finales de las sesiones, lo cual limitó la percepción de relevancia de las actividades previas. Para futuras implementaciones, se sugiere incorporar una rúbrica que contemple participación, entrega de tareas y proyectos.

8. Fomento de la autonomía del estudiante en la elección de temas y recursos

Descripción: facilitar opciones de elección a los estudiantes sobre los temas a abordar o los recursos a utilizar fomenta la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje.

Motivación: cuando se dio libertad a los estudiantes para elegir qué evento histórico comparar con la resistencia partisana italiana, surgieron trabajos diversos y creativos, lo cual demuestra el impacto positivo de la autonomía en la motivación y el rendimiento académico.

Aplicación práctica: en una de las sesiones, se dejó que los estudiantes eligieran libremente un evento histórico mexicano para compararlo con el movimiento partisano italiano, lo cual resultó en trabajos de gran variedad temática y originalidad.

9. Adaptación de materiales escritos a los niveles lingüísticos del grupo

Descripción: los textos históricos deben adecuarse al nivel lingüístico de los estudiantes, ya sea mediante la selección de fuentes más accesibles o la redacción de versiones simplificadas.

Motivación: algunos artículos utilizados fueron percibidos como demasiado complejos, lo que limitó su comprensión y afectó negativamente la realización de las actividades. La adecuación de los materiales es esencial para garantizar el éxito de las sesiones.

Aplicación práctica: en una sesión, se compartió un artículo histórico que no fue leído previamente por los estudiantes, lo cual afectó negativamente la dinámica de clase. Posteriormente, se decidió incluir textos más breves y menos densos del punto de vista histórico, completándolos con documentos multimedia.

10. Uso de mapas conceptuales y líneas del tiempo como herramientas organizativas

Descripción: proporcionar esquemas visuales como mapas conceptuales o líneas del tiempo ayuda a los estudiantes a organizar mentalmente los hechos históricos y facilita su análisis crítico, independientemente de sus competencias lingüísticas.

Motivación: algunos eventos históricos de larga duración generaron confusión entre los estudiantes, debido a la complejidad cronológica y causal. La visualización gráfica de los procesos históricos ayudó a superar este obstáculo.

Aplicación práctica: en algunas sesiones, los estudiantes elaboraron líneas del tiempo y tablas de causas y consecuencias colaborativas que les permitieron comprender mejor la secuencia de eventos y sus relaciones temporales.

11. Promoción de la empatía en las clases de historia mediante la exploración de perspectivas personales

Descripción: incluir actividades que inviten a los estudiantes a imaginarse en el lugar de los protagonistas históricos fomenta la empatía y enriquece la comprensión cultural.

Motivación: la lectura de fragmentos literarios y la escucha de canciones de época permitieron a los estudiantes conectar emocionalmente con los eventos históricos, lo que enriqueció su análisis y reflexión.

Aplicación práctica: en una sesión, por ejemplo, los estudiantes escribieron una página de diario ficticio de un personaje histórico, lo cual generó un producto escrito más emotivo y reflexivo.

12. Integración de recursos artísticos y culturales en las sesiones

Descripción: complementar los contenidos históricos con obras literarias, musicales o cinematográficas en la lengua meta brinda una dimensión cultural más rica y atractiva.

Motivación: canciones, poemas y películas permiten a los estudiantes aproximarse a los temas históricos desde una perspectiva más humana y cercana, lo que incrementó su interés y participación.

Aplicación práctica: en una sesión dedicada a la Resistencia italiana, se utilizó la canción "Bella Ciao", que despertó un fuerte impacto emocional y sirvió como base para una discusión profunda sobre el tema, relativamente al contexto histórico y a la temática lingüística.

13. Desarrollo de competencias interculturales mediante el enfoque comparativo

Descripción: establecer comparaciones entre eventos históricos de distintos países fomenta el pensamiento crítico y la comprensión intercultural.

Motivación: al comparar el *risorgimento* con la independencia de México, los estudiantes identificaron similitudes y diferencias relevantes, lo que enriqueció su comprensión histórica y fortaleció su conciencia intercultural.

Aplicación práctica: Todas las sesiones culminaron con actividades comparativas que involucraron la elaboración de infografías, presentaciones orales o textos escritos, que en general fueron valoradas por los estudiantes como parte fundamental del proceso de aprendizaje, sobre todo si realizadas dentro del aula.

14. Preparación previa del alumnado mediante actividades asincrónicas

Descripción: organizar actividades previas a la sesión presencial, como la lectura de textos o la visualización de videos, permite optimizar el tiempo de clase y profundizar en los contenidos.

Motivación: la falta de preparación previa por parte de los estudiantes limitó la profundidad de algunas actividades. La realización de tareas asincrónicas asegura una base común de conocimiento para todos los participantes.

Aplicación práctica: Se implementó el envío anticipado de materiales a través de *Google Classroom*, y pudiera resultar provechoso acompañarlos de cuestionarios breves que ayudaban a los estudiantes a familiarizarse con los contenidos antes de la clase.

15. Capacitación docente en la integración de lenguaje y contenido

Descripción: es esencial que los docentes reciban formación específica en la metodología CLIL, que les permita diseñar y gestionar sesiones que integren de forma efectiva lenguaje y contenido disciplinario.

Motivación: la experiencia mostró que la correcta implementación de CLIL depende en gran medida de la capacidad del docente para planificar actividades que combinen objetivos lingüísticos y curriculares de manera coherente.

Aplicación práctica: el docente investigador realizó una planeación detallada de cada sesión, considerando tanto los contenidos históricos como las habilidades comunicativas a desarrollar, lo cual fue crucial para el éxito de la intervención.

La metodología CLIL, aunque originada en contextos europeos con un fuerte enfoque interdisciplinario y bilingüe, puede adaptarse exitosamente al sistema educativo mexicano, siempre que se consideren ciertas particularidades contextuales. En primer lugar, es necesario reconocer que, en muchos casos, los programas académicos no están diseñados explícitamente para combinar contenidos disciplinarios y enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que se requiere una planificación cuidadosa y coordinada entre las distintas áreas didácticas. En segundo lugar, el factor temporal suele representar una barrera importante: las sesiones CLIL requieren más tiempo para desarrollar todas las habilidades comunicativas y profundizar en los contenidos históricos. Por ello, se recomienda explorar modelos flexibles, como la realización de sesiones extendidas o actividades complementarias asincrónicas que preparen o cierren la sesión presencial. Finalmente, es fundamental formar al profesorado en la integración efectiva de contenido y lengua, así como en estrategias de evaluación formativa que reconozcan ambos componentes. Con estas adecuaciones, CLIL puede convertirse en una herramienta poderosa para transformar la enseñanza de lenguas extranjeras en México, dotándola de propósito, sentido y conexión con otras áreas del conocimiento.

Bibliografia

- A.A.V.V., *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*. Bruxelles, Eurydice, 2006
- Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, <https://dle.rae.es/romance?m=form>
- BALBONI, Paolo, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Utet Università, 2002.
- BALBONI, Paolo, *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Bonacci Editore, 1994
- BALBONI, Paolo y BIGUZZI, Anna, *Letteratura italiana per stranieri*. Perugia, Guerra Edizioni, 2008
- BALBONI, Paolo y COONAN Carmel Mary, *Fare CLIL - Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino, Loescher Editore, 2022
- BALBONI, Paolo y SANTIPOLO, Matteo, *Profilo di storia italiana per stranieri*. Perugia, Guerra Edizioni, 2018
- BALDACCI, Massimo, *I modelli della didattica*. Roma, Carocci Editore, 2008
- BALDOCCHI, Umberto, “Perché fare storia in CLIL?” en <https://storiageografia.loescher.it/news/perche-fare-storia-in-clil--3099>
- BARBERO, Teresina y GRAZIANO, Alba. “Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie”, en LANGÉ, Gisella y CINGANOTTO, Letizia, *E-CLIL, per una didattica innovativa*. Torino, Loescher, 2014
- BARBI, Michele. y GHISALBERTI Fausto, *Opere varie di A. Manzoni*, Milano, Casa del Manzoni, 1950.
- BARRIOS ESPINOSA, Elvira, “Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera”. Modulo 7. En <https://studylib.es/doc/5618493/aprendizaje-integrado-de-contenido-y-lengua-extranjera--a...>
- BECCARIA, Gian Luigi, “Dialetti d'Italia”. En <https://www.atlantelinguistico.it/dialetti-d-italia.html>

BELLO, Eleonora, *L'italiano lingua straniera a Città del Messico*. En la revista Italiano LinguaDue, n. 2., 2011

BIANDA, Moreno “Insegnare italiano attraverso la storia. L’approccio CLIL e il peso di conoscenze pregresse e curriculum di studio nella definizione del rapporto tra contenuto e lingua” en <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/1455>

BLOCH, Marc, “Proyecto de docencia de Historia Comparada de las sociedades europeas”. En BLOCH, Marc, *Historia e historiadores*. Madrid, Ediciones Akal, 1999

BONAIUTI, Giovanni y CALVANI, Antonio y RANIERI, Maria, *Fondamenti di didattica*. Roma, Carrocci Editore, 2007

CAMBI, Franco, *Manuale di storia della pedagogia*. Bari, Laterza & Figli, 2014

CAMPA, Riccado, *Il convivio linguistico*. Roma, Carrocci Editore, 2019

CARUGATI Felice, *Prima lezione di psicologia dell’educazione*. Bari, Laterza & Figli, 2011

CAVO, Andrés, *Historia de México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013

CELETIN, Paolo y SERRAGIOTTO, Graziano, “Didattica dell’italiano in prospettiva interculturale”. En https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf

CINGAROTTO, Letizia, *Aspetti linguistici e interazionali nell’apprendimento di CLIL*. Tesis de Doctorado. Roma, Universidad de los Estudios RomaTre, 2012-2013

Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, www.coe.int/lang-cefr

COONAN, Carmel Mary, *La lingua straniera veicolare*. Torino, Utet Università, 2012

COSTA, Francesca, *CLIL through english in italian higher education* Milano, LED Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto, 2016

- COYLE, Do, HOOD, Philip y MARSH, David, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010
- CROCE, Benedetto, *Poesia popolare e poesia d'arte*, Bari, G. Laterza, 1957
- CUMMINS Jim, y DAVISON Chris, *International Handbook of English Language Teaching*, New York, Springer Science-Business Media, 2007
- DAMIANO, Elio, *L'azione didattica*. Brescia, La Scuola, 1991
- DE LUNA, Giovanni, "Ma Pasolini non stava con i poliziotti", *Cotidiano La Repubblica*, 1 de marzo de 2018. En <https://www.lastampa.it/cultura/2018/03/01/news/ma-pasolini-non-stava-con-i-poliziotti-1.33986178/>
- DELGADO DE CANTÚ, Gloria, *Historia de México. Legado histórico y pasado reciente*. México, Pearson Educación, 2015
- ERBANI, Francesco "Tullio De Mauro: Gli italiani parlano (anche) in dialetto". En https://www.repubblica.it/cultura/2014/09/29/news/tullio_de_mauro_gli_italiani_parlano_anche_in_dialetto-96922903
- FERNÁNDEZ AGÜERO, Maria, *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, 2009
- Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo*, Tav Editrice, 2022. En https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2022/11/Sintesi_RIM2022.pdf
- GADDIS, John Lewis, *El paisaje de la historia*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2004
- GRAMEGNA, Barbara, MUZZO, Alberto, NOCENTINI, Chiara y PROVENZANO, Claudia, *CLIL istruzioni per l'uso*. En https://provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/small_fascicolo_CLIL.pdf
- GOMEZ-PARRA, Maria Elena, "Measuring intercultural learning through CLIL". *Journal of New Approaches in Educational Research*, Vol. 9, Nr. 1, 2020
- "Indovinello veronese" en https://www.hsaugsburg.de/~harsch/italica/Cronologia/secolo09/Indovinello/ind_vero.html

- HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia, *Storia del Messico*. Milano, Bompiani, 2013
- JARA, Martin A. y SANTISTEBAN, Antoni, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Rio Negro, Argentina, Universidad Nacional del Comahue, 2018
- KAGAN, Spencer, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma, Edizioni Lavoro, 2000
- KUMARAVADIVELU, Bala, *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Traducción de Marcos Cánovas. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm#np1n
- LARSEN-FREEMAN, Diane y ANDERSON, Marti, *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 2011
- LITTLE, David, "Language learner autonomy: what, why and how?". En https://www.pppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf
- LLANES ARENAS, Lorena, *Didáctica de la Historia para el siglo XXI*. México D.F., La palabra de Clio, 2012
- "Le 10 Lingue più parlate al mondo nel 2022" en <https://www.ssmlcarlobo.it/non-categorizzato/lingue-piu-parlate-al-mondo/>
- LOMBARDI, Giulia, "Strategie di semplificazione e facilitazione nella classe di italiano L2", 2018. En https://www.researchgate.net/publication/327655308_Strategie_di_semplificazione_e_facilitazione_nella_classe_di_Italiano_L2
- LUCIETTO, Sandra, *...e allora CLIL! L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2008
- LUZZATO, Sergio, *Prima lezione di metodo storico*. Roma, Gius. Laterza & Figli, 2011
- MACMILLAN, Margaret, *Usos y abusos de la historia*. Lectulandia, 2017

“La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, Revista de Didáctica ELE. Número 14, 2012. Traducción Javier Sánchez Y Agustin Yagüe. En <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>

MARSH, David, *English as a médium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*. METSMAc, 2006

MARSH, David y MARSLAND, Bruce., *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä, University of Jyväskylä Continuing Education Centre, 1999

MARSH, David, MARSLAND Bruce Y NIKULA Tarja, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 1997

MARSH, David, ONTERO, Anne y SHIKONGO, Tauriko, *Enhancing English-medium Education in Namibia*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2001

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel, Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en Revista Tejuelo. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 2, 2009

MEHISTO, Peeter, MARSH, David y FRIGOLS, María Jesús., *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan, 2008

MIGLIORINI, Bruno, *Storia della lingua italiana*. Firenze, RCS Sansoni Editore, 1987

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia – 2014*. En https://codisie2013.files.wordpress.com/2014/10/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia – 2019*. En <https://www.sitocgie.com/wp-content/uploads/2019/11/Rapporto-diffusione-italiano-2019.pdf>

MONTANELLI, Indro, *Storia d'Italia. Volume V. L'Italia del Risorgimento*. Milano, RCS Libri S.p.A., 2006

MONTANELLI, Indro, *Storia d'Italia. Volume VI. L'Italia dei notabili. L'Italia di Giolitti*. Milano, RCS Libri S.p.A., 2006

MONTANELLI, Indro, *Storia d'Italia. Volume VII. L'Italia in camicia nera. L'Italia litoria*. Milano, RCS Libri S.p.A., 2006

MONTANELLI, Indro, *Storia d'Italia. Volume VIII. L'Italia dell'Asse. L'Italia della disfatta*. Milano, RCS Libri S.p.A., 2006

MONTANELLI, Indro, *Storia d'Italia. Volume IX. L'Italia della guerra civile. L'Italia della repubblica*. Milano, RCS Libri S.p.A., 2006

NAVÉS, Teresa y MUÑOZ, Carmen, “Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras”. TIE-CLIL. En <https://www.tieclil.org/html/products/pdf/%203%20Esp.pdf>

NENCIONI, Giovanni, “Il Manzoni e la questione della lingua” en Terzoprogramma, 1, 1974.
https://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1974/Manzoni_1974.pdf

PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni, “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. En JARA, Miguel Ángel, *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Neuquén, EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008

PAPARELLA, Nicola, *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia, La Scuola, 1989

PAVARANO, Cristina, “Storia e CLIL. Una proposta di programmazione”. Phaerson Italia, 2017.

PIZARRO CHACÓN, Ginneth y JOSEPHY, Daniel, El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. (2010). *Letras*, 48. En <https://dialnet.uniroja.es>

PRATTS, Joaquin, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Junta de Extremadura - Consejería de Educación, Ciencia y TecnologíaMac,2001

- QUARTAPELLE, Franca y SUDHOFF, Julian y WOLFF, Dieter, *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL*. Trento, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE, 2019
- REED SCHAFFER, David y KIPP, Katherine, *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*. CENGAGE Learning, 2007
- RICHARDS, Jack, *Communicative Language Teaching Today*. United States, Cambridge University Press, 2006
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore, *Approaches y methods in language teaching*. United States, Cambridge University Press, 2001
- RUSEN, Jorn *Razón Histórica*. Brasilia, Universidad de Brasilia, 2001
- SABATO, Milena, “Insegnare la storia d’Italia in un corso di italiano LS”, *Journal of Research and Didactics of History*, *Didattica della storia* – 2 n. 1 S, Università del Salento, 2015
- SCLAFANI, Marie Denise, *L'apprendimento della lingua francese. Un'analisi delle proposte educative CLIL ed EsaBac*. Roma, Carocci Editore, 2019
- SCLAVI, Marianella, Ascolto attivo e seconda modernità, en *Rivista di Psicologia Analitica*, n.71, 2005
- SERRAGIOTTO, Graziano, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino, Utet Università, 2014.
- SERRAGIOTTO, Graziano, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino, Loescher Editore, 2016.
- SERRAGIOTTO, Graziano, *La valutazione della produzione orale in CLIL*. Venezia, Università Ca’ Foscari, 2009
- SERIANNI, Luca, *La lingua nella storia italiana*, Roma, Società Dante Alighieri, 2002
- SERIANNI, Luca, *Prima lezione di storia della lingua italiana*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 2015

SFERRA, Bruna, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*. Roma, RomaTrePress, 2016

SHORT, Deborah J., “Assessing Integrated Language and Content Instruction” en TESOL Quarterly, 27 (4), 1993

SKINNER, Borrrhus Frederick, *Verbal Behaviour*. New York; Appleton-Century-Crofts, 1957

STONE WISKE, Martha, “Introducción. La importancia de la comprensión”, en STONE WISKE, Martha, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós, Barcelona, 1999

TRAVAILIA, Carolina, El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1021.pdf

VEDONELLI, Massimo, I nuovi scenari globali per l’italiano L2: Modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi. Italiano Lingua Due V.12 N.2, 2020. En <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15048>

VEDONELLI, Massimo *Guida all’italiano per stranieri*. Roma, Carrocci Editore, 2011

VEDONELLI, Massimo, *L’italiano degli stranieri nel mondo* [MOOC]. Università di Napoli Federico II. Federica Web Learning en <https://www.federica.eu/>

VIJAYALAKSHMI, M., The comprensión approach. En <http://punerresearch.com/media/data/issues/59d2868340dbf.pdf>

WINITZ, Harris, *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Newbury House Publishers, 1981

ZAVALA, Ana, “Sobre aspectos innovadores de la clase de historia”, 1999, en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6608>

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Enseñanza de la Historia	
Título del trabajo	APROVECHAMIENTO DE LA METODOLOGÍA CLIL EN MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA E HISTORIA ITALIANAS	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Giorgio Casagrande	giorgio.casagrande@umich.mx
Director	Fabian Herrera Leon	fabian.herrera@umich.mx
Codirector		
Coordinador del programa	Angel Rafael Almarza Villalobos	angel.almarza@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	No	
Traducción al español	No	
Traducción a otra lengua	No	
Revisión y corrección de estilo	No	

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial

Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Análisis de datos	No	
Búsqueda y organización de información	No	
Formateo de las referencias bibliográficas	No	
Generación de contenido multimedia	No	
Otro	No	

Datos del solicitante

Nombre y firma	Giorgio Casagrande	
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán, 23 de octubre 2025	

Giorgio Casagrande

APROVECHAMIENTO DE LA METODOLOGÍA CLIL EN MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA E HISTORIA ITALIANA...

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:517737698

Fecha de entrega

24 oct 2025, 12:59 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

24 oct 2025, 1:09 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

APROVECHAMIENTO DE LA METODOLOGÍA CLIL EN MÉXICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUApdf

Tamaño del archivo

6.5 MB

299 páginas

90.363 palabras

505.804 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.