



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**

---

---



**“APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA  
EXTRANJERA: ELEMENTOS HISTÓRICOS DE ITALIA A  
TRAVÉS DE LA LENGUA ITALIANA”**

## **TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA S140013**

**DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA**

**CO-DIRECTOR DE TESIS:  
MTRO. FERNANDO AGUILAR FARRERA**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2022**



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. **Cristell Guadalupe Hernández Alegría**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

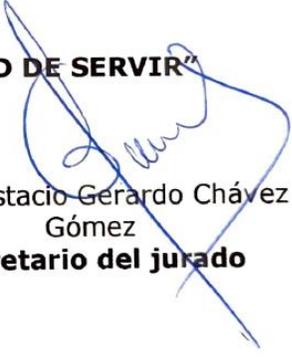
## AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "**Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera: Elementos históricos de Italia a través de la lengua italiana**", elaborado por la C. **Hernández Alegría Cristell Guadalupe**, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los **21** días del mes de **septiembre** del año dos mil veintidós en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

**A T E N T A M E N T E**  
**"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**

  
Dra. Vivian Gabriela Mazariegos  
Lima  
**Presidente del jurado**

  
Dr. Anastacio Gerardo Chávez  
Gómez  
**Secretario del jurado**

  
Mtro. Fernando Aguilar Farrera  
**Vocal del jurado**

  
Vo. Bo  
Mtra. Vanina Herrera Allard  
**Directora**





Código: FO-113-05-05
Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Cristell Guadalupe Hernández Alegría,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA: ELEMENTOS HISTÓRICOS DE ITALIA A TRAVÉS DE LA LENGUA ITALIANA,"  
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado de MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 21 días del mes de septiembre del año 20 22.

Cristell Guadalupe Hernández Alegría  
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

**Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 108173**

## **Agradecimientos**

Primeramente, quiero agradecer a mi madre, Concepción del Carmen Alegría Gordillo por amarme, cuidarme, tenerme tanta paciencia y comprensión, por ser madre y padre al mismo tiempo. Gracias a mi tía Natividad Alegría por siempre estar conmigo, gracias porque eres luz. Gracias a mi tío José Billerman, a mi tía Rosa Irene y mi tío Rusbel por todo su apoyo y respaldo. Agradezco a mis abuelos, Guadalupe Gordillo y Juan Alegría por todo el apoyo que me han brindado para poder llegar hasta aquí. Agradezco también al Ing. Víctor Eduardo Salas Olgún por su apoyo incondicional en esta etapa de mi vida.

Gracias a mi papá, Carlos Hernández Sánchez, que, aunque no está presente físicamente, siempre está presente mi mente, gracias por luchar hasta el último momento, por enseñarme que lo mejor que el ser humano tiene es la propia vida para vivirla lo mejor posible. Eres mi motivo más grande para salir adelante y seguir superándome, agradezco por el amor que me diste, y la humildad, el respeto y la responsabilidad que me heredaste para trabajar y tomar buenas decisiones, gracias por creer en mí.

Agradezco especialmente a la Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima, quién además de ser mi directora de tesis, creyó en mí, y me brindó su apoyo incondicional. Doctora, usted ha sido parte importante de mi desarrollo personal y profesional, gracias por sus enseñanzas, su paciencia y su tiempo, cada noche, cada sábado o domingo que me brindó. Agradezco al Dr. Fernando Aguilar Ferrera por todas sus enseñanzas, por ser parte de mi formación en posgrado, por siempre guiarme en el camino de la reflexión profunda para mejorar como humano y como docente, manteniendo una actitud crítica. Agradezco al Dr. Gerardo Chávez Gómez, por inspirarme como docente y como ser humano, por motivarme a salir adelante; agrego que, la manera en la que me enseñó italiano impactó tanto en la conciencia de mí. Los tres han aportado tanto a mi formación, los admiro muchísimo y estoy agradecida por coincidir con ustedes en esta vida, son personas que pienso que hacen lo que aman y lo transmiten.

Agradezco a la Dra, María Elizabeth Moreno Gloggner, a la Dra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar, a la Mtra. Beatriz de Ibarrola Nicolín y al Dr. Gabriel Llaven Coutiño, por habernos guiado en el proceso de investigación y en el encuentro y aleación del docente

que éramos hacia la identidad de docente investigador que ahora somos, gracias por las asesorías brindadas, por sus recomendaciones, su tiempo y su apoyo.

Agradezco enormemente a la Mtra. Olandy Escobar por todo su apoyo, por compartirme su experiencia, sus consejos, su literatura y al Mtro. Orlando Paris por sus recomendaciones, muchísimas gracias a ambos maestros por brindarme de su tiempo. Son los mejores colegas que pude encontrar en esta vida.

Agradezco a la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, por haberme permitido llevar a cabo esta investigación en los cursos de italiano del Departamento de Lenguas. Gracias a las autoridades, la Mtra. Vanina Herrera Allar, la Mtra. Maricela Alfaro Merchantd, y la Mtra. Maribel Marroquín. Agradezco a cada uno de los docentes titulares de las distintas unidades de competencia que cursé en el programa de la MADILEN, muchas gracias, Dra. Mónica Miranda, Dra. Elizabeth Us, Mtra. Guadalupe Díaz, Dr. Oscar Chanona, Dra. María Luisa Trejo, Dra. Gisela Cruz Coutiño, Mtra. Cal y Mayor y al Mtro. Melgar. A todos muchas gracias por su orientación, sus enseñanzas y consejos compartidos.

Agradezco a mis estudiantes de italiano por haber participado en esta investigación, agradezco lo que han compartido conmigo y añadido que estoy muy orgullosa de todos ellos, de sus triunfos en la lengua y en otras áreas. Espero compartir más experiencias de aprendizaje juntos.

Agradezco el apoyo y la compañía de mis compañeros de la maestría, a todos, muchas gracias por sus enseñanzas, por las tardes y noches de trabajo acompañado. Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo y el respaldo para poder llevar a cabo esta pesquisa.

## Resumen

Para mejorar la calidad educativa, es fundamental investigar y reflexionar en la propia gestión pedagógica. Desde esta línea, este trabajo tiene como finalidad la exploración y el análisis de la implementación del enfoque CLIL/AICLE *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera*, el cual busca que la enseñanza y el aprendizaje de un contenido no lingüístico se desarrolle con y a través de una lengua extranjera. A partir del diseño e implementación de secuencias didácticas se expuso a los estudiantes a diferentes tipos textuales: narrativa, descriptiva, explicativa y dialogal, los cuales desarrollan temas vinculados a la historia: la formación de Roma, el Coliseo romano, Pompeya, la formación de los arcos, eventos e interacciones sociales de la antigüedad (la relación entre hombres y mujeres, situaciones familiares, eventos con animales, catástrofes naturales). A partir de la convergencia de estos elementos se busca que los estudiantes logren desarrollar su competencia lingüística en la lengua italiana y movilizar su conciencia histórica analizando actos del pasado y de su presente. La investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico y sigue un diseño metodológico correspondiente al método Investigación Acción. En esta pesquisa se consideran dos ciclos de investigación, los cuales se componen de fases de acción que ejercen una relación dialéctica para el análisis de los resultados de esta intervención en el Curso de italiano III, IV y V del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

**Palabras clave:** Enfoque CLIL/AICLE, enseñanza de la historia, enseñanza del italiano, investigación acción.

## Índice de contenidos

Resumen.....	1
Índice de tablas, gráficas e ilustraciones.....	6
Lista de abreviaturas.....	8
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
Planteamiento del problema y justificación .....	9
Objetivos y preguntas de investigación.....	11
Supuestos.....	11
Panorámica de la investigación.....	12

## CAPÍTULO 1

### ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

1.1 Enseñanza comunicativa, breve recuento de tendencias .....	14
1.1.1 El enfoque comunicativo .....	14
1.1.2 Enfoque por tareas .....	15
1.1.3 Enfoque natural .....	15
1.1.4 Enfoque léxico .....	16
1.1.5 Instrucción o aprendizaje basado en contenidos.....	17
1.2 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera .....	20
1.2.1 Definición .....	20
1.2.2 La diferencia de una clase CLIL y una clase de lengua.....	23
1.2.3 Características del enfoque CLIL.....	24
1.2.4 Input en CLIL/AICLE .....	25
1.2.5 Las 4 C's .....	25
1.2.5.1 Contenido.....	26
1.2.5.2 Cognición.....	27
1.2.5.3 Comunicación.....	28
1.2.5.4 Cultura.....	29
1.2.6 Metodología en AICLE .....	30
1.2.7 Estrategias de enseñanza.....	32

1.2.7.1 Clasificación de estrategias.....	33
1.2.7.2 Justificaciones cognitivas de las estrategias de enseñanza...34	
1.2.8 El rol del estudiante en CLIL/AICLE .....	36
1.3 El significado de la historia .....	37
1.3.1 Enseñanza de la historia .....	43
1.3.2 Competencias en historia.....	44
1.3.3 Tipos de historia .....	46
1.3.4 Modelo de edades.....	47
1.4 Enseñanza del italiano .....	47
1.4.1 Estado de la cuestión en la enseñanza del italiano.....	47
1.4.2 Enseñanza del italiano y las competencias del MCER.....	50

## **CAPÍTULO 2**

### **PROCESO METODOLÓGICO**

2.1 Diseño de la investigación. ....	53
2.2 Contexto .....	59
2.3 Participantes.....	60
2.4 La estrategia metodológica y técnicas de recolección de información.....	63
2.5 Procedimiento de recolección de la información .....	71
2.6 Procedimiento de análisis de la información .....	72
2.7 Problemas éticos considerados .....	78

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

3.1 Doble objetivo: Enseñanza de la lengua italiana y la historia de Italia.....	80
3.2 Dificultades encontradas las implementaciones de AICLE en los cursos de italiano .....	105
3.3 Beneficios encontrados en las implementaciones de AICLE en los cursos de italiano .....	112
3.3.1 Comprensión del tiempo y del espacio históricos .....	112
3.3.2 Manejo de la información histórica.....	115
3.3.3 Formación de una conciencia histórica.....	123

3.3.4 Conciencia de mí a través de la lengua.....	127
3.4 Impresiones de los estudiantes: antes y después de las implementaciones.....	132
3.5 Mi gestión pedagógica.....	138
3.5.1 La importancia de dar ejemplos.....	138
3.5.2 Los objetivos .....	142
3.5.3. Manejo del error.....	144

## **CAPÍTULO 4**

### **PROPUESTA: FICHAS PEDAGÓGICAS**

4. Unidades didácticas: AICLE: Historia de Italia a través de la lengua italiana...147	
4.1 Propuesta.....	147
4.2 La leggenda.....	150
4.3 Símbolo della città eterna .....	156
4.4 Dall'eruzione al giorno d'oggi.....	160
4.5 Chi l'ha fatto?.....	165
4.6 Guida dell'insegnante.....	168
<b>Conclusiones .....</b>	<b>175</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>187</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>195</b>
Anexo 1. Dispositivo de observación semiestructurado.....	195
Anexo 2. Plan de clase 4.....	197
Anexo 3. Fotografía de los participantes.....	199
Anexo 4. Organización de la implementación del primer ciclo y segundo ciclo.....	200
Anexo 5. Blueprint y tabla de especificaciones de la prueba.....	201
Anexo 6. Nube de palabras de los estudiantes.....	202
Anexo 7. Material didáctico de la fase de motivación (Clase 1) .....	203
Anexo 8. Material didáctico de la fase de motivación (Clase 3).....	204
Anexo 9. Material didáctico de la fase de motivación (Clase 4).....	205
Anexo 10. Enlace de la actividad interactiva de la lección 2.....	206

Anexo 11. Enlace de la actividad interactiva de la lección 3.....	207
Anexo 12. Enlace del material auténtico, canción.....	208
Anexo 13. Análisis de datos en ATLAS.ti.....	209
Anexo 14. Indicaciones del proyecto “La mia storia” . ....	210

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Relación entre subsecciones de la lección, técnicas y actividades .....	31
<b>Tabla 2.</b> Factores relacionados a los procesos cognitivos .....	35
<b>Tabla 3.</b> Características del enfoque cualitativo .....	53
<b>Tabla 4.</b> Seudónimos de la muestra de ambos ciclos.....	62
<b>Tabla 5.</b> Organización de ciclos.....	63
<b>Tabla 6.</b> Secuencia de la aplicación del método IA.....	64
<b>Tabla 7.</b> Subcategorías y códigos con relación al proceso de enseñanza .....	75
<b>Tabla 8.</b> Subcategorías y códigos con relación al proceso de aprendizaje .....	76
<b>Tabla 9.</b> Subcategoría de Habilidades docentes y códigos.....	77
<b>Tabla 10.</b> Relación entre la fase de clase y la producción oral .....	91
<b>Tabla 11.</b> Competencias comunicativas de la lengua menos practicadas .....	95
<b>Tabla 12.</b> Utilidad de la historia identificada desde la motivación (Ciclo 1).....	96
<b>Tabla 13.</b> Utilidad de la historia identificada desde la motivación (Ciclo 2).....	99
<b>Tabla 14.</b> Dificultades de los estudiantes en relación con la Comprensión lectora C1.....	105
<b>Tabla 15.</b> Dificultad de los estudiantes en relación con la actitud frente a la lectura.....	107
<b>Tabla 16.</b> Dificultades de los estudiantes en relación con la Comprensión lectora C2.....	110
<b>Tabla 17.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Ciclo 1).....	112
<b>Tabla 18.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Ciclo 2).....	115
<b>Tabla 19.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre el Manejo de información histórica (Ciclo 1).....	116
<b>Tabla 20.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre el Manejo de información histórica (Ciclo 2).....	117
<b>Tabla 21.</b> Análisis del efecto de la prueba sobre Historia de Italia .....	121
<b>Tabla 22.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre Formación de una conciencia histórica (Ciclo1).....	124
<b>Tabla 23.</b> Fragmentos del diario del estudiante sobre Formación de una conciencia histórica (Ciclo2).....	126
<b>Tabla 24.</b> Características del proyecto “La mia storia”.....	128
<b>Tabla 25.</b> Comparación de la primera y última impresión hacia el contenido.....	133
<b>Tabla 26.</b> Comparación de la primera y última impresión hacia el contenido (Ciclo 2).....	135
<b>Tabla 27.</b> Fragmento del diario del estudiante sobre la situación de los ejemplos (C2).....	140
<b>Tabla 28.</b> Ambiente de aprendizaje.....	146

## Índice de gráficas

<b>Gráfica 1.</b> Temas históricos de la Edad Antigua en Italia seleccionados (Ciclo 1).....	82
<b>Gráfica 2.</b> Temas históricos de la Edad Antigua en Italia seleccionados (Ciclo 2).....	83
<b>Gráfica 3.</b> Áreas practicadas durante el semestre agosto-diciembre 2021 (Ciclo 1).....	87
<b>Gráfica 4.</b> Áreas de interés para ser practicadas (Ciclo 2).....	89
<b>Gráfica 5.</b> Áreas practicadas durante el semestre de italiano (Ciclo 2).....	94
<b>Gráfica 6.</b> Calificaciones del examen sobre el periodo antiguo de Italia.....	121
<b>Gráfica 7.</b> Calificaciones del examen sobre el periodo antiguo de Italia (Ciclo2).....	123
<b>Gráfica 8.</b> Interés en el contenido (Ciclo 1).....	132
<b>Gráfica 9.</b> Interés en el contenido (Ciclo 2).....	134
<b>Gráfica 10.</b> Percepción sobre el contenido, etapa final.....	137

## Índice de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> CLIL an “Umbrella term” .....	22
<b>Ilustración 2.</b> 4 C's en CLIL/AICLE basado en Do Coyle (1990).....	25
<b>Ilustración 3.</b> Competencias generales de acuerdo con el MCER (2002).....	51
<b>Ilustración 4.</b> Competencias comunicativas de la lengua de acuerdo con el MCER (2002).....	52
<b>Ilustración 5.</b> Momentos de la espiral de ciclos del Modelos de Kemmis y McTaggart.....	57
<b>Ilustración 6.</b> Ciclos y fases del proyecto de investigación – acción .....	72
<b>Ilustración 7.</b> Proceso de análisis. Basado en Fernández Núñez (2006) .....	65
<b>Ilustración 8.</b> Tipos de triangulación. Basado en Gurdíán-Fernández (2007) .....	70
<b>Ilustración 9.</b> Triangulación en el proyecto de IA.....	78
<b>Ilustración 10.</b> Red de citas del diario del estudiante sobre el código CLIL – Ciclo 1.....	88
<b>Ilustración 11.</b> Red del código Habilidades productivas .....	90
<b>Ilustración 12.</b> Red de citas del diario del estudiante sobre el código CLIL -Ciclo 2.....	92
<b>Ilustración 13.</b> Respuestas de los estudiantes sobre las técnicas/actividades de utilidad - Ciclo 1.....	102
<b>Ilustración 14.</b> Respuestas de los estudiantes sobre las técnicas/actividades de utilidad - Ciclo 2.....	102
<b>Ilustración 15.</b> Percepciones sobre el material implementado en AICLE/CLIL.....	104
<b>Ilustración 16.</b> Diagrama circular de sólo un ciclo del código Comprensión del tiempo y del espacio históricos.....	119
<b>Ilustración 17.</b> Diagrama circular de sólo un ciclo del código Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Ciclo 2).....	120
<b>Ilustración 18.</b> Red de fragmentos del diario del estudiante con relación al Proyecto.....	129
<b>Ilustración 19.</b> Un fragmento del proyecto "La mia storia" (Ciclo 2).....	131
<b>Ilustración 20.</b> Un fragmento del proyecto "La mia storia" (Ciclo 2).....	131
<b>Ilustración 21.</b> Los objetivos presentados a los estudiantes.....	143
<b>Ilustración 22.</b> Áreas practicadas en ambos ciclos.....	178
<b>Ilustración 23.</b> Beneficios a través del contenido.....	181

## **Lista de abreviaturas**

**AICLE:** Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera

**A2:** Nivel de dominio de la lengua de acuerdo con el MCER

**B1:** Nivel de dominio de la lengua de acuerdo con el MCER

**CBI:** Content-Based Instruction

**CLIL:** Content Language Integrated Learning

**CM:** Cultura meta

**C1:** Ciclo 1

**C2:** Ciclo 2

**E:** Estudiante

**EMILE:** L'enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère

**FLCT:** Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.

**HOTS:** High Order Thinking Skills

**IA:** Investigación Acción

**LA:** Lengua adicional

**LE:** Lengua Extranjera

**LM:** Lengua meta

**LOTS:** Lower Order Thinking Skills

**L2:** Segunda Lengua

**M:** Maestro

**MADILEN:** Maestría en Didáctica de las Lenguas

**MCER:** Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas

**STT:** Student Talking Time

**TTT:** Teacher Talking Time

**UNACH:** Universidad Autónoma de Chiapas

**4C's:** Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura

## Introducción

Actualmente reflexionar sobre la didáctica y todo lo que interviene en ella es una prioridad para ejercer los cambios pertinentes en nuestra intervención educativa y buscar constantemente la mejora. Villalobos (2011) sostiene que las concepciones de la didáctica han cambiado en las últimas décadas, menciona que hubo una concepción tradicional en la cual el alumno se percibía como una tabula rasa y en su proceso de aprendizaje sólo se tomaba en cuenta el intelecto y la memorización de la información; el educador, por su parte, ocupaba un papel protagónico en términos de conocimiento. Sin embargo, también era un agente pasivo en el ámbito de gestión pedagógica, debido a que no criticaba los fines educativos, “si bien en los años 70s le daba importancia al cómo de la enseñanza, seguía sin tomar en cuenta el qué y para qué del aprendizaje” (p. 64).

Es en los años 80s que se comienza a hablar de la *didáctica crítica*, la cual busca la formación integral del docente y del educando, persigue innovaciones desde diferentes ámbitos<sup>1</sup>, promueve la actualización del docente y la contextualización de los contenidos, y especialmente, Villalobos (2011) sustenta que esta corriente apoya la investigación permanente por parte del educador.

Hoy por hoy, al estar sincrónicamente relacionada con la *didáctica crítica* y simultáneamente encontrarme en el programa de formación docente de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, la cual promueve el ejercicio de investigación con fines de mejora en el propio quehacer educativo, me ha llevado a analizar distintos aspectos sobre mi trabajo como profesora de italiano como lengua extranjera en los últimos meses, y con una mirada introspectiva hacia la experiencia adquirida en los últimos cuatro años y mi formación de pregrado, incidí en el análisis de mi propio proceso de enseñanza.

### **Planteamiento del problema y justificación**

Me identifiqué como partidaria del enfoque comunicativo, propiciando el desarrollo de habilidades receptivas y productivas y a su vez analizando la cultura italiana con un nuevo método; debido a que en últimas instancias, todos los miembros de la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), decidimos incorporar un libro de texto nuevo que aborda un enfoque multicultural, es decir,

---

<sup>1</sup> Habilidades docentes

aborda la cultura italiana empero parte del contenido del libro hace referencia a diversas culturas tales como la cultura china, holandesa, alemana, mexicana, entre otras.

Esta cuestión me llevó a analizar el contenido, y algo que llamó considerablemente mi atención en el análisis de las observaciones de mis clases en este último periodo fueron los comentarios de mis colegas y compañeros de posgrado que coincidían en el hecho de encontrarme en clase respondiendo preguntas sobre la cultura meta que tenían relación con hechos pasados. Es así como me hallaba añadiendo información extra en la clase sobre la historia de Italia de manera fraccionada, sin verdaderamente desarrollarla y significarla a nivel didáctico, personal, social y a nivel diacrónico.

Si bien, “la cultura siempre ha sido una parte integral de la enseñanza de lenguas” (Pfleger, 2018, p. 46). La misma autora menciona que los profesores de lenguas han repensado la enseñanza de la cultura con el fin de que los alumnos estén mejor preparados para un mundo cada vez más complejo y cambiante. No obstante, no he encontrado un enfoque de enseñanza de lenguas que también priorice temas históricos de los lugares donde se habla la lengua meta.

Por otra parte, a través de la revisión del estado del arte, encontré muy pocos estudios que abordan la enseñanza de esta lengua, en la mayoría de los casos se habla de la enseñanza del inglés, y además de eso, en lo que respecta a la didáctica de la lengua italiana los trabajos recientes abordan diferentes cuestiones que también están alejadas del desarrollo conocimiento histórico.

Por mencionar algunos ejemplos, Marangon publica en el 2015 su investigación titulada *Estudio en la enseñanza del italiano enfoque Gramática-traducción*, en el 2016 Fogliani concluye una investigación titulada *Estudio con enfoque en la enseñanza a través del análisis contrastivo entre el español-italiano*, en el 2020 Velázquez publica *La motivación en el aprendizaje de la lengua italiana*, mientras que el más reciente, publicado por Paris Domínguez en abril del 2021 va enfocado en el *Aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana*.

Es así como la combinación de estos dos factores; la falta de seguimiento de contenido histórico de la cultura meta (CM) en la enseñanza actual y la escasa información sobre como incursionar en la enseñanza del italiano que promuevan el uso activo de la lengua y al

mismo tiempo propicie el desarrollo de contenido histórico del lugar donde se habla esta lengua, se conjuntan y refuerzan mi decisión de abordar esta cuestión en este trabajo de investigación e incidir en ella como mi área de oportunidad de mejora.

### **Objetivos y preguntas de investigación**

El objetivo general de esta investigación es *diseñar, implementar y evaluar una propuesta de secuencia didáctica que favorezca el aprendizaje de la lengua italiana y el desarrollo de una conciencia histórica abordando periodos y temas históricos de Italia*. Así pues, surge la necesidad de esbozar las siguientes interrogantes, que servirán como planteamientos detonadores para orientar el proceso de construcción de esta investigación.

- ¿Cómo puedo enseñar la lengua italiana tomando en cuenta contenidos históricos?
- ¿Qué retos y beneficios traerá a los estudiantes conocer sobre la historia de Italia en sus clases?
- ¿Cuáles son las impresiones de los estudiantes durante la implementación de este plan de enseñanza?
- ¿De qué manera este plan de enseñanza mejorará mi gestión pedagógica?

Por lo tanto, a partir de los planteamientos redactados, se han trazado objetivos específicos, los cuales son:

- Diseñar e implementar un plan de enseñanza de italiano que involucre contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propicie el desarrollo de la lengua.
- Analizar y reflexionar sobre los resultados de los alumnos durante la implementación de este plan de enseñanza.
- Indagar e identificar sobre las impresiones de los alumnos antes y después la implementación de este plan de enseñanza.
- Reflexionar sobre mi experiencia en la creación e implementación de esta propuesta de enseñanza con el fin de mejorar mi gestión pedagógica.

### **Supuestos**

Desde la dimensión teleológica, la implementación de un plan de enseñanza de italiano con enfoque histórico enriquecerá el proceso de gestión pedagógica del docente en contenido y en forma procedimental por la didáctica a desarrollar. Además de eso, en magistrales y

alumnos este trabajo contribuirá al desarrollo de competencias específicas de la historia en relación con la cultura meta, las cuales son:

- La comprensión del tiempo y del espacio históricos de la cultura meta
- Manejo y dominio de información sobre la historia de Italia
- La formación de una conciencia histórica para la convivencia

Así también, potencializará las habilidades comunicativas de manera subordinada, debido a que el contenido se atenderá en la lengua meta a través del desarrollo de distintas actividades que requerirán destrezas receptoras y productivas.

Desde la dimensión epistemológica, la orientación metodológica, la cual es Investigación Acción dentro de la investigación cualitativa permitirá la conexión entre la formación docente, la práctica docente y la investigación; y mediante la teoría y la práctica en una relación dialógica se fomentará la reflexión autocrítica de la propia actuación docente.

Finalmente, sobre la perspectiva de mejora del lugar de trabajo, la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla contará con la propuesta de enseñanza para el uso y adaptación en términos de enseñanza de italiano u otra lengua. Así pues, se espera que este trabajo sea de utilidad en el futuro y no sólo para los participantes del proyecto en una condición coetánea.

### **Panorámica de la investigación**

Una vez planteada la problemática de estudio, la justificación, las interrogantes de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. El siguiente paso consiste en sustentar teóricamente el estudio. Así pues, en el primer capítulo se exponen los referentes teóricos, en los cuales se aborda un recorrido sobre las nuevas tendencias de enseñanza en lengua extranjera y se integran las características del enfoque AICLE/CLIL, sus objetivos, la guía del *input*, la relación lengua-contenido, justificaciones cognitivas de estrategias de enseñanza y las subsecciones de una lección como metodología retomada. Asimismo, se aborda un apartado sobre la enseñanza de la historia, tipos de historia y se analizan las estrategias de enseñanza específicas en el área de la enseñanza de segundas lenguas y en el área de la enseñanza de la historia y el estado del arte en relación con la enseñanza del italiano.

En el segundo capítulo se presenta un recorrido metodológico donde se expone el diseño de la investigación sujeto a los principios del enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, el cual es el método Investigación Acción.

Igualmente, se incluye el panorama completo del contexto, se caracteriza la muestra que participó en los dos ciclos de investigación y se exponen las técnicas de recolección de datos con detalles de instrumentación, específicamente: *un cuestionario inicial* a través del cual se pretende indagar en los intereses y percepciones de los estudiantes, *la observación* a través de un dispositivo semiestructurado para analizar el desarrollo de la implementación y los *diarios de la docente investigadora y diario del estudiante*, así como *un cuestionario final* para indagar sobre las impresiones de los alumnos después de la implementación y *un test* de control para identificar resultados del tipo declarativo, entre otras técnicas. Finalmente, se incluye el procedimiento de recolección de datos, el proceso de análisis y los principios éticos.

En el tercer capítulo, se incluye el análisis de la información, este apartado representa la triangulación de la información recogida, expresando los hallazgos encontrados a partir de los datos obtenidos por parte de los investigadores, de la teoría y de las técnicas. Este capítulo conduce a los apartados que conforman el análisis y discusión de los resultados de la implementación realizada en los dos ciclos. Se analiza la funcionalidad del plan de enseñanza sujeto al enfoque AICLE/CLIL, las percepciones de los estudiantes antes y después de las intervenciones de este proyecto de investigación, las dificultades y beneficios encontrados desde la posición del alumnado en el desarrollo de esta propuesta, y se presentan los resultados y elementos que fortalecen la gestión pedagógica de la docente-investigadora.

El cuarto capítulo, presenta la propuesta didáctica que intenta cubrir una necesidad que emerge de la propia gestión pedagógica y del proceso de investigación, en la primera parte se exponen las secuencias didácticas desarrolladas tituladas: *La leggenda, Il Colosseo, Dall'eruzione al giorno d'oggi* y *Chi l'ha fatto?*

Finalmente, se incluyen las conclusiones y sugerencias sobre los resultados obtenidos en esta pesquisa y los anexos, los cuales son la evidencia que respalda cada intervención y reacción en los dos ciclos de la implementación de la sugerencia pedagógica.

## **CAPÍTULO I**

### **ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS**

El presente apartado fundamenta los diferentes constructos que serán abordados en esta investigación, comenzando con los antecedentes de la enseñanza comunicativa de la lengua. Posteriormente se profundiza en el estado de la cuestión sobre el enfoque AICLE/CLIL y finalmente se desglosan los principios y las características de éste. Como segundo apartado, se incluye la conceptualización de la metodología de enseñanza de lengua a utilizar y la tipología de técnicas de enseñanza y sugerencias de actividad de acuerdo con subsecciones de clase. En el tercer apartado se exponen las bases sobre la enseñanza de la historia y finalmente, se aborda una panorámica de la enseñanza de italiano de acuerdo con las competencias del MCER; todos estos conceptos apoyarán el análisis y la interpretación de los resultados.

#### **1.1 Enseñanza comunicativa de la lengua, breve recuento de tendencias**

La enseñanza comunicativa de la lengua incluye “el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque natural, el enfoque léxico, el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE/CLIL) y los enfoques interculturales” (Ortiz Parada, 2014, p. 21). Todos estos mantienen características similares, las cuales son según Melero (2004) citado por Ortiz Parada (2014):

- Uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- La enseñanza centrada en el alumno.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- La simulación de situaciones de la vida real.

Estos enfoques, según Porras Loyola (2013) son las tendencias actuales en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una para después entrar de lleno en la descripción del enfoque AICLE/CLIL.

##### **1.1.1 El enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo surge a principios de los años 70 del siglo XX. Fue un enfoque innovador debido a que en términos de desarrollo del conocimiento ya no se abordaba la

estructura de la lengua sino en la función comunicativa. Hymes (como se citó en Ortiz Parada, 2014) sostiene que es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa, entendiéndose que “no es solo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Es saber cuándo, de qué, con quién, dónde, y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados, además de lingüísticamente correctos, socialmente adecuados” (p. 23).

Por otra parte, este enfoque está centrado en el proceso y no en el producto, quebrantando el paradigma de los métodos anteriores. Ahora la lengua es el medio para obtener algo, ya no el fin, centrándonos en el contenido de lo que se quiere decir y no tanto en la forma. En cuanto al papel del docente también hubo un cambio, en esta dimensión los profesores deben procurar actividades y situaciones donde la comunicación se pueda llevar a cabo de forma real. Según Harmer (2001, como se citó en Porras Loyola, 2013) los estudiantes deben de “tener un propósito para la comunicación (por ejemplo, escribir una carta de queja, hacer la reserva de una mesa en un restaurante, etc.” (p. 23).

### **1.1.2 Enfoque por tareas**

Este enfoque surge en el desarrollo de la didáctica de lenguas en los años 90. Compartiendo la característica del enfoque anterior al percibir a la lengua como elemento de comunicación y visualizar un proceso como parte del desarrollo de la competencia comunicativa. El Aprendizaje Basado en Tareas es un enfoque que de acuerdo con Nunan (1999, como se citó en Paris Domínguez, 2020) promueve un “diseño de cursos de lengua en el cual el punto de partida no es una lista ordenada de componentes lingüísticos, sino una colección de tareas” (p.24).

Este enfoque presenta novedades, una de estas es que “las tareas proporcionan tanto el input como el output necesario (...) al mismo tiempo que reciben la información lingüística, los aprendientes tienen la oportunidad de ponerla en práctica; (...) promueven un uso auténtico de la lengua [debido a que las tareas son variadas y están bien definidas]. (Ortiz Parada, 2014, p.24).

### **1.1.3 Enfoque natural**

En 1983 Stephen Krashen y Tracy Terrel publican *The Natural Approach*, de acuerdo con Porras Loyola (2013) los autores identifican su premisa con lo que ellos denominan

“enfoques tradicionales”. Estos enfoques se caracterizan por “el uso del lenguaje en situaciones comunicativas sin hacer referencia a la lengua nativa, ni al análisis de estructuras gramaticales o teoría gramatical de forma explícita” (p. 21).

Este enfoque adopta cinco hipótesis desarrolladas por Krashen (Porrás Loyola, 2013) las cuales son

1. Cuanto más input comprensivo se presente mejor.
2. Cualquier cosa que pueda ayudar a la comprensión es importante, recursos visuales, así como la exposición a un amplio vocabulario más que el estudio de estructuras sintácticas.
3. La atención en clase debería estar enfocada a la lectura y a la escucha. La expresión oral debe “emerger” por sí misma.
4. De modo que se pueda aminorar el filtro afectivo, el alumno se debe centrar en llevar a cabo una comunicación efectiva y comprensible, sin estar centrada en la forma.
5. El tema debe ser de interés para los alumnos para también contribuir a crear un ambiente y atmósfera relajada dentro de éste. (p. 21)

#### **1.1.4 Enfoque léxico**

El Enfoque Léxico fue desarrollado por el lingüista británico Michel Lewis en 1993, añadiendo una nueva propuesta al enfoque comunicativo. El lingüista según Richards y Rodgers (2003, como se citó en Ortiz parada, 2014) expone una forma de enseñanza de la lengua “basada en el estudio del léxico y las combinaciones de las palabras” (p.27). Es decir, competencia comunicativa se logrará a través de la adquisición de unidades léxicas complejas y no en la memorización de palabras simples.

Este enfoque promueve un cambio de paradigma en la enseñanza de la gramática, se dice que la gramática “se aprende de forma no explícita cuando el que aprende comienza a reconocer las unidades compuestas de cada segmento léxico” (Porrás Loyola, 2013, p. 23).

### **1.1.5 Instrucción o aprendizaje basado en contenidos**

La Instrucción Basada en Contenidos o por sus siglas en inglés Content-Based Instruction (CBI) es considerado como un enfoque en la enseñanza comunicativa, siendo este un programa que no está centrado solamente en la instrucción de la lengua, sino que también integra la enseñanza de contenidos.

Lopera Medina (2013) pronunció algunas reflexiones acerca del CBI, señalando que en algunos ámbitos los maestros de lenguas se enfrentan a currículos que les exigen enseñar asignaturas específicas a través de una lengua extranjera; el autor manifiesta que los docentes pueden sentirse abrumados debido a que su especialidad se limita a la enseñanza del idioma y no al contenido. Sin embargo, este tipo de instrucción permite a los docentes tener una guía explícita de como enseñar estas asignaturas sin tener que ser expertos en un campo determinado.

A partir del análisis en la literatura sobre este tipo de instrucción, Lopera Medina (2013) define y conjunta las siguientes características en el CBI:

- Los estudiantes al aprender una lengua como un medio de comunicación reflexionan acerca de las necesidades que surgen, perspectivas de Richards y Rodgers (2001).
- Mohan (1986, como se citó en Lopera Medina, 2013) cuando se enseña a través de contenidos, se consolida la relación dual de idioma-contenido ya que el lenguaje es un sistema que relaciona lo que se discute (contenido) con el medio que se utiliza para la discusión (la expresión).
- Este enfoque integra las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y se conecta de alguna manera con el quehacer académico natural, perspectivas de Richards y Rodgers (2001).
- Del mismo modo, este tipo de instrucción motiva a los estudiantes ya que el contenido involucra una temática que estos pueden encontrar interesante. Los estudiantes que están altamente motivados construyen esquemas mentales más

elaborados, lo que lleva a mejorar sus conexiones y a recordar la información.

- Hardman (2009, como se citó en Lopera Medina, 2013) menciona que este enfoque permite desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento crítico debido a las actividades, retos y textos auténticos que ofrece esta modalidad.

En lo que respecta a sus antecedentes,

CBI comenzó a utilizarse en colegios públicos en Estados Unidos en los años 70, con el objetivo de ayudar a los estudiantes inmigrantes a integrarse en el sistema educativo norteamericano (...) En EE. UU. se dieron cuenta que aquellos estudiantes que se integraban en las clases con hablantes nativos eran incapaces de aprender el idioma y al mismo tiempo el contenido de las asignaturas. Por otro lado, si estudiaban sólo inglés se retrasaban en el estudio del contenido de las demás asignaturas. Con el objetivo de prevenir ambos problemas, los profesores de las asignaturas como historia y ciencias empezaron a enseñar el contenido de las mismas a través del idioma inglés, con un enfoque dual y con el objetivo de que los alumnos fueran capaces de aprender ambas cosas a la vez (Porrás Loyola, 2013, p. 25).

Por otra parte, Cenoz (2015) argumenta que el origen de CBI es usualmente asociado con los programas de inmersión en Canadá, especialmente con el primer programa de inmersión llamado “French-medium inmersión Program” en los años 60. Este es un punto importante, debido a que CBI y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) se han percibido en las últimas décadas como conceptos similares.

Sin embargo, cabe señalar que el origen del AICLE o por sus siglas en inglés CLIL, está relacionado a la instrucción del inglés en Europa a finales del siglo XX. Ortiz Parada (2014) sostiene que el AICLE/CLIL fue desarrollado a mediados de los años 90 a partir de la colaboración de una serie de universidades europeas encabezadas por la de Jyväskylä en Finlandia y que

“nació como programas de inmersión, es decir, en situaciones en las que los alumnos tenían unas necesidades lingüísticas determinadas derivadas del contexto (países con

lenguas minoritarias, segundas lenguas, etc.) y que responde, por tanto, a las necesidades actuales del aprendizaje de lenguas extranjeras” (p. 28).

Se concluye que CBI y AICLE/CLIL son considerados usualmente como dos formas de nombrar la misma realidad, por ejemplo, Ruiz Zarobe (2008, como se citó en Cenoz, 2015) los considera sinónimos, definiendo que CLIL es el termino popularizado en Europa y CBI en Norte América. (p. 11)

Por otra parte, Cenoz (2015) discurre que CBI/CLIL se refieren a una gran variedad de programas de enseñanza; y que, al ser estudiados desde diferentes marcos teóricos y marcos metodológicos se ha concluido que son “umbrella terms”.

- Content-based instruction (CBI) es un término que engloba enfoques instruccionales, que hacen un cohesión dual, no necesariamente equitativa o igualitaria entre lengua y contenido.
- AICLE/CLIL es un término generalizado que cubre o se refiere a una docena o más de enfoques de enseñanza. Por ejemplo, enseñanza bilingüe, educación plurilingüe, “language showers” o programas académicos enriquecidos (p.13).

Asimismo, Custodio Espinar (2018) sostiene que AICLE/CLIL se concibe como un término global o de amplio espectro al agregar que es

“un modelo de enseñanza versátil, capaz de servir a diferentes contextos y para diferentes propósitos, en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, segundas lenguas, lenguas adicionales o cualesquiera que sean las necesidades lingüísticas del país, región o centro educativo” (p. 152).

Actualmente, AICLE/CLIL ya no está estrechamente relacionado con la enseñanza del inglés, Cenoz (2015) expone que “la definición de CLIL se refiere a <<una lengua adicional>> y no solamente el inglés, y esta puede ser cualquier otra lengua que sea diferente a la primera lengua o la lengua de base del usuario, pudiendo ser esta una lengua extranjera, segunda lengua, o lengua minoritaria” (p.11).

La revisión del estado del arte sobre AICLE o CLIL permite comprender como es que el concepto está en evolución desde su creación. Y nos hace entrever que su surgimiento se debió a diversos factores en distintos ámbitos. Gabillon (2020) sostiene que su creación se

debió a una multitud de factores entre los cuales están elementos históricos, políticos, epistemológicos e influencias sociales de los años 80, además de las investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua y filosofías educativas sobre la diversidad lingüística y enfoques de enseñanza de idiomas que se basaron en los puntos de vistas postmodernistas que surgieron en esa década.

## **1.2 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)**

Debido a que en el presente estudio de investigación el enfoque de enseñanza seleccionado es el de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, nos centraremos a profundidad en la presentación de éste. A continuación, se presenta la conceptualización de este enfoque, sus características, implicaciones y los componentes.

### **1.2.1 Definición**

El enfoque *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* (AICLE), conocido en inglés como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) y en francés como *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE), “hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí” (Ruiz de Zarobe, 2008, p. 413).

Marsh (2002, como se citó en Bentley, 2010) quien ha sido uno de los precursores de esta orientación, la define como “un enfoque que corresponde y afecta de manera simultánea a las lenguas, al conocimiento intercultural, la comprensión y las habilidades (p.5). Posteriormente, en el 2006 Piet Van de Craen, quien es uno de los co-fundadores del *European Language Council*, definió CLIL como “un método de aprendizaje centrado en el significado, con el objetivo de aprender una materia junto con aprender un idioma” (Bentley, 2010, p.5).

Así mismo, tal como se mencionó precedentemente, en el apartado de los antecedentes de los enfoques comunicativos, CLIL ha sido definido como un hiperónimo. En el 2007, Laurent Gajo lo precisó como “un término general para hablar sobre situaciones de educación bilingüe” (Bentley, 2010, p. 5). En el 2009, TKT: CLIL Handbook lo definió

como un “enfoque educativo en evolución para la enseñanza y el aprendizaje donde las asignaturas se enseñan a través de una lengua no nativa” (Bentley, 2010, p.5).

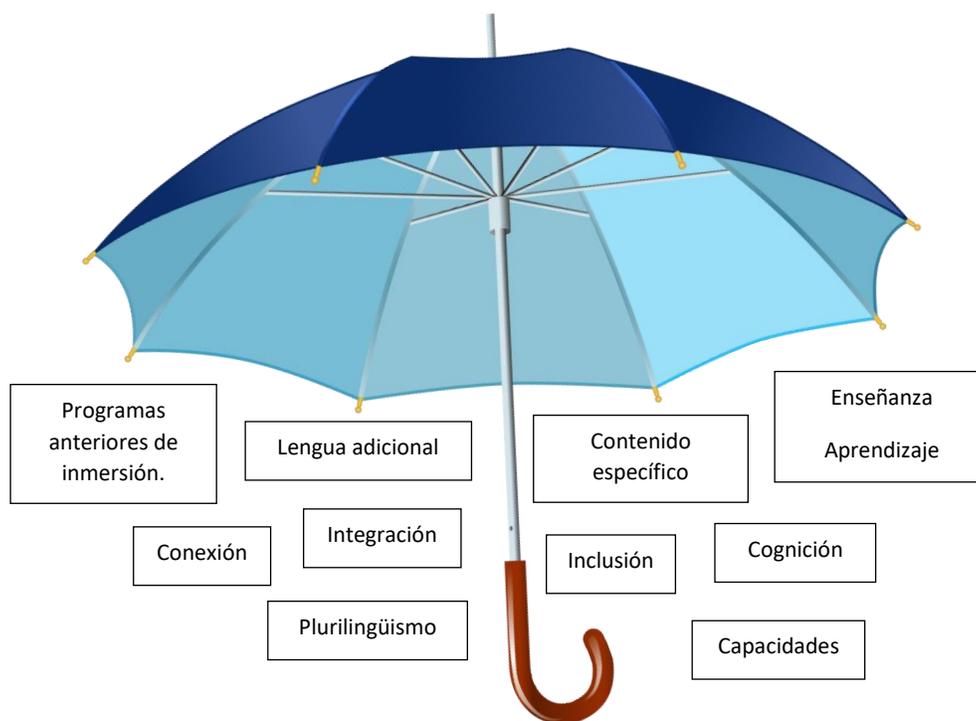
De igual forma, Coyle (2010, como se citó en Gabillon, 2020) describe CLIL como “una fusión de la didáctica de las materias que conduce a una innovación”. Luján (2016) sostiene que se basa en aplicar la lengua que se quiere aprender en clases de materias comunes y no sólo en el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista lingüístico. Es así como “la lengua y el contenido no lingüístico constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de uno sobre el otro” (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008, p. 65). Desde esta perspectiva, esta corriente persigue un doble objetivo.

Gabillon (2020) puntualiza que CLIL no es solamente usar una lengua adicional como medio de enseñanza de un contenido específico, ella sostiene que el enfoque tiene como objetivo construir y reforzar el conocimiento de otras disciplinas en los estudiantes mientras usan la lengua para solucionar problemas y desarrollar pensamiento crítico.

Asimismo, la profesora Gabillon, señala que, desde el punto de vista diacrónico del término, CLIL no se concibió originalmente como un enfoque de enseñanza más bien el objetivo era desarrollar un método innovador de enseñanza de lenguas extranjeras, un método que pudiera responder a las demandas y necesidades cambiantes en el aprendizaje de lenguas y que a su vez promoviera el plurilingüismo y crearía una sinergia para el desarrollo económico en Europa. Esta búsqueda de un método de enseñanza de lenguas escudriñaba la manera de aumentar exposición a la instrucción de una lengua adicional y diversificaría el panorama lingüístico del contexto educativo europeo. Sin embargo, el término “método” se refiere al término que se usaba en los años 80 y 90 por los promotores de CLIL.

San Isidro Agrelo (2019) soporta que no está de acuerdo en que se le llame método a CLIL, aunque existan programas, cursos y masters en los que se le denomina de esta manera, argumentando que el CLIL de una clase de artes plásticas no es el mismo CLIL que nos vamos a encontrar en una clase de ciencias sociales ya que la metodología de enseñanza - aprendizaje de cada contenido curricular es muy diferente. El lingüista y asesor educativo San Isidro Agrelo lo denomina enfoque o filosofía de aprendizaje en lenguas debido a que

CLIL está relacionado con un número de metodologías relacionadas tanto con el aprendizaje de lenguas como el aprendizaje de contenido curricular.



*Ilustración 1 CLIL an "Umbrella term". Elaboración propia.*

El enfoque CLIL busca el abandono de lo territorial y partitivo, busca que profesores de lengua y de asignaturas planeen y diseñen en conjunto, esto supone un abandono de la territorialidad de los aprendizajes y pone en relación los contenidos de diferentes áreas, supone aprender de una manera global.

Gil Clotet y Monasterio Morales (2019) añaden la idea de que este enfoque presenta un reto tanto para los alumnos como para profesores, no solamente porque es un enfoque actual o una tendencia, sino porque puede involucrar muchas metodologías de enseñanza de asignatura y de idiomas (enfoque comunicativo, enfoque por tareas, por proyectos, el ciclo de diseño explorador, aula invertida).

Aunado a eso, señalan que es un enfoque fundamental si queremos que nuestros alumnos se enfrenten a las necesidades del mundo actual, un mundo cada vez más tecnológico y global.

un mundo que progresivamente demanda más conocimiento y empleo de diversas lenguas, que exige la capacidad de aplicar sus conocimientos donde y cuando sea necesario, esto implica el desarrollo de habilidades no solamente lingüísticas, exige habilidades de pensamiento, destrezas y estrategias.

### **1.2.2 La diferencia de una clase CLIL y una clase de lengua**

En una clase de lengua el objetivo prioritario es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Por lo tanto, se aspira al desarrollo de la funcionalidad del lenguaje para poder comunicarse. En una clase CLIL esto también es uno de los objetivos. Sin embargo, hay más.

Si nos situamos en un contenido específico como las matemáticas, la geografía, la química, las artes plásticas, matemáticas o la historia, se va a necesitar algo más. “Vamos a necesitar una especialización del lenguaje para que el alumnado sea capaz de desarrollar una literacidad relacionada con el área que no existe en el área de lengua, y eso es lo que hace fundamentalmente diferente el enfoque CLIL de un enfoque de enseñanza de lengua tradicional” (San Isidro Agrelo, 2019).

Aunado a esto, Gil Clotet y Monasterio Morales (2019) exponen la diferenciación desde los materiales. Haciendo el siguiente cuestionamiento.

Podríamos preguntarnos qué diferencias encontraríamos entre un manual de enseñanza de español para extranjeros (L2), uno de biología para estudiantes de Secundaria y uno de metodología [CLIL]AICLE. Las diferencias son claras, en el manual de L2 encontraremos contenidos lingüísticos, como estructuras sintácticas, funciones de la lengua y vocabulario cuyos objetivos se centran en el aprendizaje únicamente de la L2; en el de biología encontraremos contenidos específicos relacionados con esta asignatura, es decir, terminología científica y sin referencias a una lengua extranjera; mientras que en el manual de AICLE veríamos cómo los contenidos específicos de una asignatura como Biología se integran con estructuras lingüísticas y vocabulario sin que los contenidos científicos dominen a los contenidos lingüísticos o viceversa. (p. 12).

Por lo consiguiente, y de acuerdo con lo que se mencionó anteriormente, al ser CLIL un enfoque de amplio espectro, y al ser desarrollado en distintos contextos y aplicado metodológicamente desde diferentes perspectivas; si se pueden identificar aspectos centrales y comunes en todas sus variantes. A continuación, se abordarán con más detalle estos referentes.

### **1.2.3 Características del enfoque CLIL**

Navés (2002, como se citó en Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009) agrupa las características que conforman los programas exitosos en CLIL:

1. Respeto y apoyo hacia la lengua materna de los estudiantes y su cultura de base
2. Maestros multilingües y bilingües
3. Programas opcionales duales integrados de lengua
4. Equipo de enseñanza estable
5. Participación de los padres de familia
6. Apoyo de todos los cuerpos implicados en la implicación del programa
7. La capacitación de maestros y su perfil
8. Expectativas elevadas y evaluación
9. Estrategias para mejorar la comprensión de contenido.

Aunado a esto, Bentley (2012, como se citó en Alfaro Merchantd, 2016) sostiene que diversos estudios han demostrado la efectividad de este enfoque a través de la comparación de estudiantes regulares de las clases de inglés con aquellos que han tomado clases en un programa CLIL. Los estudiantes que cursaron la primaria con este enfoque “y para el término de la misma (...) demostraron más confianza al usar la lengua meta, así como su lengua materna, demostraron estar más receptivos a nuevo vocabulario e ideas presentadas en la lengua extranjera, así como obtuvieron un mayor y variado manejo de vocabulario, es decir, lograron altos niveles de inglés que aquellos logrados en un curso de inglés regular” (p. 29).

### 1.2.4 Input en CLIL/AICLE

Por otra parte, es importante señalar que en este enfoque la mayor fuente de aportación lingüística (input) proviene de materiales textuales y auditivos, Cendoya *et al.* (2008) menciona que

en AICLE la lectura es la habilidad esencial que va a permitir alcanzar los objetivos lingüísticos y pedagógicos. A partir de la lectura los alumnos pueden estar expuestos a diferentes tipos textuales y géneros discursivos lo que los ayuda a desarrollar habilidades relacionadas con la intertextualidad (p. 66).

### 1.2.5 Las 4 C's

Además de eso, la aplicación de AICLE considera como guía curricular el desarrollo de cuatro aspectos, conocidos como las 4 C's que propone Do Coyle (1990) y que Widdowson (2014, como se citó en Merchantd, 2016) plantea que son elementos imprescindibles al momento de planificar.

Las 4 C's son el contenido, la cognición, la comunicación y la cultura, los cuales se encuentran estrechamente relacionados. Estos cuatro conceptos permiten el desarrollo que hace posible la integración del contenido y la lengua, ya que “en este enfoque no hay una pedagogía normativa, sino más bien la necesidad de adaptar a cada contexto de AICLE los diferentes principios metodológicos que surgen de diversas pedagogías” (Custodio Espinar, 2018, p. 169). En la siguiente figura se representa la correspondencia de estos elementos.

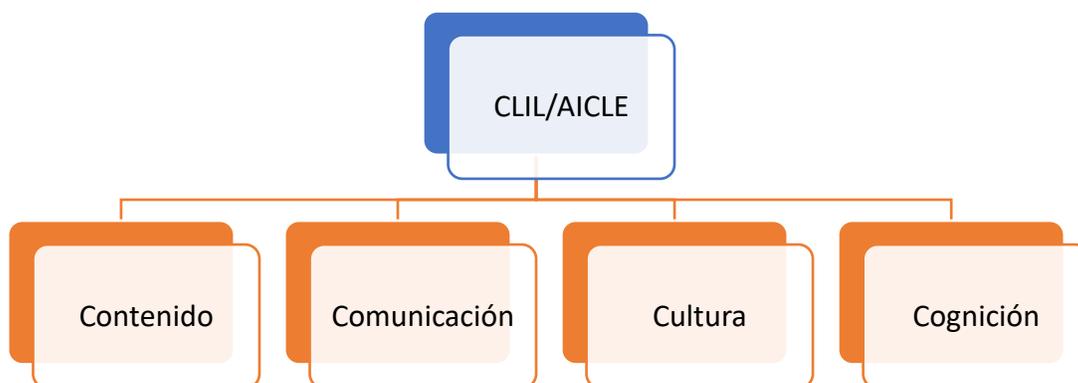


Ilustración 2 4 C's en CLIL/AICLE basado en Do Coyle (1990). Elaboración propia.

### 1.2.5.1 Contenido

El contenido, según Gil Clotet y Monasterio Morales (2019) “es la progresión en los conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y las actitudes (saber ser), que conducen a la formación de competencias específicas de un área o asignatura” (p. 13). Lavado y Carilla (2011, como se citó en Alfaro Merchantd, 2016) agrega que “las materias enseñadas bajo el enfoque CLIL incluyen: Arte, Ciudadanía, Literatura Clásica, Diseño y Tecnología, Economía, Estudios Ambientales, Geografía, Historia, Tecnología de la Información, Comunicación, Matemáticas, Música, Educación Física, Política, Religión, Ciencia, Ciencia Sociales (p.38). En algunos programas de AICLE se percibe un proceso de transversalidad de contenidos, Gil Clotet y Monasterio Morales (2019) agregan que existen programas AICLE que han desarrollado enlaces intercurriculares entre diferentes materias.

Sin duda alguna, el contenido en esta orientación es muy importante. Simba Dueñas (2018) agrega que

es parte neurálgica (...) ya que cuando el estudiante se centra en aprender el contenido (...) se olvida que está en una clase de idiomas, es la única forma en la que llega a utilizar lo que ha aprendido del idioma en sí para dedicarse a comunicar de forma natural y espontánea (p. 30).

Por otra parte, es imprescindible señalar que cuando se habla de contenido, no nos referimos únicamente a contenido declarativo. Tal como se mencionaba al principio de este apartado implica el desarrollo de ciertos saberes.

Cagigal (2012, como se citó en Simba Dueñas, 2018) menciona que existen los contenidos del tipo declarativo o conceptuales, los cuales se refieren a conceptos, hechos, cifras, datos específicos, leyes o principios, y añade que es el contenido más básico debido a que implica procesos mentales simples como la memorización; en otras palabras, implica para el estudiante recordar, nombrar o reproducir datos.

Cabe señalar que “los conceptos son la manera fundamental en la que están desarrollados nuestros pensamientos (...) los nuevos conocimientos, primero fueron conceptos en nuestro cerebro que pasaron por un proceso inicial de percepción, representación y se fijan en nosotros con la conceptualización” (Simba Dueñas, 2018, p.31). Procesos cognitivos más

complejos como es el discernimiento, parte de la asimilación de conceptos. Por esta razón, es muy importante trabajar el contenido declarativo.

Por otra parte, también existen los contenidos procedimentales, los cuales se refieren a aquellos que comprenden procedimientos, es decir, acciones organizadas para lograr un objetivo. Los contenidos procedimentales buscan el cómo aprender.

Simba Dueñas (2018) sostiene que las acciones que se llevan a cabo en este tipo de conocimientos van desde descubrir, jerarquizar, relacionar hasta entender todos los conceptos que se aprendieron en los contenidos anteriores. En este sentido se puede concluir que los contenidos procedimentales son las herramientas que debe dominar el estudiante para lograr que los contenidos conceptuales no se queden únicamente en la memorización, sino que se vuelvan aprendizaje significativo. (p.32)

Finalmente, se encuentran los contenidos actitudinales, los que hacen referencia al conjunto de valores, actitudes, reglas y normas. De acuerdo con Delgado (2013, como se citó en Simba Dueñas, 2018) “son ejes transversales que los docentes tienen la obligación de desarrollar en cada una de las clases paralelamente a otros contenidos”.

#### **1.2.5.2 Cognición**

El segundo componente que no debe faltar en una clase con enfoque CLIL es la cognición, para comprender claramente el desarrollo cognitivo en este enfoque es importante considerar que se parte de etapas del desarrollo cognitivo, estas etapas van de las más básicas a las más complejas. “los autores que han investigado este enfoque se han basado en la taxonomía de Bloom que divide estos procesos en seis diferentes niveles” (Simba Dueñas, 2018, p. 37).

“Para que CLIL sea eficaz, debe desafiar a los estudiantes a crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en pensamientos de orden superior, así como en pensamientos de orden inferior” (Porrás Loyola, 2013, p. 36). Este enfoque no se trata de transferir conocimientos, se trata de permitir que los individuos construyan sus propias interpretaciones y que se cuestionen.

En relación con el proceso cognitivo, y como se mencionó anteriormente, Benjamín Bloom proveyó una taxonomía, la cual ha sido una herramienta que ha servido como guía en el

sector educativo. La taxonomía expone una clasificación jerárquica de diferentes niveles de conocimiento, el conocimiento de estos niveles es un apoyo para el profesor, ya que le permite seguir un orden lógico en la presentación de contenidos o selección de estrategias de enseñanza para el logro de objetivos.

Aunado a esto, es importante mencionar que existen otras taxonomías que han servido de apoyo a los profesores con el enfoque CLIL, entre ellas se encuentra la taxonomía de Marzano que tiene niveles equivalentes a los que propone Bloom, otra taxonomía que también ha sido considerada en propuestas de enseñanza aprendizaje bajo este enfoque ha sido la taxonomía de Barrett (1968, como se citó en Solé de Castillo, 2004), la cual propone el desarrollo de procesos cognitivos desde cuatro dimensiones; la comprensión literal seguida de la comprensión inferencial, posteriormente la comprensión evaluativa y finalmente la comprensión apreciativa; esta taxonomía ha sido retomada debido a que está relacionada cercanamente con el proceso de lecto comprensión ya que aquí, resulta medular trabajar con la lectura en diferentes fases de la clase.

Es importante señalar que en este enfoque las habilidades cognitivas o de pensamiento se definen en dos tipos. Las de Orden inferior (Lower Order Thinking Skills: LOTS) y las de Orden superior (Higher Order Thinking Skills: HOTS), esta propuesta tiene relación directa con la taxonomía de Bloom.

### **1.2.5.3 Comunicación**

En un sentido muy amplio se puede decir en palabras de Gil Clotet (2019) que “la comunicación es usar la lengua para aprender a la vez que se aprende a usar la lengua” (p. 13). Marsh (2001, como se citó en Simba Dueñas, 2018) agrega que el enfoque CLIL/AICLE es importante no olvidar que el principal aspecto que lo hace diferente a otros métodos de enseñanza aprendizaje de una lengua es usar la lengua para aprender.

Debido a esto, Marsh (2018) señala que las ventajas se presentan desde dos sentidos. Extranjera se usa como una herramienta para aprender un contenido a través de ella. Esta razón, Mehisto (2008, como se citó en Simba Dueñas, 2018) argumenta que en una clase con este enfoque “las reglas gramaticales y la explicación misma del idioma son

completamente dejadas de lado lo que se busca es que el estudiante pueda directamente aplicar sus conocimientos previos de la lengua como ocurre en la vida real” (p.43).

En relación con lo anterior, Simba Dueñas (2018) añade que para que este principio se cumpla se necesita una abundante exposición de la lengua meta en los alumnos de manera receptiva y de manera productiva, es decir que reciba información en la lengua y que participe de forma oral y escrita realizando exposiciones, investigaciones, entre otras actividades con la misma lengua. Asimismo, agrega que no hay que temer al hecho de cometer errores gramaticales u ortográficos, porque el objetivo es comunicarse, que el estudiante comunique el contenido que está aprendiendo, en una clase que emplea CLIL se pretende que el estudiante potencialice su competencia comunicativa de manera implícita sin que ni él mismo se dé cuenta.

#### **1.2.5.4 Cultura**

La cultura en el enfoque AICLE es fundamental, diversos autores definen cultura de distintas maneras en relación con esta orientación de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, Gil Clotet y Monasterio Morales (2019) expresan que el objetivo es introducirnos en un contexto cultural

que permita ampliar la perspectiva hacia el conocimiento del otro y de uno mismo (...) de ahí que (...) aplique aprendizajes cooperativos que tienen en cuenta valores y actitudes con respecto hacia las ideas de los demás, el trabajo en equipo y la conciencia acerca de lo propio y de lo ajeno (p.15).

Por otra parte, Porras Loyola (2013) añade que cultura se comprende en este enfoque como interculturalidad. Simba Dueñas (2018) la define como la dimensión que se refiere al conocimiento y comprensión entre diferentes culturas y agrega que el estudio de una lengua es inseparable de su contexto de cultura. Además de eso, agrega que la cultura es un componente muy importante debido a que “aprender un idioma no significa únicamente saber utilizar correctamente estructuras del idioma, esto no es suficiente sin un cierto grado de conocimiento de la cultura que se aprende, ya que para poder expresarse de la forma que lo haría una persona nativa hay que lograr de cierta forma pensar como lo haría una persona

nativa, un claro ejemplo son las expresiones idiomáticas, las cuales necesitan antecedentes culturales” (p.25).

Bajo todas estas concepciones se comprende que la cultura es inherente a la lengua. Finalmente, se puede resumir que

Las cuatro C's hacen referencia a la Comunicación, usar la lengua para aprender y aprender a usar la lengua. El Contenido, que hace referencia al dominio de los conceptos del currículo; la Cognición se refiere a la creatividad, comprensión, análisis, síntesis, entre otras categorías cognitivas que se desarrollan en el aprendizaje. Y finalmente la Cultura que se refiere a la concientización de la identidad cultural propia de cada estudiante al mismo tiempo que a la comprensión de un mundo más amplio que los rodea, el descubrimiento de valores, pensamientos y una visión diferente del mundo como parte de un grupo social más amplio. (Simba Dueñas, 2018, p. 30)

### **1.2.6 Metodología en AICLE**

Como se mencionó anteriormente, el enfoque AICLE/CLIL puede desarrollarse con diferentes metodologías de acuerdo con el contexto y los objetivos que se desean desarrollar. El enfoque especifica que “es necesario desarrollar un método didáctico especial” (Cendoya *et al.*, 2008, pág. 65). Por esta cuestión, se eligió una metodología medular de la enseñanza de lenguas que a su vez se interrelacionará con otras de lengua de contenido específico.

Es así como las características de esta corriente de enseñanza (enfoque CLIL) se conjuntan en un diseño de clase propuesto por Celce-Murcia (2001). La autora propone un orden establecido acorde a subsecciones de una lección postuladas en el *Guidelines for Language Classroom Instruction*. Tales directrices son:

- Fase de motivación: En la cual los estudiantes se interesan y experimentan el conocimiento.
- Fase de entrada: En la que los estudiantes están involucrados en el entendimiento dependiente por la atención minuciosa.
- Fase de trabajo: En la que los estudiantes realizan una actividad para la

comprensión del tema.

- Fase de aplicación: En la que los estudiantes refinan sus habilidades y competencias para hacer de su conocimiento un agente activo.
- Fase de evaluación: Momento de corrección, retroalimentación y acercamiento al aprendizaje colectivo. (pp. 32 -40)

Además de proponer las fases mencionadas que se utilizarán en los planes de clase, Celce-Murcia (2001) también incluye una serie de técnicas por cada fase que a este tenor han sido tomadas en cuenta por el tipo de procedimientos, en este caso *específicos*.

<b>Subsecciones de clase, técnicas y actividades para clases de SL</b>		
<b>Subsecciones de una lección</b>	<b>Técnica</b>	<b>Actividades/Definición</b>
Fase de motivación	Calentamiento	Mímica, danza, canción, bromas, interpretación.
	Contextualización	Pregunta(s), mímicas, imágenes o posiblemente una grabación.
	Lluvia de ideas	Libre
	Contar una historia	Presentación oral del profesor sobre una historia o evento (no necesariamente relacionada con el tema).
	Charla	Conversación, discurso del maestro, del alumno o de un invitado de la clase.
Fase de entrada (input)	Organizacional	Manejo estructural de la clase o actividades de clase. Incluye acciones disciplinarias, organización del inmueble del aula (posición de los asientos), procedimientos de interacción y performance, estructura de la lección y el objetivo.
	Explicación	Explicación de contenido y gramática o de otras reglas o puntos tales como léxico como sociolingüística, fonológico, etcétera.
	Juego de roles	Ilustración de lenguaje
	Reconocimiento	Eliminar al intruso, identificar símbolos, reordenar imágenes, relacionar conceptos con imagen, subrayar información. Identificación de una forma específica, por ejemplo, una función, definición, u otro punto relacionado con la elección (oral o visual).
	Modelar la lengua	Visual, dibujo, realia, mímica que envuelve a los estudiantes en la participación en forma de repetición, pregunta respuesta, se enfoca

		usualmente en la correcta pronunciación.
Fase de trabajo (Focus)	Traducción	Textual u oral
	Dictado	Anotar un texto oral
	Apuntes	Anotar
	Lectura en voz alta	Enfocándose en ritmo y pronunciación.
	Repetición	Envuelve patrones
	Narrativa en clave/dialogo	Completar un texto, completar espacios.
	Juegos	De mesa y virtuales.
	Identificación	Identificar en específico una función, definición, específica estructura o reactivo.
	Recapitulación	Concluir un tema
Fase de aplicación (transfer)	Transferencia de información	Completar diagramas, visuales, responder preguntas. Los estudiantes extraen información de un texto (oral o escrito) y lo aplican en otro medio (oral, escrito o visual). Para las habilidades receptivas (listening/ Reading) se espera una reinterpretación de la información.
	Narración/presentación	Exposición en la que los estudiantes exponen algo que han visto, leído o experimentado.
	Discusión	Debate o conversación sobre un tema.
	Dramatización	Interpretación de una obra.

Tabla 1 Relación entre subsecciones de la lección, técnicas y actividades basado en Celce-Murcia (2001)

### 1.2.7 Estrategias de enseñanza

De acuerdo con lo que una vez definió Juan Amos Comenio sobre didáctica en torno a un panorama desolador para el profesor, el significado de dicha acción la plasmó como el arte de enseñar, y dentro de este arte nosotros como profesores en formación sabemos que una de las herramientas que es imprescindible a la labor docente para generar diversos matices en el óleo realista del paisaje que revela el aula escolar es o son la(s) estrategia(s) de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexible y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984, p. 30). Así mismo, son medios que utilizamos para dar guía o ayuda pedagógica ajustada a las necesidades educativas, “el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para que se utiliza y como se le puede sacar mayor provecho” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 118), por esta razón considero que debemos tomar en cuenta los objetivos como eje central para conocer y decidir durante

la planeación qué tipo de técnicas y actividades utilizar en cada fase de la clase y de esta manera conformar la estrategia.

Arquímedes estableció un principio sobre la palanca que es universalmente conocido como “Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”, con esto indicaba que la palanca es capaz de multiplicar la fuerza para levantar cualquier peso por muy grande que sea siempre que se encuentre un punto de apoyo adecuado; ese punto de apoyo dentro de la gestión pedagógica es el conjunto de procedimientos y el peso que hay que mover son los aprendizajes significativos que los estudiantes tienen que lograr.

Para establecer la distinción de las estrategias apelo a la diferenciación que la psicología cognitiva ha venido haciendo desde hace algunos años.

Se basa en determinar quién es el originador principal de la actividad estratégica, si se trata del alumno estas serán denominadas “estrategias de aprendizaje” porque sirven al propio aprendizaje autogenerado del alumno; si en cambio se trata del docente se les designará “estrategias de enseñanzas” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 118).

### **1.2.7.1 Clasificación de estrategias**

En el ámbito de las estrategias, se tomará en consideración a Trepát (1995) quien menciona que las estrategias se clasifican atendiendo a tres criterios, los cuales son:

- Según el grado de transversalidad: comunes o específicos.
- Según la naturaleza de las acciones: motrices o cognitivos.
- Según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo: algorítmicos o heurísticos.

Cada criterio se subdivide en dos categorías de acuerdo con los tipos de procedimientos que manifieste la estrategia. Por ejemplo, por el grado de transversalidad son *procedimientos comunes* aquellos cuya práctica se desarrolla independientemente del área o disciplina, tales como la comprensión lectora, toma de apuntes, decodificación de un texto, etc. (p. 30). Mientras que los *procedimientos específicos* son propios de una disciplina concreta y se derivan de acuerdo con un método en particular. Por ejemplo, las líneas del tiempo, los diagramas o tablas comparativas de causa y consecuencia en

enseñanza de historia, y en la enseñanza de lenguas podemos mencionar juego de roles, ejercicio de repetición, ejercicio de correspondencia.

Es así como las estrategias serán diversificadas según lo que propone Trepát (1995) debido a que se compaginan dos disciplinas o áreas diferentes en el logro de este doble objetivo como se mencionó previamente, y de acuerdo con las diferentes fases de clases en Celce-Murcia (2001) también será necesario diversificar las estrategias conforme a la naturaleza de las acciones en el desarrollo de actividades que correspondan al desarrollo del pensamiento y a la activación física y finalmente a la obtención de los objetivos de las clases.

### **1.2.7.2 Justificaciones cognitivas de las estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanzas también mantienen otros criterios como elementos a considerar para su utilización, para establecer relación constante entre lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizajes. “El docente parte de la perspectiva del alumno y explora lo que los alumnos ya saben [...] posteriormente habrá de empezar a presentar y comentar nuevas informaciones y establecer relaciones constantes con aquellos conocimientos y experiencias previas” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 121). Tomando en cuenta esto, muchas veces en el salón de clases tenemos que enfocarnos en el proceso de aprendizaje del alumno como tal y adaptar los propios puntos de vistas, lenguaje, explicaciones, etc.

Encontramos que el constructivismo indica, muy acertadamente, que “los conocimientos previos son extremadamente importantes para plantear el aprendizaje de nuevos saberes. Por tanto, una reflexión genérica sobre los conceptos previos tanto del profesor como del alumnado parece imprescindible.” (Hernández Cardona, 2008, p. 35)

Aunado a lo anterior, es importante hacer hincapié en que el profesor debe ser conciente de que el estudiante cuando

accede a la escuela lo hace con un importante bagaje de información historio-geográficas y sociales propiciadas por la experiencia personal en interacción con el medio (familia, amistades, juegos, medios de comunicación, educación no formal, enseñanza en línea, etc.) (Hernández Cardona, 2008, p. 35)

Por otro lado, el andamiaje es otro de los puntos a tomar en cuenta, la idea de Bruner sostiene que “los diferentes tipos de andamios, o para decirlo mejor, las ayudas (apoyos o estrategias) prestadas por los enseñantes para enseñar los contenidos solo tendrá sentido y deberán ir encaminadas en fomentar el aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 121).

Además de la relación de conocimientos previos y nuevos, es importante indispensable la valoración de las estrategias de enseñanzas de acuerdo con los puntos que marcan Nickerson, Perkins y Smith (1998). Cada uno de estos factores constituye una importante justificación cognitiva para decidir las estrategias que se van a utilizar y de qué manera en cada fase de la clase; estos son elementos centrales desde la planificación hasta la puesta en práctica de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

<b>Factores mencionados por el conjunto de tests cognitivos de 1976 referidos a factores de ETS.</b>	
<b>Factores</b>	<b>Característica</b>
Flexibilidad de conclusión	Capacidad de retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido.
Velocidad de conclusión	Capacidad de unir un campo perceptivo aparentemente desorganizado para dar lugar a un concepto único.
Conclusión verbal	Capacidad de resolver problemas que exijan la identificación de palabras presentadas visualmente cuando algunas de las letras faltan, están desordenadas o mezcladas entre otras letras.
Fluidez asociativa	Capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten determinada área de significados o alguna otra propiedad semántica común.
Fluidez de expresión	Capacidad de pensar rápidamente en forma de grupo de palabras o frases.
Fluidez figurativa	Capacidad de inferir rápidamente una serie de ejemplos, elaboraciones o reestructuraciones basados en un estímulo dado; visual o descriptivo.
Fluidez de ideas	Facilidad de escribir una serie de ideas sobre un tema dado referido a ejemplares de una clase determinado de objetos.
Fluidez de palabra	Facilidad de encontrar palabras que cumplan con una o más restricciones estructurales fonéticas u ortográficas que no tengan importancia para el significado de dichas palabras.
Inducción	Este factor identifica aquellas capacidades de razonamiento implicadas en la formación y puesta a prueba de hipótesis que cumplan con una serie de datos.

Procesos integradores	Capacidad de retener en la mente simultáneamente o de combinar varias condiciones, premisas o reglas a fin de producir una respuesta correcta.
Memoria asociativa	Capacidad de recordar un elemento de un par de elementos aprendidos anteriormente pero no relacionados entre sí, cuando se le presenta a uno el otro elemento de dicho par.
Memoria expandida	Capacidad de recordar una serie de elementos diferentes y de reproducirlos inmediatamente.
Memoria visual	Capacidad de recordar la configuración, ubicación y orientación de material figurativo.
Facilidad para los números	Capacidad de llevar a cabo con rapidez y exactitud operaciones aritméticas básicas.
Rapidez perceptual	Rapidez para comparar figuras y símbolos para explorar o efectuar otras tareas muy sencillas que impliquen percepción visual.
Razonamiento general	Capacidad de seleccionar y organizar la información que tiene importancia para la solución de un problema.
Razonamiento lógico	Capacidad de razonar desde la premisa hasta la conclusión.
Orientación espacial	Capacidad de percibir patrones espaciales o de mantener la orientación.
Examen espacial	Rapidez para explorar visualmente un campo espacial extenso o completado.
Comprensión verbal	Capacidad de entender el propio idioma.
Visualización	Capacidad de manipular la imagen de los patrones especiales disponiendo de otros métodos.
Flexibilidad de uso	La dotación mental necesaria para pensar en los diferentes usos de los objetos.

Tabla 2 Factores relacionados a los procesos cognitivos basado en Nickerson, Perkins y Smith (1998)

Ejemplo de estas justificaciones en relación con las técnicas son: identificación de causas y consecuencias e inducción en la elaboración de cuadros comparativos, memoria visual y orientación temporal en la identificación y análisis de imágenes o ilustraciones. La rapidez perceptual, capacidad de organizar información y seleccionarla de acuerdo con la actividad para el logro de objetivos sería el razonamiento general vinculado al desarrollo y planeación de ciertas actividades.

### 1.2.8 El rol del estudiante en CLIL/AICLE

Así también, Luján (2016) sustenta que, en la enseñanza, el enfoque AICLE / CLIL está centrado en el alumno y se trata de un tipo de enseñanza muy flexible ya que la experiencia de aprendizajes es interactiva y a su vez trabajo autónomo. Cendoya *et al.* (2008) agregan a

este punto, que el rol del alumno es el de un participante que interactúa y usa la lengua activamente generando oportunidades de aprendizaje entre pares en todo el proceso.

### 1.3 El significado de la historia

Para entender los signos lingüísticos con los cuales nos comunicamos se necesitan dos aspectos fundamentales: El significado y el significante, conceptos explicados por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure, aunque San Agustín, en los albores de la Edad Media los había ya nombrado como *signans* y *signatum*. El significado es el concepto o el contenido que todos tenemos sobre algo, el significante es la huella psíquica que se produce en nuestro cerebro cuando oímos o leemos la palabra<sup>2</sup>

Durante este apartado me enfocaré en dar a conocer desde un punto de vista occidental el significante de historia en sus múltiples significados o definiciones desde que fue creada hasta nuestros días; de esta manera hablaremos de la Historia como signo lingüístico y de la mutabilidad<sup>3</sup> del mismo. La mutabilidad se refiere al desplazamiento que ha tenido como significante y como significado a través del tiempo. Bloch (2012) expone que apareció hace más de dos milenios en los labios de los hombres, y que en este transcurso ha cambiado mucho de contenido.

Todo comenzó hace unos doscientos mil años, nuestra especie, el Homo sapiens surgió en el África Subsahariana, y “el lenguaje escrito comenzó apenas unos siete mil años a.C. Como producto de sociedades centradas en el cultivo de gramíneas” (Hawking, 2010, p. 24). El lenguaje escrito fue plasmado en papiro, será, arcilla, madera o piedra, y con esto además de dar cuenta de procesos de almacenamiento económico, se registraban mitos, acciones divinas y hechos terrenales de los hombres pasados. “La escritura permitió superar la fragilidad de la memoria y dejar un registro de los hechos comunitarios permanente y transmisible a generaciones sucesivas, sin los riesgos de olvidos o deformaciones voluntarias o involuntarias que estaban presentes en la transmisión oral” (Moradiellos, 1998, 23).

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de significante «c-a-r-r-o» y su significado es: vehículo o medio de transporte.

<sup>3</sup> Las características de los signos lingüísticos son cinco. uno de ellos es la mutabilidad, los signos lingüísticos pueden alterar su significado con el paso del tiempo por esta razón es un elemento mutable.

Este fue uno de los aspectos que permitió el desarrollo de las primeras civilizaciones. Mesopotamia, la media luna fértil entre el Tigris y el Éufrates, Egipto, y entre ellas surgió una civilización que en su época clásica nos dejó un sin fin de legados, los griegos.

La región llamada Jonia fue colonizada por los griegos y ejerció una influencia que llegó a extenderse hasta lo que actualmente es Turquía e Italia, era un centro intelectual. Hawking (2010) expone que los sabios de esta región fueron los primeros en explicar los fenómenos naturales a partir de leyes de la naturaleza y no a partir de mitos o teologías. Por ejemplo, Tales de Mileto, Pitágoras, Arquímedes, Euclides, Demócrito, entre otros, daban concepciones inquietantes sobre el cosmos que parecían ser incómodas para la población de aquel entonces. Ahí, en ese lugar, del griego jónico se derivó etimológicamente y para todas las lenguas romances y en inglés el término griego antiguo ἱστορία «historia».

Así mismo, surge el término ἰστυβ, «testigo», Moradiellos (1998) sostiene que, en este punto, testigo significa “el que ve”, desde este sentido el término Historia corresponde al significado de la actividad de “indagación”, “averiguación” e “investigación” sobre la verdad de los acontecimientos humanos pretéritos. Heródoto conocido como el padre de la historia es uno de los ejemplos de este período en el que desde esta concepción ahorca los hábitos del relato histórico (mitos y leyendas) que fueron cuestionados, al viajar y observar escribió objetivamente sobre la democracia griega y el despotismo persa dando ejemplo de otro significado de hacer historia.

De igual forma, hubo otro personaje que trascendió esta idea antes de Heródoto y Tucídides, Hecateo de Mileto expuso una vez “escribo estas cosas en la medida que me parecen verídicas, de hecho, las leyendas de los griegos son numerosas y ridículas por lo menos en mi opinión” (Moradiellos, 1998, p. 24). Fue ahí donde se propició la observación, la comparación y el análisis, donde junto con la ciencia, la historia también comenzó a desprenderse del discurso mágico, ficticio y placentero que explicaba la vida y el entorno.

Posteriormente, los romanos incluirían la historia desde la perspectiva científica hasta el siglo IV, con la desintegración política del imperio y con la entrada triunfal del cristianismo a la religión oficial. Dellutri (2002) menciona que la venida de Jesucristo al mundo, su sacrificio y su resurrección son el eje de la historia humana, esta época propició

un cambio en la historia de la historiografía debido a que la concepción del cristianismo empezó a articularse con los pensamientos de la población occidental del viejo mundo. Veamos la narrativa de la historia de aquella época con el siguiente ejemplo:

Según los testigos de la época, Santo Domingo de Silos abrió los cerrados ojos de los ciegos, limpio los cuerpos de los inmundos leprosos, brindo a los enfermos el ansiado don de la salud concedió a los sordos el oído perdido, enderezó a los jorobados (...) El fraile Bernardo de Tolosa curó a 12 ciegos 3 sordos (...) San Luis devolvió la salud a una innumerable cantidad de sufrientes de tumefacciones; gota, parálisis, ceguera, sordera, fístulas, tumores y cojera. (Galeano, 2008, p. 85).

Con este tipo de narrativa, el enfoque de la historia dio un giro de 180°, el historiador de la edad media en la mayor parte de los casos era un cristiano u hombre de Iglesia que escribía su relato histórico apelando a que todo lo escrito era determinado directamente por Dios. uno de los exponentes es San Agustín de Hipona, “quién concibe la historia humana [como un proceso] por alcanzar la ciudad de Dios en el progreso humano consistiría en rotar la ciudad terrenal para alcanzar la divina (Brom, 2008, p. 32).

Posteriormente, cuando los reinos medievales comenzaron a consolidarse se abrió paso a nuevas concepciones sociales y políticas que permitieron la creación de otro tipo de género histórico, Moradiellos (1998) la llama “la crónica particular sobre los nuevos Estados”. Este tipo de historias legitimaba a las naciones las empoderaba y brindaba la sensación de nacionalismo, patriotismo y pertenencia.

Más tarde, según narra Moradiellos (1998) entre los siglos XV y XVI, sobreviene en Italia un renacer de la cultura clásica, y junto con el humanismo nuevamente se pone en el centro de la atención al hombre, el teocentrismo le abre paso al homocentrismo, posibilitando la recuperación gradual de la práctica historiográfica al estilo grecorromano. Los historiadores renacentistas rodeados de obras clásicas, de sus interpretaciones y traducciones brindaron una conciencia histórica nueva, le dieron un sentido a la perspectiva temporal, a la conciencia del anacronismo, a la atención de circunstancias de tiempo y lugar como magnitudes significativas y una visión tripartita histórica denominada Antigüedad-Medioevo-Modernidad.

Este cambio también se reflejó a partir de otras situaciones o acontecimientos, “en España, el descubrimiento y la conquista de América generó una producción historiográfica muy parecida a la de Heródoto y los logógrafos<sup>4</sup> por su incorporación de temas geográficos, naturalistas y etnográficos en la narración histórica<sup>5</sup>” (p. 28)

Posteriormente, el movimiento cultural gestado en Inglaterra y Francia y actualmente conocido como la Ilustración, fomentó el progreso de la humanidad, siendo este un puente temporal en el cual se cuestionaba todo, durante esta época los intelectuales de la razón eran enemigos de toda la verdad establecida, nullius in verba. En este movimiento intelectual la historia científica tuvo lugar, el tiempo fue registrado como un vector que nos daría sentido y dirección. Es así que

La consideración de la cronología como una cadena causal y evolutiva de cambios significativos e irreversibles en la esfera de la actividad humana [fue posible] (...) Los ilustrados hicieron que el tiempo pasara a convertirse en la práctica historiográfica en un instrumento identificado con la cronología, principio de medida y clasificación por excelencia, contra cual el mayor delito y falta habría de ser el anacronismo y la ucronía [tanto para hacer historia como para enseñarla] (Moradiellos, 1998, p. 31).

Comienzos del siglo XIX, Alemania fue la nación que dio cabida a la ciencia de la historia. Niebuhr, Profesor de la Universidad de Berlín, fue pionero en el uso del nuevo método histórico crítico. Moradiellos (1998) sostiene que este fue un planteamiento que dejaba explícito el uso del análisis estricto e investigación documentada de los materiales históricos para poder narrar los acontecimientos. Carr (1969) también afirma que el siglo XIX fue la gran época para los hechos.

Otro hombre que influyó en este espectro de la historia fue Leopold Von Ranke, él afirmaba que la tarea del historiador era mostrar lo que realmente aconteció, estas perspectivas se encuentran del lado positivista, aunque unidos a la historicidad radical. A palabras de Ranke (1824, como se citó en Moradiellos, 1998) “a la historia se le ha

---

<sup>4</sup> Historiador de la época prehelénica.

<sup>5</sup> Algunos de estos ejemplos son las crónicas de Bernal Díaz del Castillo, Pedro Cieza de León y Fernández de Oviedo, etc.

asignado la tarea de juzgar el pasado, de instruir el presente en beneficio del porvenir. Mi trabajo no aspira a cumplir con tan altas funciones. Sólo quiere mostrar lo que realmente sucedió” (p. 33).

En el mismo siglo también se encontraban historiadores ingleses y franceses que no tomaron del todo las afirmaciones positivas rankeanas en la construcción de su relato histórico, por ejemplo, el inglés Thomas Mucaulay no desatendió el aspecto literario y no narró historia puramente política y diplomática. Procuró abarcar diversos campos de la condición humana.

En otras instancias, Jules Michelet, uno de los historiadores franceses más sobresalientes elaboró con investigación e interpretación un relato de la incipiente Revolución de 1789 en la cual entrelazaba y vinculaba el conflicto político con diversos ámbitos tales como el pensamiento de la época, las condiciones sociales y económicas. Punto radical para que Karl Marx sostuviera que “había descubierto la lucha de clases leyendo a los historiadores franceses” (Moradiellos, 1998, p.38). Fue de esta manera que se formuló a través de su interpretación crítica la filosofía denominada como materialismo histórico, siendo esta otra manera de entender la historia.

El marxismo afirma que en la sociedad humana existen contradicciones reales, conocidas o no, y de esa situación resultan choques y luchas que, en determinadas condiciones, producen cambios en la propia sociedad [...] plantearon y plantean la transformación del mundo. buscan la sustitución del sistema capitalista por la socialista y comunista (Brom, 2008, p.34)

Tras la Primera Guerra Mundial tuvo lugar el nacimiento de una de las revistas francesas más significativas creada en la Escuela de los Annales. Sus principales precursores fueron March Bloch y Lucien Febvre. Brom (2008) explica que el principal interés que tenían estos historiadores era presentar una visión de conjunto del pasado humano y señalar la relación de éste con el presente.

Es así como se encontraron diversas interpretaciones y se concluyó que estábamos sujetos a la subjetividad, por tal razón no había una historia objetiva. Comenzaron a darse cuenta que las interpretaciones de un mismo hecho histórico eran diferentes, que distintos relatos

resaltaban puntos de vista que revelaban una historia de otra, hasta que surgió la idea de que las distintas versiones se complementa, que si bien es cierto que un historiador resaltó más un aspecto que otro, al unirla o articularla con otra interpretación los matices plasmados creaban una propia y completa historia. Sobre esto, Marc Bloch en el siglo XX, expone lo siguiente

La historia no es solamente una ciencia en marcha, es también una ciencia que se halla en la infancia: como todas las que tienen por objeto el estudio humano. Está recién llegada al campo del conocimiento racional, o, por mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie (Bloch, 2012, p.18)

Mencionado previamente, Lucien Febvre responde ante esta situación:

Indudablemente la historia se hace con documentos escritos, pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si estos no existen. Con todo el ingenio que del historiador pueda permitirle utilizar para fabricarse sus mieles a falta de las flores usuales. Por lo tanto, con palabras, con signos, con paisajes y con tejas, con formas de campo y de hierbajos, con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales de piedra realizados por los geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos, en una palabra: con todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser” [hay que hacer historia] (Fontana, 2002, p.28)

Con esto podemos hacer hincapié en algunos aspectos que engloba el saber del historiador, el quehacer del historiador y transversalizar todo esto en el ámbito educativo, es decir, enseñar historia con una perspectiva global y formativa. Con el conocimiento de la historiografía podemos hacer uso de las reliquias y de los relatos históricos registrados para de redescubrir nuestro pasado no sólo desde una perspectiva y aproximar a los estudiantes al saber y a la conciencia.

Por otra parte, conocer la historiografía permite que el docente de historia razone sobre los tipos de historia, y tome una postura crítica sobre la gestión pedagógica ya que comprende los objetivos de cada narrativa o relato histórico creado y la base contextual en la que se fundamenta, por lo cual, es primordial reflexionar sobre qué tipo de historia se enseña, cómo se está enseñando, cómo puede ser formativa y qué nos toca hacer como docentes activos en estos tiempos de didáctica crítica para que a partir de este contenido generar el desarrollo de otras habilidades y saberes.

### **1.3.1 Enseñanza de la historia**

En lo que compete a la historia como disciplina de enseñanza es necesario dilucidar por qué sería importante que los estudiantes conozcan sobre la historia de Italia en sus clases de lengua extranjera. Para encontrar respuestas a esto desde el ámbito de la instrucción, considero que enseñar historia no es, en modo alguno, transmitir conocimientos declarativos sobre hechos, protagonistas, antagonistas, instituciones o fechas; actualmente, en el desarrollo de una historia formativa se sabe que

el hombre no puede definirse por sus actitudes políticas, por su actividad económica o por su bagaje cultural, la vieja historia tradicional, que aislaba rigurosamente cada uno de estos aspectos (o que, a lo sumo, añadía unos granos de condimento económico y cultural al guiso político), no puede servirnos para comprenderlo, no sirve para entender por qué y cómo evolucionan las sociedades humanas (Fontana, 2002, p. 30).

De acuerdo con Carrillo (1964) se ha creído que aprender historia es grabar en la memoria un catálogo de fechas y que tras la plaga de fechas vienen los nombres propios y las batallas, y desafortunadamente parece que la historia no tiene ojos sino para ver el aspecto salvaje de la humanidad, podrá ser la historia de la barbarie, pero no la de la civilización.

Hay que trasladar al estudiante a esa época, con el propósito de que dimensione la vida en sociedad del periodo que se estudia, por ejemplo, antes de mirar la sangrienta Revolución francesa en la que día a día se tenía una lista de fichados a la guillotina, hay que ver cómo las mujeres del mercado trabajaban, qué significaba para el pueblo francés el pan, cómo era el clima en ese momento antes de atacar la Bastilla.

Por tradición los cursos de historia en Educación Básica suelen concentrarse en el estudio de los grandes procesos políticos y militares, tanto de la historia nacional como de la universal, aunque muchos de estos conocimientos son indispensables, el programa incorpora otros contenidos de igual importancia: Las transformaciones del pensamiento, de la ciencia y manifestaciones artísticas, grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana (Taboada, 1995, p.24).

Desde la posición de Taboada, se plantea en esta intervención con el enfoque AICLE/CLIL que el contenido histórico que se abordará no será puramente la historia de las guerras, será la historia de las familias, del arte, de la cultura, del comercio, de las injusticias, del culto y religión del pueblo, de la administración, de la esencia del pueblo, de su ciencia y de su empeño, de los sentimientos, de los procesos y hábitos, de lo que hemos heredado, porque eso somos historia, la tenemos fielmente presente en la memoria colectiva y bajo ella actuamos (conscientes o no), no hay nada más vivo que el pasado. “A la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado (..) tal es la doble función de la historia” (Pereyra, 2012, p. 26).

El profesor ha de destacar estos puntos y con ello hacer que los alumnos pongan atención a todos los ámbitos que construyen la vida del ser humano a través del tiempo y con ello comprender el tiempo y el espacio históricos, manejar información histórica (distintos tipos de historia) para tener su propia concepción de ella y así mismo, desarrollar una conciencia histórica que le permita vivir en convivencia con sus coetáneos.

Esto implica enseñar a pensar históricamente, Palti (2000) manifiesta que esto implica razonar sobre un cuerpo de acontecimientos específicos sobre los cuales se interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad, desde esta arista se enseña una historia formativa, para esto se considera el desarrollo las competencias generales del enfoque didáctico de la historia de Educación Básica que nuestro país comenzó a implementar desde el 2011.

### **1.3.2 Competencias en historia**

Arista Santiago y Reynoso Jaime (2017) plantean que México ha realizado reformas curriculares con base en el enfoque por competencias: primero en la educación media

superior, luego en la superior y, por último, en la educación básica. Los planes y programas de estudios que actualmente utiliza la Secretaría de Educación Pública para Educación Básica tienen sus fundamentos en la evolución de la historiografía y la psicopedagogía. En ellos encontramos que para la enseñanza de historia *las competencias generales* a desarrollar son

- Comprensión del tiempo y del espacio históricos
- Manejo de información histórica
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Con esto se espera que al abordar la historia de Italia el maestro y los estudiantes, o en general, los usuarios de la lengua italiana que integren el curso se trasladen a épocas pasadas desde su presente, comprendiendo ¿cuándo? ¿dónde aconteció? ¿quiénes eran o quienes estuvieron? ¿cómo pasó? ¿cómo eran? ¿qué hacían? ¿cuáles son las consecuencias en la actualidad? y ¿cómo me veo relacionado con eso ahora?

Por ejemplo, en una clase aproximarse a la vida de los ciudadanos de Pompeya en las primeras décadas del primer milenio, e ir situándonos en esa bahía al sur de Italia, informándonos sobre lo que aconteció y lo que ha acontecido en los últimos siglos hasta la actualidad, encontrar la relación de la ciudad con el Vesubio y otros aspectos (diseños arquitectónicos, gastronomía, música “la canción Funiculì, Funiculà”), para que cuando nos encontremos ahí tengamos una visión más enriquecida del todo.

Por lo consiguiente, la última competencia general, la formación de una conciencia histórica para la convivencia, se toma en cuenta la perspectiva de Freire, la cual interrelaciona la cultura meta con el usuario de la lengua meta, el exponente de la pedagogía crítica sostiene que

la conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo adaptarse en él. En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en

él. Por eso no solo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos” (Freire, 2012, p. 48).

### **1.3.3 Tipos de historia**

De tal forma que, contribuir a la comprensión de que somos seres históricos, que existe “la interrelación presente-pasado y viceversa” (Sánchez Prieto, 1995, p. 33) nos guiará a la comprensión de que la historia nos caracteriza, nos ha formado; si bien, es importante recordar datos específicos, es más importante reconocer la dimensión de la vida social a través del tiempo. Así no sólo se comprendería que los italianos tienen su propia identidad, sino que se comprendería por qué actúan así en las distintas situaciones de la vida cotidiana; su historia los ha hecho ser quienes son ahora, sus palabras, sus reacciones, sus expresiones, su comida, sus gestos, todo esto y más, corresponden a referentes históricos que simultáneamente nos ubicarán en un tiempo y un lugar en específico.

Por otra parte, en la integración del contenido de enseñanza, es importante mencionar que los tipos de historia que propone González (2005) se tomarán en cuenta de manera diversificada en el desarrollo de las clases. El autor sustenta que existen cuatro tipos de historia según la utilidad, estas son clasificadas como anticuaria, crítica, de bronce y científica. Cada una aborda la historia desde diferentes perspectivas, al respecto el autor sintetiza lo siguiente

con miras a la utilidad, hay varias maneras de enfrentarse al vastísimo ayer. Según la selección que hagamos de los hechos conseguimos utilidades distintas. Con la historia anticuaria se consiguen gozos que está muy lejos de deparar la historia crítica. Con ésta se promueven acciones muy distantes a las que fomenta la historia reverencial o didáctica. Mientras las historias que se imparten en las escuelas proponen modelos de vida a seguir, y la historia que se autonombra científica asume el papel de explicar el presente y predecir las posibilidades del suceder real (p. 56).

Al tomarse en cuenta esta clasificación paralelamente se considera una diversidad de arquetipos textuales y géneros discursivos, lo cual, se espera, tendrá relación directa con el input estructurado de las clases; esto se conjuga con algunas de las características del o AICLE / CLIL como se mencionó anteriormente.

### 1.3.4 Modelo de edades

Además, se tomará en cuenta la periodización en la forma de cuatro edades de la historia (Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea) debido a tres referentes; la primera razón, porque es una forma relativamente reciente de dividir el pasado de la humanidad, la segunda, porque esta propuesta de presentar los hechos pasados es la que previamente los alumnos abordaron en Educación Básica y Media Superior en sus clases de Historia de México e Historia Universal, por lo tanto se espera que sea parte de su experiencia/conocimiento previo y que sea reforzada a través de esta nueva experiencia abordando ahora la historia de la cultura italiana. Y la tercera razón es espacial, debido a su fuerte caracterización como modelo eurocentrista.

De acuerdo con ACNUR (2018) las edades comprenden los siguientes periodos:

- **Edad Antigua** (3.300 a.C. – 476 d.C): desde la invención de la escritura hasta la caída del Imperio Romano de Occidente (476).
- **Edad Media** (476 – 1492): desde la caída del Imperio Romano de Occidente hasta el descubrimiento de América (1492).
- **Edad Moderna** (1492 – 1789): desde el descubrimiento de América hasta la Revolución Francesa (1789).
- **Edad Contemporánea** (1789 – actualidad): desde la Revolución Francesa hasta la actualidad.

## 1.4 Enseñanza del italiano

El proceso de enseñanza y/o aprendizaje de una lengua meta ha sido objeto de estudio por parte de muchos docentes y lingüistas. La mayoría de las veces los enfoques y las numerosas metodologías se centralizaron en la lengua inglesa, algo que considero esperado y normal debido a que la enseñanza de la lengua inglesa comenzó su recorrido antes de la legitimación de la enseñanza en otras lenguas.

### 1.4.1 Estado de la cuestión en la enseñanza del italiano

En este estudio, en cambio, fui a la búsqueda los aspectos que han incursionado en la enseñanza del italiano como lengua extranjera, restringiendo o delimitando un poco más el

camino, en el análisis del estado de la cuestión o estado del arte en términos de *Enseñanza del Italiano con relación a la historia de la cultura italiana*, la información encontrada es escasa o casi nula; a través de este proceso de exploración sobre las aportaciones más recientes en la enseñanza de italiano como lengua extranjera encontré muy pocos estudios que abordan la enseñanza de esta lengua, además de que los enfoques fueron diversos. Uno de ellos fue realizado en el año 2014 con el enfoque de traducción.

Se trata de sesiones en las que el profesor expone y explica de manera explícita los contenidos teóricos relacionados con un tema o un aspecto del programa. [...] mediante lecciones en las que el profesor ha de desarrollar los puntos principales de los contenidos teóricos de cada tema. De ahí que habitualmente se suele denominar este tipo de metodología como “lección magistral”. Se incidirá en las formas y usos de los elementos básicos de la morfosintaxis italiana, correspondiente a un nivel A1. En las clases teóricas los alumnos adquirirán los conocimientos y herramientas básicas para el análisis lingüístico de breves textos orales y escritos en italiano. [...] Las clases prácticas [...] momento para afianzar estrategias de traducción y trabajar con los alumnos en los elementos lingüísticos y culturales relacionados con la traducción de breves y fáciles textos (Marangon, 2015, p. 113).

Que, si bien esta metodología de enseñanza involucra aspectos culturales por las prácticas de traducción por contexto y no por traducción literal, no aborda rasgos más amplios de la cultura de la lengua meta.

Por otra parte, en el 2015 se comenzó a desarrollarse otro estudio relacionado con la lengua italiana. Sin embargo, el enfoque estaba centrado en observación y el sondeo de información con el fin de analizar las diversas características del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua. Algunos de los objetivos planteados en este estudio fueron los siguientes

Identificar dificultades del aprendizaje de la lengua italiana por parte de los alumnos; analizar cómo se sienten los alumnos dentro de la clase, cuáles son sus sentimientos (miedo, vergüenza, seguridad etc.); determinar cuál es la respuesta de los alumnos en las diferentes clases con respecto a diferentes inputs proporcionados; analizar y describir las metodologías que usan los docentes para la enseñanza de la lengua

italiana en la EOI de Castellón de la Plana; identificar los principales recursos didácticos aplicados por los docentes de la EOI durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera”. (Russo, 2018, p. 5)

Esta investigación vincula aspectos del proceso de aprendizaje sostenidos y abordados por Krashen (1982), Ferrara (1999), Corder (1976), se mencionan algunos aspectos que intervienen en el proceso, tales como las variables afectivas, los estímulos, el nivel del input, el contexto de enseñanza, la motivación, la autocorrección, entre otros aspectos. Pese a que en este estudio la lengua meta es el italiano, los ámbitos de conocimiento del tipo cultural, social e histórico que intervienen en la función social de los usuarios de esta lengua siguen estando ausentes.

Por otro lado, en el año 2016 se llevaron a cabo más estudios en relación con la enseñanza del italiano, uno de ellos parte del análisis contrastivo entre el español-italiano, en esta tesis doctoral, (Fogliani, 2017) hace una aportación directa a la didáctica del español y de la lengua italiana a través de la presentación de nuevas propuestas metodológicas referidas, en concreto, a la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria <verbo+preposición>”. Este estudio se centra en un proceso complejo y directamente relacionado la sintaxis en uso y agrega aspectos metodológicos de la enseñanza desde el enfoque gramática-traducción hasta llegar al enfoque comunicativo y a las directrices europeas con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza y evaluación.

Por último, uno de los estudios más recientes en relación a la enseñanza del italiano es sobre la motivación en el aprendizaje de la misma (Velázquez, 2020), este estudio marcaba su objetivo en demostrar lo importante que es la motivación en el proceso de aprendizaje, abordando factores de comportamiento, el desarrollo personal a través de las aportaciones de Maslow, la influencia que ejerce el docente y el avance de las nuevas tecnologías que involucran actividades innovadoras y motivadoras.

Este último estudio encontrado, hace referencia a aspectos importantes en contexto pedagógico. No obstante, no retoma aspectos con directrices del saber histórico de la CM como antes mencionaba. La escasez de información sobre como incursionar en la enseñanza del italiano con el objetivo de promover el uso activo de la lengua y el desarrollo de las competencias generales y competencias específicas de la lengua propuestas por el

MCER, así como el desarrollo de una conciencia histórica del lugar donde se habla esta lengua. Me lleva a reflexionar en el siguiente aspecto

Los treinta años transcurridos desde la definición del nivel umbral hasta la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre el uso social de la lengua, el alcance del concepto de “competencia comunicativa” y, en definitiva, la necesidad de trazar nuevos objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El MCER juega un papel importante en nuestro trabajo porque en él reside la línea teórica inspiradora. Sin embargo, en el MCER encontramos los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo, además de un análisis amplio y comprensivo de aquellas competencias generales y específicas de los hablantes que se alejan del punto de vista estrictamente lingüístico (Fogliani, 2017)

Por esta cuestión, este trabajo profundiza en analizar la realidad educativa en la enseñanza de italiano y en la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza de italiano desde el enfoque CLIL/AICLE, centrándome en la elaboración de una sugerencia pedagógica, en el contexto de la aplicación y en apreciación de resultados. Este trabajo promueve la valoración del estudiante que aprende italiano en el Departamento de Lenguas de la FCLT con el fin de enriquecer el conocimiento en relación con la historia de Italia y a la vez su competencia lingüística en la lengua italiana.

#### **1.4.2 Enseñanza del italiano y las competencias del MCER.**

La enseñanza del italiano junto la enseñanza de otras lenguas se ha regulado bajo los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Este documento nace como un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, y fundamenta elementos de aprendizaje y enseñanza de lengua.

Instituto Cervantes (2002) menciona que este documento se ha considerado como una base para la elaboración de programas, curriculum, exámenes, manuales etc. Contiene escalas descriptivas de niveles lingüísticos que los estudiantes o usuarios de la lengua van obteniendo. Se describe de manera integradora los conocimientos y destrezas que el estudiante tiene que desarrollar para poder comunicarse y actuar de manera eficaz.

El enfoque adoptado en el marco de referencia es el enfoque orientado a la acción, el cual se centra en la acción en la medida en que el usuario aprende la lengua y se identifica como un agente social, es decir “como miembros de una sociedad que tiene tareas<sup>6</sup> (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Instituto Cervantes, 2002, p. 9) Ante este hecho, este enfoque considera los recursos del sujeto (cognitivos, emocionales, capacidades, etc.).



Ilustración 3 Competencias generales de acuerdo con el MCER (2002) Elaboración propia.

Es importante señalar, que el MCER considera el desarrollo de competencias generales y competencias lingüísticas en el usuario o sujeto. En la ilustración 3 se muestran las competencias generales, las cuales son el desarrollo del *saber* (conocimiento declarativo), el *saber hacer* (habilidades y destrezas), el *saber ser* (la competencia existencial) y el *saber aprender* (la capacidad de aprender). Mientras que las competencias comunicativas de la

<sup>6</sup> De acuerdo con el Instituto Cervantes (2002) el término tareas son las acciones que realiza uno o más sujetos utilizando estratégicamente sus competencias para conseguir un resultado concreto. Por ejemplo, mover un mueble, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, pedir comida, etc.

lengua se dividen en tres grandes categorías, las cuales son las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Cada una de estas tiene una división interna de conocimientos y habilidades de la lengua que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas se sintetizaron en la ilustración 4.



Ilustración 4 Competencias comunicativas de la lengua de acuerdo con el MCER (2002) Elaboración propia.

## CAPÍTULO II

### PROCESO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan los principios de la investigación cualitativa, las características del método Investigación-Acción (IA), la relación del método con la enseñanza, el contexto específico en donde se desarrolló el estudio, la descripción de los participantes, las técnicas de recolección de información, el proceso de análisis de datos y los principios éticos. Amparando de esta manera la indagación en los referentes de calidad y la forjándola digna de la comunidad científica.

#### 2.1 Diseño de la investigación

El presente estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, este enfoque, de acuerdo con Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2013) consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta al proceso, se consideran dimensiones de interacción social, intenta responder preguntas como ¿por qué? y ¿para qué?, se hace uso de diferentes técnicas de recuperación de información y en la bondad de los distintos métodos cualitativos (fenomenológica, interaccionismo simbólico, teoría fundamentada, etnografía, Investigación-Acción, etc.) la información que éstos proporcionan al ser estudiada de forma cuantitativa quedaría oculta o se dejaría de lado (pp. 14-15).

Además de las características mencionadas anteriormente, Creswell (2012, pp. 16 -18) agrega las siguientes en virtud de los procesos fundamentales del procedimiento general de una investigación.

<b>Planteamiento del problema</b>	<b>Revisión de la literatura</b>	<b>Recolección de datos</b>	<b>Análisis de los datos</b>	<b>Reporte de resultados</b>
Explorar un problema y desarrollar una comprensión detallada del fenómeno.	Rol secundario, es la justificación del planteamiento.	Recopilación de datos de un pequeño número de personas.  Se obtienen datos en texto e imagen.	Análisis de la información e interpretar el significado más amplio de los hallazgos.	Redactar el informe utilizando estructuras emergentes e incluyendo la reflexividad subjetiva.

*Tabla 3 Características del enfoque cualitativo conforme a los procesos fundamentales de la investigación*

Dentro del enfoque cualitativo han surgido paradigmas emergentes, tales como el pragmatismo y el paradigma sociocrítico, el pragmatismo surge como una reacción en contra del planteamiento del materialismo y el dominio del pensamiento positivista. El

paradigma socio-crítico guía el pensamiento hacia la emancipación, a aventurarse en lo reconstructivo, participativo, comprometido y democrático. Alvarado y García (2008) afirman que surge como una respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y su poca influencia en la transformación social. Además de eso, las autoras agregan que este paradigma introduce la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento y se concibe como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. “Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción- reflexión de los integrantes de la comunidad” (p. 189).

Por ende, tal como se mencionó previamente, actualmente coexisten muchas maneras de investigar la realidad social, y por las razones antes mencionadas para el desarrollo de esta pesquisa se consideró partir de los principios del enfoque cualitativo desde el paradigma socio-crítico, con el método de Investigación-Acción (IA).

Existen distintas definiciones del método IA, Elliott (como se citó en Latorre, 2005) lo define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24). Por otra parte, Kemmis (como se citó en Latorre, 2005) lo considera una ciencia crítica resaltando la IA como indagación autorreflexiva que es llevada a cabo por sus participantes, quienes pueden ser profesorado, alumnado o dirección, enfocándose en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la coherencia y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas; su comprensión y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se llevan a cabo, tales como las aulas o escuelas.

El propósito fundamental de este método de investigación, de acuerdo con Latorre (2005) no es tanto generar conocimiento como el hecho de cuestionar las prácticas educativas de acuerdo con el objeto de estudio y explicitarlas. En realidad, “es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (p. 27). Por lo tanto, es uno de los más recientes enfoques que integra la voz del profesor en el proceso de indagación y lo transporta al análisis sobre su trabajo en el aula. Sobre esto, Bausela (2004) afirma que

es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente,

integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (p. 1).

Desde esta perspectiva, el docente se posiciona en lo que Villalobos (2011) denomina la didáctica crítica, y es así como el rol que ya tiene se vincula con el de investigador en forma de una díada docente-investigador. En la cual, además de analizar su gestión educativa, buscará mejorarla. Sobre esto, Lomax (1990, como se citó en Latorre, 2005) sostiene que la IA es "una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora" (p. 24).

Sobre el aspecto de mejora, Creswell (2012) añade que la IA se centra en procedimientos útiles para abordar problemas prácticos locales en las escuelas y las aulas y/o empoderar, transformar y emancipar a personas en entornos educativos. Asimismo, Gollete y Lesgard – Hervert (1988) citado por Bausela (2004) agregan que este tipo de investigación beneficia de manera simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas (p. 2).

Por lo tanto, desde la Investigación-Acción se busca inquirir sobre la relevancia de los contenidos históricos de la cultura italiana en la clase de italiano del programa del nivel 3°, 4° y 5° que se ejecutan en el Departamento de Lenguas, y a la par, que la docente-investigadora asuma una reflexión autocrítica sobre su gestión pedagógica y la oriente hacia la mejora, buscando integrar conocimientos y habilidades que potencialicen el aprendizaje del italiano como lengua extranjera desde uno de los enfoques comunicativos como lo es AICLE y al mismo tiempo desarrollar una memoria histórica y capital cultural con relación a Italia y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Las características de este método, según Kemmis y McTaggart (1988) citado en Latorre (2005) son las siguientes:

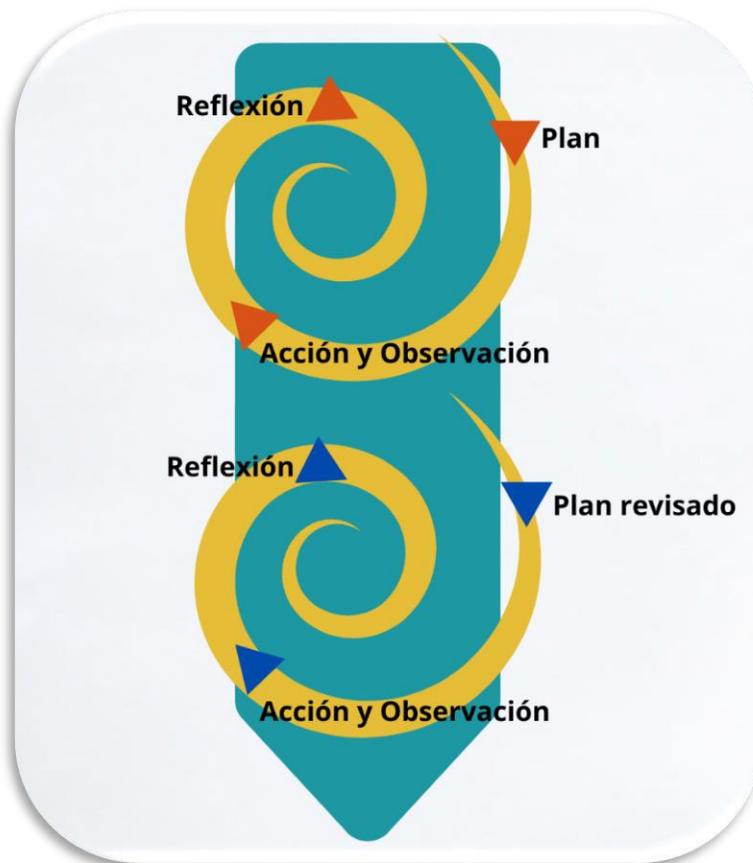
- Es una investigación participativa.
- Es una espiral introspectiva: una espiral de ciclos que implican la planificación, la acción, la observación y la reflexión.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las

fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; (un diario personal).
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios. (p. 25).

Cabe señalar que Creswell (2012) agrega como otra característica que al igual que la investigación desarrollada en métodos mixtos, la IA a menudo utiliza datos cualitativos y cuantitativos; desde esta premisa se sustenta la utilización de ambos tipos de información para el análisis de los datos.

Por otro lado, es importante resaltar el proceso de investigación desde la esencia del método IA. Bausela (2004) señala que es “un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación” (p. 5). Latorre (2005) remarca que para lograr el potencial total de cambio y de mejora, un ciclo no sería suficiente, en consecuencia, a la naturaleza de la conducta de los participantes, si se requiere cierto cambio es necesario de tiempo. Con el fin de lograr los objetivos de mejora y cambio, un ciclo de investigación no es suficiente. Para esta investigación se retoma el modelo de Kemmis y McTaggart (1988). En la siguiente ilustración se observan los momentos que lo conforman.



*Ilustración 5 Momentos de la espiral de ciclos del Modelo de Kemmis y McTaggart (1988, p. 16)*

En la espiral de la investigación-acción, el profesorado:

- ✚ Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- ✚ Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- ✚ Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- ✚ Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer

la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo. (Latorre, 2005, p. 33).

En este estudio se llevaron a cabo dos ciclos de investigación, el primer ciclo se desarrolló en el período escolar agosto-diciembre del 2021, le antecedió un periodo llamado práctica reflexiva, el cual consiste en analizar la propia práctica docente con apoyo de otros docentes que fungen como observadores para encontrar desde el acto reflexivo las áreas de oportunidad emergentes; desde este plano, se seleccionó la situación de mejora y se comenzó a diseñar un plan de actuación cubriendo distintas actividades de la práctica docente y de la investigación, entre ellos, el cronograma de actividades, la planeación de clases, la determinación de objetivos, la creación de material didáctico, la selección de material auténtico, el diseño de los dispositivos para la indagación (instrumento de observación semiestructurado, guión de preguntas detonadoras para el diario de estudiante, cuestionario de la fase de exploración).

Kemmis y McTaggart (1988) sostienen que se identifica un área en la que se percibe un amasijo de problemas constituidos por preocupaciones e influencias mutuas, se decide trabajar conjuntamente sobre una preocupación temática, se decide dónde se afrontará, en qué momento; a la luz de los autores, se trata de una decisión relativa al punto en el que es posible hacer impacto. Una vez que se ha tomado una decisión sobre el terreno y se ha realizado una exploración preliminar se decide colaborativamente un plan de acción general.

Posteriormente se puso en práctica, la observación y la acción se desarrollaban simultáneamente, Kemmis y McTaggart (1988) exponen que la acción está guiada por la planificación, tiene lugar en tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas y materiales reales. De esta forma, agregan que la acción críticamente informada reconoce que en cierta medida está vinculada a una práctica anterior, la acción es fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas. Por su parte, la observación tiene la función de documentar los efectos de la acción de manera crítica, es necesaria una observación cuidadosa debido a que proporciona la base inmediata para la reflexión.

Finalmente, la reflexión se desarrolla a través de lo que se ha documentado de la acción, en el caso de esta pesquisa se documentaron hechos, opiniones, sugerencias, beneficios,

dificultades, etcétera, a través de diversos dispositivos. Además de esto, se considera a la reflexión como un elemento activo, ya que se ve apoyada por la discusión entre los participantes. Kemmis y McTaggart (1988) reconocen este hecho como “la reconstrucción del significado de la situación social [de manera colaborativa]” (p. 19).

El segundo ciclo comenzó en enero-junio de 2022, el segundo ciclo comenzó con un replanteamiento del plan inicial y se agregó una fase de sensibilización en la cual se exteriorizó a los estudiantes la propuesta de ser parte de la investigación, se les presentó el objetivo y el ambiente de aprendizaje al que serían expuestos, todo esto se realizó antes de la fase de exploración de los intereses de los estudiantes. Esta fase de sensibilización es abordada por Guzmán (2021) como una de las cuestiones previas de la Etapa Cero. En seguida, se llevó a cabo el rediseño del plan de acción y su aplicación, la observación y la reflexión, concluyendo con el análisis y socialización de los resultados.

Así también, Latorre (2005) agrega que esta orientación metodológica es una indagación [...] colaborativa. Al tenor de esto, la docente-investigadora trabajó el proyecto de investigación en colaboración con otros actores de la misma realidad educativa y/o relacionados con el tema. Es así como el diseño de este proyecto se cimienta sobre la participación de la docente-investigadora, el equipo interdisciplinario, un colega docente de observador externo, los estudiantes, docentes que conforman la unidad de competencia Proyecto de Acción Docente y la institución, la cual será informada acerca de la investigación a través del relato de la práctica.

## **2.2 El contexto**

Sobre el contexto, la investigación se llevó a cabo en los cursos de la lengua italiana que oferta el Departamento de Lenguas, de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la cual es una institución pública de educación superior cuya sede se encuentra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, ubicada en el Boulevard Belisario Domínguez s/n, Terán, 29050.

La Facultad de Lenguas es una Dependencia de Educación Superior de la UNACH, actualmente dentro de su oferta académica se encuentra la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN), así también, cursos de inglés para niños y adolescentes por parte de la Coordinación de English for Young

Learners (EFYL), cursos de distintas lenguas en la modalidad de sabatinos por parte de la Coordinación de los cursos Autofinanciables, cursos que involucra el estudio independiente y asesorías por parte de la Coordinación del Centro de Autoacceso (CAA) y cursos en la modalidad de lunes a viernes por la Coordinación del Departamento de Lenguas.

En el Departamento de Lenguas se imparten clases de inglés, italiano, francés, alemán y chino mandarín a estudiantes de la universidad y al público en general. En el caso de la lengua italiana, se ofertan nueve semestres en diferentes horarios considerando clases en el turno matutino y vespertino. Las clases se desarrollan en sesiones de 55 o 60 minutos.

Por otra parte, es importante resaltar que la UNACH considera en los planes y programas de estudios la importancia de los idiomas, todos los programas de pregrado gestionados por la universidad consideran como requisito curricular aprobar niveles de inglés. Entre ellas, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y la Licenciatura en Gestión Turística incentivan el aprendizaje y uso de más lenguas como lengua adicional o lengua de requisito.

La oferta académica de estos programas normalmente es en modalidad presencial. Sin embargo, actualmente la situación de contingencia sanitaria que ha provocado la Pandemia de SARS-CoV-2 dio paso a que las clases sean virtuales a través del uso de plataformas sincrónicas y asincrónicas.

### **2.3 Participantes**

En este estudio se consideraron en el primer ciclo de investigación como principales participantes a veintiún estudiantes que cursaron Italiano V en el Departamento de Lenguas en el periodo lectivo de agosto-diciembre del 2021; 10 estudiantes pertenecen al grupo 5 “A” en el horario de 13 a 14 h y 11 estudiantes al grupo 5 “B” en el horario de 16 a 17 h. los cuales son en su mayoría alumnos UNACH de la licenciatura en Gestión Turística que cursaron los tres semestres que se les solicitaban de una lengua de requisito para poder titularse y decidieron continuar con los niveles posteriores, diferenciándose de cinco estudiantes de edad adulta que laboran en distintos sectores del estado de Chiapas.

En el segundo ciclo se contó con la participación de veintiún estudiantes que cursaron italiano III e italiano IV en el Departamento de Lenguas en el periodo lectivo de enero-mayo del 2022; 14 estudiantes pertenecen al grupo 3 “B” en el horario de 16 a 17 h y 7

estudiantes al grupo 4 “A” en el horario de 15 a 16 h. Haciendo un total de veintiún participantes. Entre los cuales 10 estudiantes fueron de la licenciatura en Gestión Turística, cursaban el tercer semestre que se les solicitaban de una lengua de requisito para poder titularse. Igualmente, entre ellos se encuentran dos estudiantes de la Facultad de Humanidades en el área de Comunicación y Literatura, un estudiante de la licenciatura en Administración y una estudiante son de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés; todas estas son licenciaturas ofertadas en la misma casa de estudios, y finalmente, cabe señalar que tres de estos veinte participantes son estudiantes particulares de educación media superior y dos estudiantes particulares trabajan en distintos sectores en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

En otro orden de las cosas, los niveles con los que se trabajó en relación con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) fueron el A2 y B1. El MCER es el estándar internacional que define la competencia lingüística, define las destrezas lingüísticas en escalas de niveles desde un A1 hasta un C2. El *total parcial* fue de 21 estudiantes en el primer ciclo con nivel B1 y 21 estudiantes en el segundo ciclo con nivel A2.

En el *total final* o sumatoria de los participantes de los dos ciclos se consideraron 42 estudiantes, siendo este el 100% de la muestra poblacional. El rango de edad entre los 16 a 19 años representa 16.67% de la muestra, el rango de edad de 20 a 28 años representa el 69.05 % y por último, el rango de edad de 38 a 57 años representa el 14.29%, en los cuales el rango de edad es distante, el participante con mayor edad registrado fue de 57 años y el participante de menor edad fue de 16 años.

En el primer ciclo de investigación, para la selección de la muestra poblacional se consideró que los estudiantes estuvieran inscritos en el Departamento de Lenguas, UNACH, el nivel de lengua y la edad, esperando que contaran con el nivel A1 de italiano de acuerdo con el MCER y que fueran mayores de 14 años. En el segundo ciclo de investigación, se consideraron los mismos aspectos y un filtro de consentimiento integrado en la fase de sensibilización, el cual es propuesto por Guzmán (2021) como una de las cuestiones previas al diagnóstico situacional del método de IA.

En relación con los principios éticos que se abordaran a detalle más adelante, aquí se hace

mención que, para garantizar la confidencialidad de la información y la identidad de los participantes, se empleó la anonimización, para esto, se crearon seudónimos para identificar a los estudiantes, a modo de ejemplo: A5-CARC1, la letra A viene de la inicial de la palabra *allievo* en italiano que significa estudiante, posteriormente se agrega el número del semestre que cursa en el DL, 5 sería del 5to. Semestre, esto se une con el símbolo del guion (-) y en seguida las tres primeras letras del nombre del participante más la abreviatura C1 o C2 que se refieren al Ciclo de investigación en el que participaron. En la siguiente tabla se observan los seudónimos que representan a los alumnos que participaron en esta investigación.

PARTICIPANTES	
CICLO 1	CICLO 2
A5-HAZC1	A4-ADAMC2
A5-ADAC1	A4-VICC2
A5-CESC1	A4-GERC2
A5-YAMC1	A4-ALVC2
A5-KARC1	A4-NATC2
A5-KEVC1	A4-CARC2
A5-DEYVC1	A4-JOCC2
A5-MARC1	A3-YAZC2
A5-DEYC1	A3-IHAC2
A5-JENC1	A3-SOFC2
A5-DULC1	A3-LINC2
A5-NATHAC1	A3-DANC2
A5-ALIC1	A3-KARC2
A5-ADRIC1	A3-GERC2
A5-BELC1	A3-JOSC2
A5-RODC1	A3-JANC2
A5-XIMC1	A3-FERC2
A5-ALEC1	A3-RACHEC2
A5-MELC1	A3-BREC2
A5-MANC1	A3-OSVAC2
A5-DANC1	A3-AUDC2

*Tabla 4 Seudónimos de la muestra de ambos ciclos*

Además de los estudiantes, en consolidación con la esencia colaborativa de la IA, como docente a cargo del grupo, también soy participe de la investigación al ser el agente que está desarrollando directamente en el aula esta intervención a través de la conciliación de un contenido específico con el desarrollo de la lengua italiana en momentos de planeación, acción y reflexión. En este proceso investigativo también participa mi directora de Tesis,

mi codirector, mi lector, los maestros de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y un colega docente externo, todos ellos estuvieron presentes en diversos momentos del proceso de indagación tales como en la observación no participante, en la retroalimentación y en el acompañamiento de cada una de las decisiones relacionadas a esta pesquisa.

#### 2.4 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información

De acuerdo con el proceso de investigación cíclica con base en el diseño de investigación-acción, se empleó el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) considerando los momentos que integra la espiral de ciclos, (planificar, actuar, observar, reflexionar), así mismo, es importante resaltar que para el desarrollo de este estudio se consideró desarrollar la investigación en dos ciclos. A continuación, se muestra la organización de las actividades en términos generales en cada ciclo.

Ciclos	Actividades
<u>Primer ciclo</u>	Planificación Implementación Observación Reflexión Recolección de la información Análisis de los resultados
<u>Segundo ciclo</u>	Revisión y replanteamiento del plan de acción Adaptación y cambios Fase de sensibilización Implementación Observación Reflexión Recolección de la información Análisis de los resultados

Tabla 5 Organización de ciclos

El inicio de esta indagación tuvo lugar en la práctica reflexiva<sup>7</sup>, la cual, a través de la organización de la unidad de competencia PAD se enmarcó en un periodo que promovía el

<sup>7</sup> Una práctica reflexiva es pensar en algo y pensarlo seriamente, tal como lo describió John Dewey (como se citó en Moon, 2000) es “una forma especial de pensamiento”, es pensar detenidamente y con convicción. Asimismo, la práctica reflexiva nos lleva a ser conscientes del conocimiento, esto se da interpretando la realidad holísticamente. Entre más inmersos estemos en el ejercicio de la practica reflexiva más conscientes y críticos nos volveremos. Habermas (1971, como se citó en Moon, 2000) sostiene que esto nos guía a la emancipación o transformación a nivel personal, social, y en otras situaciones.

análisis de las prácticas pedagógicas propias desde la mirada cosustancial, la de los colegas docentes inscritos en el programa de formación de la MADILEN y la de los maestros. Este periodo fue destinado para vislumbrar las posibles áreas de oportunidad que pudieran ser abordadas con la investigación y de esta manera establecer el área prioritaria y desarrollarla, pudiendo aspirar a la generación de un cambio hacia la mejora, punto inherente de los principios epistemológicos del paradigma socio-crítico y método de IA.

Una vez detectada el área prioritaria, se comenzó con el reconocimiento de la situación estableciendo los objetivos, formulación de las interrogantes del problema, la justificación, así como la búsqueda de información o sustento teórico en el área de interés; en esta primera etapa todo esto se socializó con los colegas docentes, los maestros y la directora de tesis.

Posteriormente, se inició con la delimitación de las actividades del plan de acción (las estrategias, los recursos y responsables) desde la perspectiva de enseñanza y desde la perspectiva de la investigación, el cronograma de actividades (véase anexo 4) y la aplicación del plan. Después de analizar los resultados de la aplicación del plan inicial, se identificaron los aspectos a reforzar y los cambios pertinentes para la replanificación y aplicación del Segundo Ciclo. En la siguiente tabla se muestra la secuencia de este proyecto de investigación con los detalles de cada etapa en ambos ciclos.

	<b>Etapa Cero Cuestiones previas</b>	<b>Momento 1 Planificación</b>	<b>Momento 2 Acción</b>	<b>Momento 3 Observación</b>	<b>Momento 4 Reflexión</b>
<b>Ciclo 1</b>	Práctica reflexiva.  Identificación de un aspecto a mejora.  Diagnostico (evidencia y reconocimiento del problema).  Revisión documental  Formulación de supuestos, justificación, objetivos e interrogantes.	Delimitación de las actividades del plan de acción:  <b>Enseñanza:</b> Planes de clase, creación del material didáctico, selección de material auténtico, etc.  <b>Investigación:</b> Creación de instrumentos, pilotaje y validación, elección de técnicas y equipo de investigación.	Aplicación del plan.	Supervisar y documentar la IA.  Evaluar el impacto y relevancia de las evidencias.  Gestión de la información: Almacenar y codificar.	Interpretar los datos.  Elaboración del informe.  Identificación de los aspectos a reforzar o cambios.  Replanteamiento del plan para iniciar el nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva.  Socialización

		Cronograma			
<b>Ciclo 2</b>	Sensibilización	Delimitación de los cambios en los recursos y actividades de acuerdo con la replanificación.	Aplicación del plan.	Supervisar y documentar la IA.	Interpretación de los datos.
	Diagnostico situacional			Evaluar el impacto y relevancia de las evidencias.	Elaboración del informe final.
	Revisión documental			Gestión de la información: Almacenar y codificar.	Conclusiones Devolución de los resultados.

*Tabla 6 Secuencia de la aplicación del método IA adaptada de Kemmis y McTaggart (1988), McNiff (1996) Latorre (2005) y Gúzman (2021).*

Es importante mencionar que el plan de acción consideró la integración de clases con contenido específico: Elementos históricos o temas en relación con la historia de Italia articulados desde el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas AICLE. Estas intervenciones se aplicaron de manera complementaria a los programas de italiano 3, 4 y 5 del DL. Durante el semestre de las 75 horas de clase sincrónica se consideraron en el primer ciclo 4 horas, en el segundo ciclo 8 horas para el desarrollo de estas clases. Esperando que las horas de estudio independiente con relación a estos temas fueran 8 horas.

La estrategia metodológica comprende técnicas específicas para la recolección de información sobre el fenómeno de estudio, en el siguiente elenco se enlistan las técnicas que se ocuparon en esta indagación.

- Análisis documental
- Diseño de planes de clase
- Observaciones (Participante y no participante).
- Diario del estudiante
- Diario del profesor
- Cuestionario (Exploratorio y final)
- Test

El análisis documental es una técnica que contribuye a construir la fundamentación teórica de la investigación, la cual ha sido necesaria para conocer los antecedentes y las definiciones sobre los constructos que desarrollaron en este estudio. El análisis documental “se encuentran involucrados los componentes de la tríada documento – sujeto – procesos, los cuales se

afectan mutuamente y generan un entramado de relaciones en las que intervienen las características y particularidades de cada uno de ellos (Peña Vera, Morillo, y Johann., 2007, p. 56). Asimismo, se ha tomado en cuenta la documentación escrita, visual, auditiva y audiovisual antes y durante el proceso de investigación en los dos ciclos.

Cabe señalar que para la creación y diseño del material didáctico que se consultó y se utilizó en esta intervención, también se consideró un análisis documental de fuentes primarias y secundarias sobre elementos históricos de Italia. Fuentes escritas (documentos oficiales, crónicas, biografías, y obras literarias, entre otros.), fuentes orales (testimonios), recursos (líneas del tiempo, fotografías, pinturas, recreaciones de otros tiempos). En la mayor parte de los casos, estos fueron adaptados para la fase de motivación, fase de entrada, fase de aplicación y fase de cierre de las secuencias de las clases.

En compensación, para el acercamiento al campo también se consideró el diseño y análisis de las planeaciones de clase. Debido a que “los planes de clase implican intenciones de aprendizaje ideales y realistas” (Quintero, Zuluaga y López, 2003, p.50). A través de la observación de su implementación se ha cavilado en si los objetivos de cada lección se logran o si los procedimientos son pertinentes para eso o hay que reestructurarlos. Durante el primer ciclo se desarrollaron con relación al contenido histórico y basándose en el enfoque AICLE 4 planes de clase. De igual manera, en el Segundo Ciclo se contemplaron 4 planes de clase. Los planes de clase consideran el desarrollo de conocimiento y habilidades en dos áreas: la lengua italiana e historia de Italia.

Además del análisis documental y el análisis de las planeaciones de clase, se llevaron a cabo observaciones de las lecciones afines al proyecto. Sierra y Bravo (como se citó en Webscolar, 2022), definen la observación como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”.

Creswell (2012) nos menciona dos principales papeles del observador, el *participante* es cuando el observador se involucra en las actividades del campo o contexto que observan. Aunque podría resultar algo difícil, puede registrar los eventos o impresiones de los demás participantes mientras desarrolla las actividades, o bien, tomar nota al final de la observación.

La *no participante* es aquella en donde el observador no se involucra en las actividades, únicamente se sitúa en una posición privilegiada dentro del contexto a observar y realiza el registro de los eventos.

Ambas fueron tomadas en cuenta; del tipo participante y no participante. La docente-investigadora tomó nota durante la clase y posteriormente; y con el recurso de la clase grabada, así también lo hicieron la directora del proyecto y los asesores (codirector y lector) y un colega docente, quiénes son parte medular de la investigación. Además de identificar los roles de observación, es pertinente aclarar que se tomó en cuenta un dispositivo de observación del tipo semiestructurado (véase anexo 1).

En el dispositivo de observación semiestructurado, los indicadores que se mencionan están divididos en cinco rubros, el primero se concentra en el proceso de la clase debido a que el desarrollo del plan de clase previsto corresponde a una metodología específica, la cual es basada en Celce-Murcia (2001). El segundo rubro se centra en observar aspectos sobre el desarrollo del contenido específico, el cual despliega una serie de indicadores relacionados al desarrollo de competencias en Historia; esto es con el fin facilitar la observación, de tal manera que la información que se obtenga contribuya de manera oportuna y precisa; así mismo, el tercer rubro está enfocado en el análisis del desarrollo de la lengua, aspectos que integran el enfoque CLIL (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008).

El cuarto rubro considera indicadores relacionados a las habilidades del docente debido a que uno de los objetivos específicos en este estudio es analizar y reflexionar sobre la propia experiencia en la creación e implementación de esta propuesta de enseñanza, identificando limitantes y vislumbrando de qué manera mejorar mi gestión pedagógica. Finalmente, el último rubro del formato semiestructurado es nombrado *Otros aspectos*. Este rubro se justifica desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1988), los cuales sostienen que la observación debe ser cuidadosa y planeada. Sin embargo, también sugieren la importancia de un apartado adicional o un diario de observaciones adicionales para aquella información que no encaja en las categorías planificadas.

Los autores mencionan que “hay que sensibilizar la visión periférica para captar elementos insospechados. (...) La observación, al igual que la acción misma, debe ser suficientemente

flexible y abierta para registrar lo inesperado” (p. 19). Esta técnica de investigación fue tomada en cuenta en el ciclo 1 y 2 de la investigación.

De igual manera, estuvieron presentes como técnicas de investigación, el diario de la docente- investigadora y el diario del alumno. Bailey (como se citó en Díaz, 1997) menciona que el diario es un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras, y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes. Kemmis y McTaggart (1988) afirman que en los diarios se relatan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones. Sobre el diseño, Latorre (2005) agrega que los formatos de diario pueden ser: estructurado, semiestructurado o abierto.

Durante el primer ciclo de investigación se obtuvieron 81 entradas de diario del estudiante y en el segundo ciclo 54 entradas. Los diarios elaborados fueron sobre las clases correspondientes a la implementación y se entregaron a través de la plataforma E-continua como una asignación de tarea; el formato del diario del estudiante es semiestructurado debido a que se proporcionaron en todo momento preguntas detonadoras. En el caso del profesor, se registraron en el primer ciclo 6 entradas de diario y en el segundo ciclo 7, el formato fue abierto.

Análogamente, se contempló al cuestionario como una técnica de recolección de información. Latorre (2005) expone que “existen dos buenas razones para usar el cuestionario en un proyecto de IA:

- ✚ Obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera.
- ✚ Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir feedback de otra manera” (p. 66).

Es así como en este estudio se llevaron a cabo dos cuestionarios; el cuestionario inicial va acorde con la primera razón y el cuestionario final con la segunda razón.

Como parte de la fase exploratoria, y con el fin de recabar y conocer información del alumno sobre su motivación y preferencias, cuestiones previas a la fase de acción del proyecto de IA, en el Ciclo 1 se diseñó un cuestionario inicial, el cual explora 1) las

motivaciones o razones por las que estudian italiano, 2) la posición inicial o actitud inicial referente a los contenidos históricos y su aprendizaje y 3) los temas históricos sobre Italia de interés, para profundizarlos en el curso; toda esta información se tomó en cuenta para la planeación de las clases. En el Ciclo 2 se agregó una pregunta y se revisó la redacción de las preguntas anteriores con el fin de mejorar detalles de cohesión.

El cuestionario de la fase exploratoria es un dispositivo que se conecta con objetivo específico número uno, el cual enmarcaba el objetivo de diseñar e implementar un plan de enseñanza de italiano que involucra contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propicia el desarrollo de la lengua.

Mientras que el cuestionario final estuvo direccionado a recabar información sobre el objetivo de investigación cuatro y cinco, los cuales están enfocados en identificar percepciones (actividades de apoyo, áreas desarrolladas, actitud y posicionamiento final sobre el contenido histórico y su utilidad) de los estudiantes en la fase final de la implementación, sensación y beneficios del proyecto relacionado y áreas de mejora reportan sobre la gestión pedagógica de la docente investigadora.

Burns (1999) indica que los cuestionarios tienen la ventaja de ser fáciles y pocos demandantes en cuestiones de tiempo con el fin de reunir un número extenso de informantes. Además, los informantes pueden responder prontamente las respuestas. Por otra parte, “la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación” (García Muñoz, 2003, p. 2)

Latorre (2005) añade que elaborar un cuestionario es un asunto bastante técnico y que debe ser revisado y piloteado para revisar su funcionalidad. Estos tres aspectos se consideraron en la construcción de los cuestionarios. Desde el plano técnico se consideraron preguntas abiertas y cerradas<sup>8</sup>, la implementación se llevó a cabo a través del *software Google Forms*, el cual es un administrador de encuestas y está disponible como una aplicación web. Considero que ha sido una herramienta muy noble para el ejercicio investigativo, ya que, gracias a sus actualizaciones, ahora hace una generación automática de sugerencias de

---

<sup>8</sup> El tipo de pregunta abierta extrae el dato nominal, por ejemplo: ¿qué opinas de la integración?. El tipo de pregunta cerrada puede ser de escala, clasificación y categorizada. (Latorre, 2005, p.69).

respuestas, permite descargar la información recopilada en formato de hoja Excel, otra de sus bondades es que genera gráficas que facilitan el análisis de los resultados de las preguntas cerradas.

Para poder implementar los cuestionarios, primero pasó por la revisión de varios asesores y colegas docentes, en virtud de esto, se anexó un apartado donde se explica el propósito, el cual está ubicado en el encabezado del formato del cuestionario. Teniendo en cuenta lo anterior, se trató la validez del cuestionario a través de un pilotaje que permitió la corrección o rediseño de algunas preguntas. Por ejemplo, el apartado de *nombre* no se quitó debido a que en las indicaciones de cómo responder al cuestionario se mencionó que podían poner su nombre o un seudónimo para identificarlos como participantes.

Adicionalmente, se hicieron cambios en las preguntas de categorización con respuesta múltiple, por ejemplo *¿Qué temas de Italia en la Edad Media te interesaría conocer?* Las opciones se mostraban en español e italiano, lo que provocaba confusión, se detectó en el pilotaje que en la opción de *otra respuesta* escribieron temas que se mostraba en las opciones previas, pero con nombres italianos, por lo tanto, se decidió escribir todas las opciones en español.

Otra de las técnicas consideradas fue la implementación de un test al finalizar cada Ciclo. El test iba relacionado a medir e identificar los niveles de conocimiento declarativo entorno al contenido específico abordado. El análisis de los datos registrados fue triangulado con las percepciones de los estudiantes durante las implementaciones. El Anexo 5 muestra el Blueprint<sup>9</sup> y la Tabla de especificaciones del test, en el cual se enmarca los objetivos específicos que se deseaba evaluar de acuerdo con fines de investigación. Kemmis y McTaggart (1988) resaltan a los tests de rendimiento como una técnica de investigación educativa que permiten “tener constancia de los logros o conocimientos. (p.137).

---

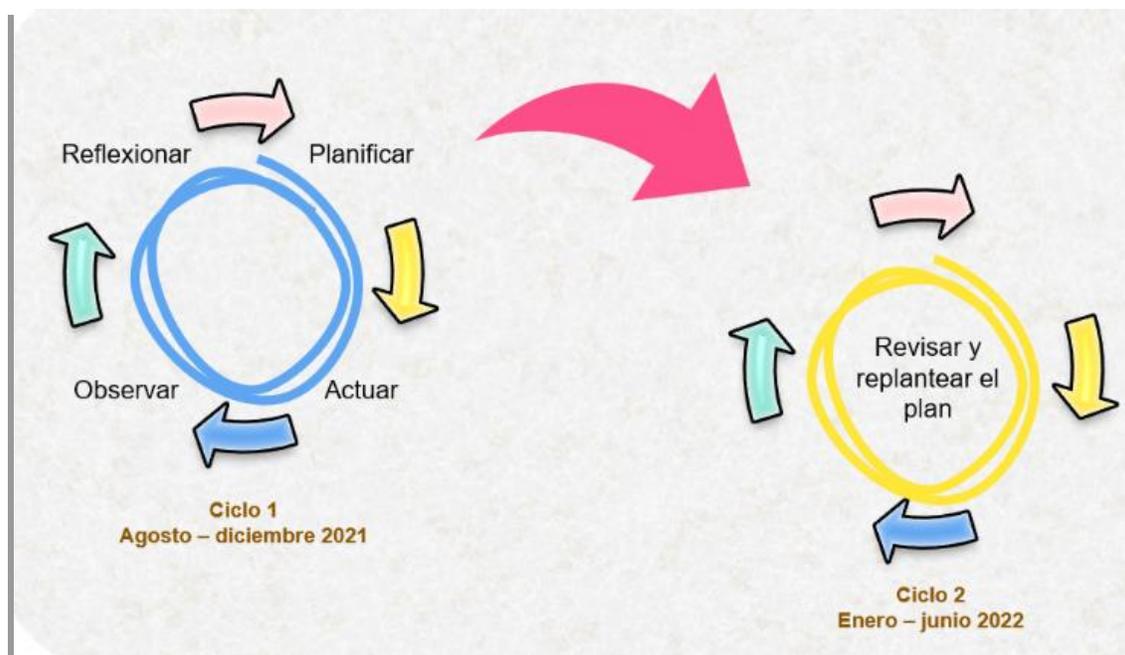
<sup>99</sup> Este instrumento ayuda a evitar enfatizar demasiado en un área o percibir la falta de otra área que necesite ser evaluada. [...] Es una herramienta para determinar qué es importante para los estudiantes saber y el peso relativo de cada zona en relación con otras áreas o habilidades que se están evaluando; al mismo tiempo, [...] asegura que el contenido que se enseña está representado correctamente en la prueba. (Rogier, 2014 p. 8).

## **2.5 Procedimiento de recolección de la información**

Sobre los procedimientos de recolección de la información, es importante mencionar que el marco metodológico de la investigación-acción, es visto como un proceso cíclico. Latorre (2004) indica que es un proceso que implica un vaivén - espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos se comunican y complementan. Y que la espiral de ciclos se constituye por un proceso que abarca las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (p. 32). Para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación-acción no es suficiente. Por lo tanto, en esta pesquisa se tomó en cuenta el modelo de Kemmis y McTaggart postulado en 1988, el cual integra las cuatro fases mencionadas, las cuales de igual manera se abordaron en un segundo ciclo de investigación, revisando el plan inicial y replanteando lo que antecedió.

Por esta razón, en el primer ciclo se ocuparon las técnicas de observación participante y no participante, el diario del estudiante y el diario del profesor, el análisis de los resultados de un test, la rúbrica del proyecto relacionado, un cuestionario inicial y uno final; con esto se recolectó un cumulo de información sobre el desarrollo del proyecto de IA y se reflexionó sobre si los objetivos de investigación se iban logrando, los resultados a posteriori de las implementaciones arrojaban un génesis para la reflexión no sólo en la acción sino después de la acción o sobre ella, aspecto muy importante en el acto mismo de la reflexión. Donald Schön, uno de los exponentes del aprendizaje organizacional y la practica reflexiva, (1987, como se citó en Moon, 2001) menciona que hay dos tipos de reflexión relevantes: Reflexión en la acción y sobre la acción.

Para el segundo ciclo, se revisó el plan inicial y la organización de las implementaciones, tal como se observa en la siguiente ilustración; se replanteó el quehacer del proyecto; de igual forma, a través del análisis de datos y el reporte de estos, se valoró si se implementaban las mismas técnicas para poder analizar y reflexionar sobre el progreso del proyecto e identificar si las necesidades expresadas en el primer ciclo se cubrían, si se están por cubrir o si todavía no se habían logrado las mejoras. Asimismo, es importante resaltar que se tomó en cuenta el análisis documental de manera transversal durante los dos ciclos, así como el análisis de las producciones o trabajos de los alumnos.



*Ilustración 6 Ciclos y fases del proyecto de investigación - acción*

## **2.6 Procedimiento de análisis de la información**

El proceso de análisis de la información representa un proceso amplio, Gurdíán-Fernández (2007) añade que es “la arista más ardua de resolver en la investigación cualitativa, [y expone la situación desde un cuestionamiento imperante en el ejercicio investigativo, la cual es:] ¿Cómo transformar los datos en explicaciones, interpretaciones o valoraciones que se puedan sustentar?” (p. 230). Con esto nos convoca a dilucidar este proceso como una fase de ordenamiento y sistematización que nos lleva a una etapa de reflexión y diálogo con los datos. Knobel y Lankshear (2005) definen esta etapa de la investigación como una movilización de los datos para obtener sentido de ellos.

Por consiguiente, el análisis de la información consiste, de acuerdo con Gurdíán-Fernández (2007) en una validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación, y hacer uniones entre varias partes de los datos y de las dimensiones emergentes del análisis, no olvidando que las preguntas del estudio son las fuentes primarias que guían el análisis la organización de los datos, así como la discusión e interpretación (pp. 235-236). Sobre este último punto, Knobel y Lankshear (2005) coinciden en que los datos se relacionan directamente con la pregunta de investigación que uno tenga. Por esta razón hay que tenerlas presentes en todo momento.

Las preguntas de investigación que fueron la columna vertebral del análisis de los datos para este estudio, y permitió el encuentro de las categorías y códigos a priori y emergentes, fueron las siguientes:

- ¿Cómo puedo enseñar la lengua italiana tomando en cuenta contenidos históricos?
- ¿Qué retos y beneficios traerá a los estudiantes conocer sobre la historia de Italia en sus clases?
- ¿Cuáles son las impresiones de los estudiantes durante la implementación de este plan de enseñanza?
- ¿De qué manera este plan de enseñanza mejorará mi gestión pedagógica?

Para el análisis de la información, Fernández Núñez (2006) propone los siguientes pasos:



*Ilustración 7 Proceso de análisis. Basado en Fernández Núñez (2006)*

El autor señala que, a través del registro sistemático de las observaciones, diarios, etc. Se obtiene el cumulo de información, el cual debe ser capturado y organizado de manera inteligible y seria, con la finalidad de codificar los datos y posteriormente integrarlos. Para Fernández Núñez (2006) integrar la información significa relacionar las categorías obtenidas entre sí y a su vez con los fundamentos teóricos de la investigación.

En relación con lo antes mencionado, cabe resaltar los conceptos de categorización y codificación. Ya que fueron procesos medulares para el análisis en esta pesquisa. Knobel y Lankshear (2005) señalan que el análisis categórico va en función a situar los datos sistemáticamente en categorías, y la codificación es una técnica para identificar los datos que entran en las categorías; además de esto, comentan que la gente a menudo usa los términos como equivalentes, sin embargo, existe una subdivisión. Sobre esto, Gurdíán-Fernández (2007) agrega que “un código es un símbolo o abreviatura usada para la clasificación de palabras y frases” (p. 237).

Asimismo, en el proceso de análisis de los datos, al interactuar con la información e iniciar

la codificación, nos encontramos con códigos que marcan una esencia distinta entre ellos. Miles y Huberman (1994, como se citó en Fernández Núñez, 2006) enmarcan 3 tipos de códigos: descriptivos, interpretativos e inferenciales.

Los códigos descriptivos son aquellos que requieren poca interpretación e implican la atribución de un ente o fenómeno. Los códigos de orden interpretativo implican mayor interpretación e inferenciales, son aún más explicativos que los anteriores y que suelen referirse a patrones, temas, vínculos causales o leitmotivs.

Por otra parte, es sustancial señalar que, la primera batería de códigos generada no será la definitiva, Fernández Núñez (2006) amplía este punto, marcando que es necesaria la creación de libros de códigos, los buenos libros de códigos se refinan a medida que se avanza con el análisis. Sin embargo, se recomienda resguardar la lista inicial de códigos, Knobel y Lankshear (2005) agregan que es importante retener categorías preliminares y/o bajas en orden ya que es posible que la información se pueda perder o se altere en la transición que existe entre las categorías iniciales y las superordinales, de esta manera se conservará la integridad de los datos.

Finalmente, en la fase de integración de la información se suscita la triangulación, la cual es “un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 242). Existen diversos tipos de triangulación, en la siguiente ilustración se muestra la tipología y la definición de cada una.

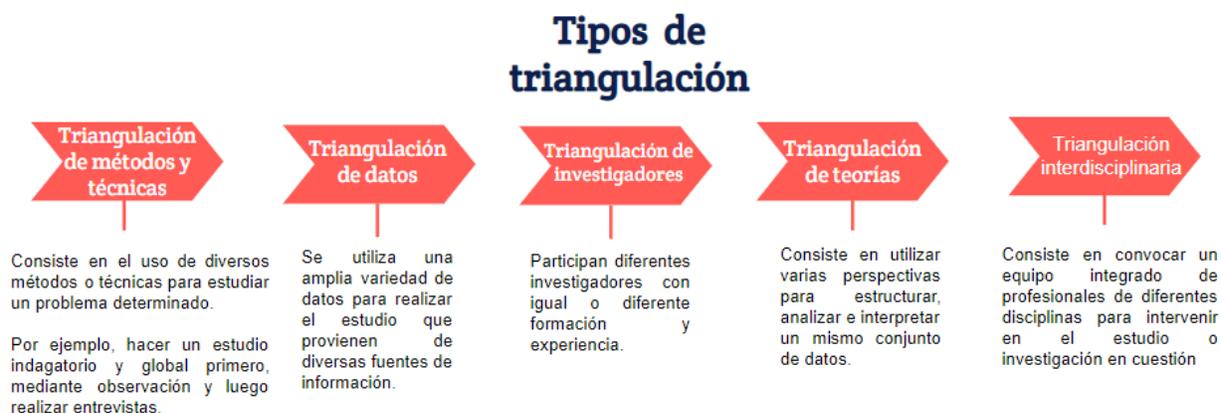


Ilustración 8 Tipos de triangulación. Basado en Gurdián-Fernández (2007)

En el caso de este estudio, siguiendo los pasos y las recomendaciones de Gurdián-Fernández (2007) Fernández Núñez (2006) y Knobel y Lankshear (2005), se consideró a las preguntas de investigación como un eje para responder a las preguntas de investigación. Una vez identificadas nuestras interrogantes y desarrollado el plano técnico instrumental con el que buscamos respuestas, comenzó la recogida información, la cual se analizó con el uso del software ATLAS.ti versión 9 y en el segundo ciclo con ATLAS.ti versión 20, lo que permitió acomodar los datos según códigos a priori y emergentes en el proceso de análisis.

ATLAS.ti es un software de análisis de datos cualitativos, apoya en la identificación de temas, patrones y significados, sobre los medios, se pueden analizar distintos formatos (texto, audio, video, datos geográficos y redes sociales). El software permite sistemáticamente relacionar códigos y categorías a través de la codificación axial, además de esto permite generar nube de palabras del documento donde se ha respaldado la información recabada e identificar significados a través de la herramienta, así mismo permite crear tabla de co-ocurrencias y diagrama de Sankey.

El análisis del diario docente, el dispositivo de observación semiestructurado, el diario del estudiante y el cuestionario inicial y final permitieron la obtención de los siguientes códigos en relación con el proceso de enseñanza.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código</b>
<b>Enseñanza</b>	Fases de clases	Motivación (FAMO)
		Entrada (FAEN)
		Trabajo (FATRA)
		Aplicación (FAPLI)
		Cierre (FACI)
	Estrategias	Específicas de lenguas (ESTRALE)
		Específicas de historia (ESTRAHI)
		Común (ESTRACOM)
		Cognitiva (ESTRACOG)
		Motriz (ESTRAMO)
	Material	Didáctico (MADI)
		Auténtico (MAU)

Tabla 7 Subcategorías y códigos con relación al proceso de enseñanza

El análisis del diario del estudiante, del diario del profesor, de los cuestionarios (exploratorio-final) permitieron detectar las siguientes categorías y códigos que se usaron en la obtención de datos en relación con la tercera pregunta de investigación, identificando las dificultades y beneficios que los estudiantes manifestaron a lo largo de la implementación de las clases de este proyecto de investigación.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código</b>
<b>Aprendizaje</b>	Beneficios (Historia)	Manejo de la información histórica (MIH)
		Comprensión del tiempo y espacio históricos (TEH)
		Formación de una conciencia (COHI)
	Beneficios (Lengua)	Habilidades receptoras (HABIRE)
		Habilidades productivas (HABIPRO)
		Vocabulario específico (APREVO)
	Beneficios (Motivación)	Integrativa (MOINTE)
		Instrumental (MOINSTRU)
	Beneficios (Enfoque)	Doble objetivo (CLIL)
		Cultura (CUL)
		Autonomía de aprendizaje (AUTOA)
	Dificultades	Comprensión lectora (DIFLEC)
		Actitud frente a la historia (DIFACTHI)
		Actitud frente a la lectura (DIFACTLE)
		Vocabulario (DIFVO)
		Pronunciación (DIFPRO)
		Tiempo de producción (TIPRO)

*Tabla 8 Subcategorías y códigos con relación al proceso de aprendizaje*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Código</b>
<b>Enseñanza</b>	Habilidades docentes	Uso de ejemplos (HAEJ)
		Interdisciplinario (HAIN)
		Tacto pedagógico (HATA)
		Disposición (HADI)
		Estilo de interacción (HAESTI)
		Dominio de contenido (HACO)
		Genera actitudes propositivas (HA-GEACT)

*Tabla 9 Subcategoría de Habilidades docentes y códigos*

Así mismo, el análisis de los datos obtenidos de las observaciones con el Dispositivo B (véase anexo 1) por parte del equipo interdisciplinario de investigación y un docente de lengua colaborador, el diario del docente, el diario del estudiante y el cuestionario final permitieron consolidar los siguientes códigos a partir de la subcategoría de Habilidades docentes para poder detectar cuales son las áreas que la docente investigadora está desarrollando con fines de mejora y así responder la última pregunta de investigación.

Sobre el proceso de triangulación, se realizó una triangulación de las técnicas de investigación consideradas en los dos ciclos de IA. Las cuales fueron las siguientes: análisis documental, observación, diario de la docente investigadora, el cuestionario y el test. Asimismo, se llevó a cabo el proceso de triangulación de datos con el apoyo técnico del software ATLAS.ti.

De la misma manera, esta pesquisa coincide en esencia con el trabajo colaborativo de la Investigación-acción, por lo tanto, se suscitó la triangulación de investigadores a través de las observaciones y comentarios del comité sinodal y responsables de la unidad de competencia PAD, esto también permitió la triangulación de perspectivas interdisciplinarias al contar con el apoyo de una docente especialista en formación de docentes, un docente especialista de italiano, un docente especialista en psicopedagogía y una docente con formación en la enseñanza de italiano y de historia. Finalmente, con relación al objeto de estudio se llevó a cabo la triangulación de teorías de enseñanza de lenguas y teoría de

enseñanza de la historia. A continuación, la ilustración 9 muestra las relaciones de triangulación mencionadas previamente.

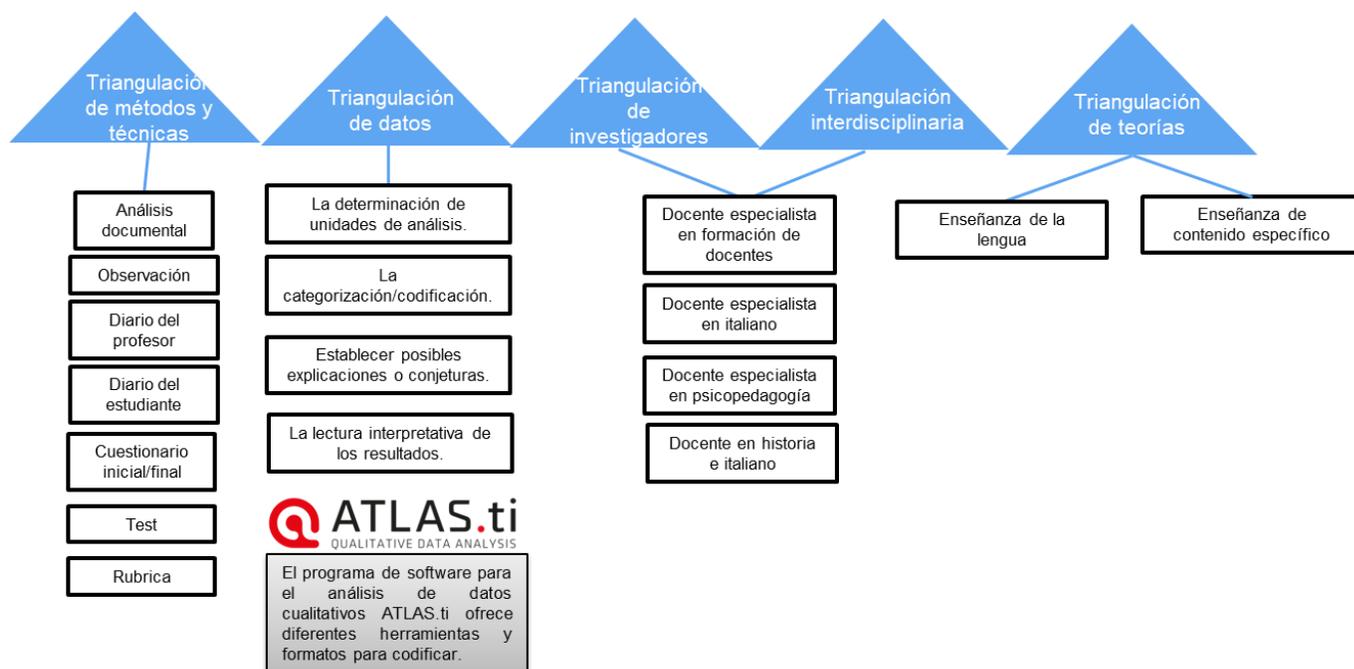


Ilustración 9 Triangulación en el proyecto de IA

## 2.7 Problemas éticos considerados

La presente investigación considera las percepciones, los sentimientos, las actitudes, opiniones y experiencias de las personas que han participado. Trabajar con este tipo de contenido y modo de hacer ciencia implica responsabilidades éticas y de esta manera evitar problemas con relación al manejo de información y divulgación de la misma. Acorde a lo anterior, Bausela (2004) argumenta que los principios éticos sujetos a la investigación tienen que ser explícitos

el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias (...) es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador (p. 7).

Por esta razón, durante el desarrollo de esta investigación se solicitó explícitamente el consentimiento de cada uno de los estudiantes para ser parte del estudio local, también, se tomó en cuenta el permiso de los participantes para poder documentar su participación y se les expuso que se mantendría seriamente la confiabilidad de los datos a través del anonimato, por esa razón se crearon seudónimos en representación de los participantes en los registros.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se presenta el análisis de la información recolectada y los resultados de todo el proceso investigativo. Este análisis se realiza dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas para este proyecto.

#### **3.1 Doble objetivo: Enseñanza de la lengua italiana y la historia de Italia**

Al trabajar con el enfoque AICLE/CLIL, se identificó y se retomó una metodología específica de enseñanza de lengua, la cual está basada y adaptada en las subsecciones de una lección que propone Celce-Murcia (2001); desde la posición del docente, consisten en la organización de fases de clase para el proceder, y la identificación del objetivo específico de cada una de éstas. Las fases son: fase motivación, fase de entrada, fase de trabajo, fase de aplicación y la fase de retroalimentación del tema.

Estas se perciben en el apartado de *etapas* del formato de la planeación (véase anexo 2). Además de eso, en la siguiente columna se encuentra el apartado de *estrategia* que expresa la técnica y la actividad, aunado a esto, la columna posterior muestra el objetivo específico de cada fase; los objetivos siguen una secuencia y están subordinados a los objetivos generales del plan de clase, los cuales son referentes de las 4 C's que guían la planeación según CLIL, no obstante, el objetivo referente al desarrollo de cultura se renombró como Objetivo Histórico - Cultural debido a que se buscó generar competencias específicas entorno al contenido.

- Objetivo Comunicativo
- Objetivo de Contenido
- Objetivo de Cognición
- Objetivo Histórico - Cultural

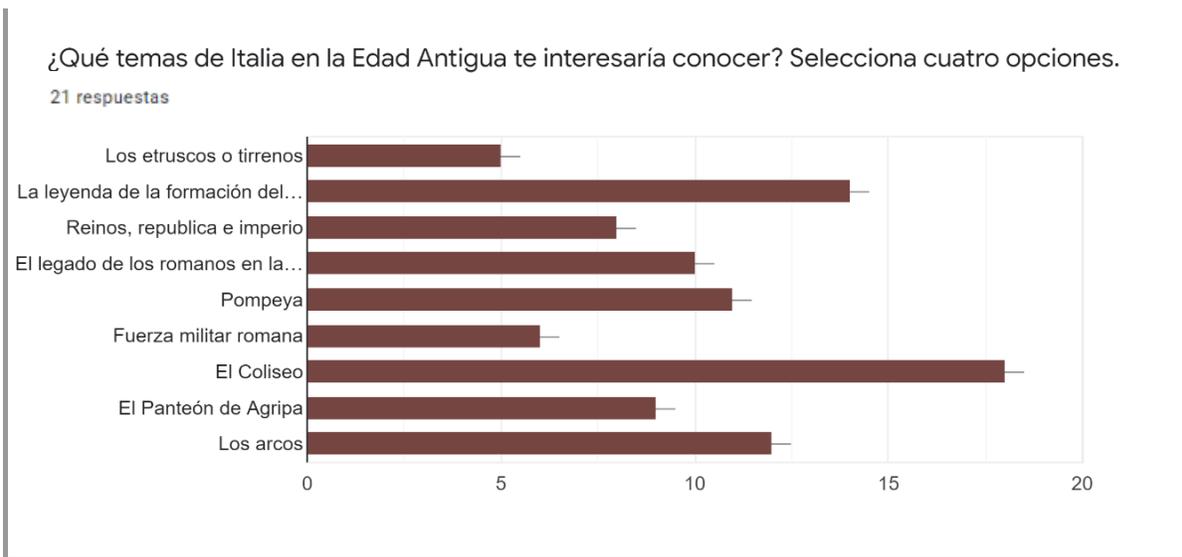
Por otra parte, en el plan de clase, enseguida del objetivo específico se encuentra la columna de *desarrollo*, donde se muestra el procedimiento a seguir, y finalmente, se observa la columna de *interacción* que expresa los estilos de interacción como parte medular que el profesor debe tomar en consideración para el desarrollo de la lección según Villalobos (2011) siendo está una habilidad docente.

En relación con la triangulación de teorías de enseñanza desde dos posiciones distintas, una de lengua y una de historia, para identificar de qué manera desarrollar un plan de enseñanza que mantuviera el equilibrio sobre un doble objetivo; aprender italiano y a su vez historia, y además supervisar la funcionabilidad de distintos elementos, se llevó a cabo un cuestionario exploratorio, un diseño de planes de clase adaptado y específico, se realizaron observaciones participantes y no participantes y finalmente un cuestionario final; la triangulación de estas técnicas generaron los siguientes resultados.

Habiendo cavilado sobre las bases del enfoque CLIL (Cendoya et al., 2008) y el enfoque formativo de enseñanza de la Historia, se implementó un cuestionario para retomar la parte del contenido para que a través de ciertas preguntas se identificaran los posibles temas de interés de los estudiantes y valorarlos en el desarrollo de un contenido específico, en este caso historia de Italia.

De acuerdo con la periodización histórica que propone ACNUR (2018) y la cual es considerada actualmente en el desarrollo de contenido de Historia Universal en los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior, se tomó en cuenta cuatro de las edades históricas para poder seleccionar temas diversos pero organizados de acuerdo con el tiempo histórico. Además de esto, esta es una propuesta eurocentrista, lo cual permite que lo acontecido en Italia sea comprensible y organizado desde este tipo de periodización, la periodización sería diferente si el contenido fuese Historia de México o de América Latina.

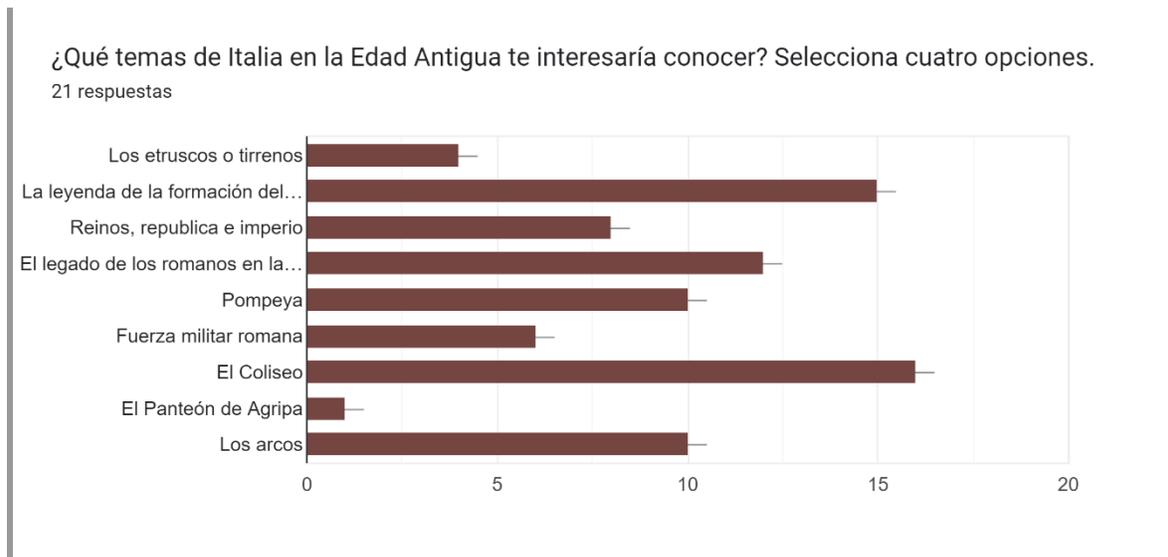
Este cuestionario se realizó en la plataforma de Google Forms, la cual es una herramienta práctica, ya que proyectó los resultados de los intereses de los estudiantes en gráficas de manera automática. Esto permitió el análisis estadístico de manera optimizada, y así se pudo identificar los cinco temas más solicitados en cada una de estas etapas históricas. Tal como se observa en la siguiente gráfica.



Gráfica 1 Temas históricos de la Edad Antigua en Italia seleccionados (Ciclo 1).

La gráfica anterior muestra los cuatro temas destacados por orden de votación del primer ciclo; el Coliseo Romano seleccionado por 18 personas, La leyenda de la formación del imperio romano seleccionado por 14 personas, Los arcos fueron elegidos por 12 personas, Pompeya fue nominada 11 veces y El legado de los romanos por 10 personas. Esto permitió dar paso a la fase de diseño de la implementación, una vez seleccionados los temas pude comenzar a diseñar los planes de clase, los cuales se observan en el anexo 2.

En el segundo ciclo de investigación, los temas de interés coincidieron con los temas seleccionados en el primer ciclo, el primer lugar lo ocupa el Coliseo Romano ya que fue escogido por 16 personas; en segundo lugar, por orden de votación fue La leyenda de la formación del imperio romano votado 15 veces, en tercer lugar, quedó El legado de los romanos en la actualidad y en cuarto lugar quedaron empatados el tema de Pompeya y el tema de los arcos con 10 nominaciones cada uno. En la siguiente gráfica se pueden apreciar los resultados.



Gráfica 2 Temas históricos de la Edad Antigua en Italia seleccionados (Ciclo 2).

Considerando los intereses del alumno en relación con los resultados presentados. Se llevaron a cabo cuatro clases que tuvieron un seguimiento desde el análisis reflexivo de la práctica, a su vez se realizó la reflexión sobre la funcionalidad de los elementos tomados en cuenta en cada implementación a través de la observación participante de la docente investigadora, la observación no participante de los asesores de tesis y un colega externo, del diario de la docente investigadora y del alumno.

Gracias a la triangulación de la información de estas técnicas de investigación se consideraron cambios para las implementaciones del segundo ciclo. Por ejemplo, se identificó que el manejo del tiempo era una dificultad para el logro de algunos de los objetivos planteados de acuerdo con algunas actividades, se detectó a través de la observación participante con el Dispositivo B<sup>10</sup> en el rubro *1 Proceso de la clase*, aspecto 1.4 *Se llevan a cabo las actividades del plan*, lo siguiente.

En su mayoría, la actividad del glosario quedó de tarea.

Hernández, C. (2021) Observación docente de la Clase 1.

<sup>10</sup> Hoja de observación semiestructurada.

En clases posteriores en ese mismo apartado se expresó que la mayor parte de las actividades sí se habían desarrollado en un tiempo ideal; sin embargo, en el diario del profesor se encontró lo siguiente

Pensé que en esa segunda hora o con ese segundo grupo la situación sería más crítica y reflexiva que con el primer grupo. Quizás esto no pasó porque tuve que cerrar la parte de la reflexión e indicar que la actividad de vocabulario quedaba de tarea porque la hora ya se había acabado. Pienso que si hubiese abordado la parte de la reflexión con más tiempo quizás habrían tenido tiempo de construir sus opiniones en la lengua italiana. ¶ 18

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 1

Ahora que lo pienso, me hubiese encantado cantarla en clase, hubiese dado el espacio, pero me preocupaba el tiempo, entonces le di prioridad a la actividad de reflexión y al incidente crítico. 64:38 ¶

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 3

Las repuestas de las preguntas fueron muy interesantes, a muchos les pareció interesante el tema por diversos aspectos y sobre la pregunta dos, que decía - Si tú hubieses estado ahí el día de la erupción ¿qué hubieras hecho? - Creo que se pudo haberse profundizado más al comentar qué es lo que se ha redactado en la historiografía o qué hicieron los pompeianos ese día y así reflexionar sobre eso, creo que lo hubiese continuado en la siguiente sesión... 64:39 ¶ 41

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 3

Aunado a esto, a través del análisis de los estudiantes se rescató la siguiente impresión

Lo que más se me dificultó en clase fue realizar las preguntas finales; ya que quedaba poco tiempo de clases y debíamos apurarnos. Y yo soy algo lenta al escribir frases tan largas, y había muchas cosas que quería poner y quería expresar lo que pensaba, pero el tiempo fue muy corto para poder hacerlo, por lo que realice pequeñas oraciones, que englobaban en general lo que yo quería decir. 40:12 ¶ 10

A5-AIC1. (2021) Diario - Clase 1 La leggenda

En atención a las manifestaciones anteriores, se decidió destinar mayor tiempo en clase sincrónica al desarrollo de las actividades. De las 75 horas destinadas a los cursos de italiano en el DL, en el primer ciclo se destinaron 4 horas para el desarrollo de los temas relacionados a la historia de Italia, en el segundo ciclo se destinaron 8 horas, dos horas para cada sesión, esto con la finalidad de concluir las actividades de producción escrita y oral de la fase de cierre y brindar el espacio para externar sus ideas, sentimientos y experiencias en

la lengua meta con el apoyo de los compañeros y la guía del docente ante temas de reflexión y significación del pasado en el presente.

En el análisis que se llevó a cabo en el Ciclo 2 sobre el manejo del *tiempo*, arrojó resultados de cambio y mejora. De las observaciones se recuperó lo siguiente, lo cual evidencia lo positivo de haber duplicado el tiempo en este nuevo ciclo, el tiempo invertido fue calificado como óptimo, adecuado, apropiado y aceptable en varias ocasiones con el fin de atender dudas, generar intercambio de ideas, desarrollo de actividades (análisis de canción, lectura, discusión, lluvia de ideas), recuperar comentarios adicionales que mostraban interés sobre el tema por parte de los alumnos.

El *tiempo fue optimo*, la docente atendió las dudas de los estudiantes y comentarios adicionales a la historia y actividades.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 1.

Se responde una serie de preguntas relacionadas con la lectura, dándole el tiempo apropiado para resolver dudas.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 3.

Durante las preguntas reflexivas, la docente pide a los alumnos trabajar con un compañero y da un tiempo específico para hacer ese intercambio de ideas y comentarios.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 4.

Destinó tiempo adecuado para reforzar los conocimientos previos para poder continuar con la lección del día.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 5.

Después de leer y entender la canción y su contexto, la docente reproduce la canción para que canten juntos. El tiempo es óptimo y aceptable.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 6.

Por otra parte, desde la perspectiva del estudiantado. De un total de 54 entradas del diario de los estudiantes, este aspecto sólo fue mencionado una vez. El participante enuncia lo siguiente:

No es que tenga algo que me se me dificulta en la clase pero me hubiera gustado una retroalimentación con la nube de palabras el preguntar por qué del dibujo por qué de las palabras que recordamos de ellas creo que hubiera sido más provechoso. 40:10 ¶ 10

A3-DANC2 (2022) Diario - Clase 4 Chi l'ha fatto?

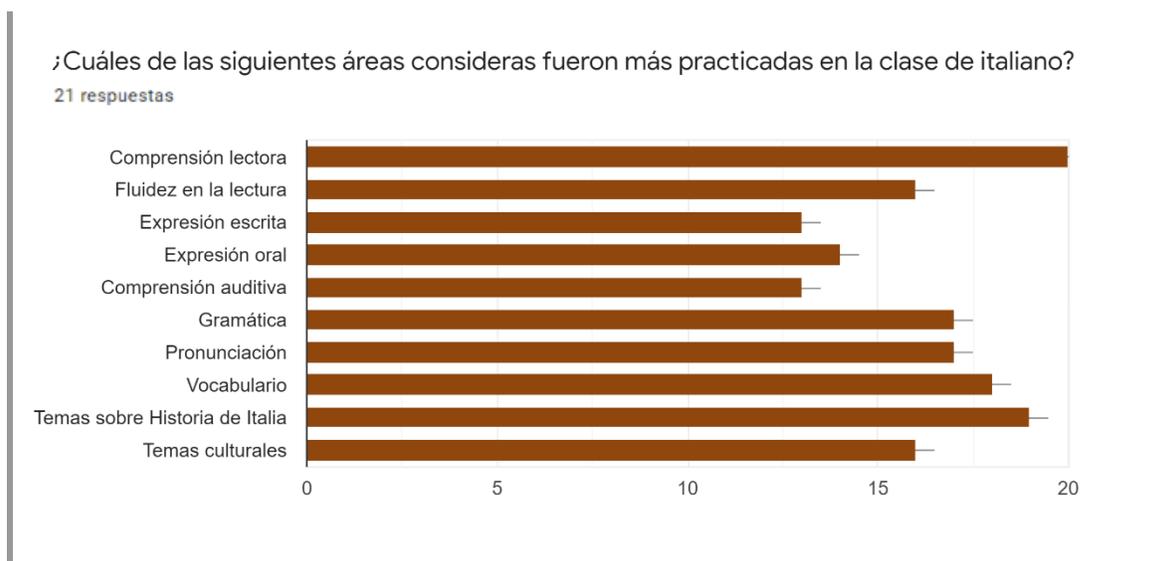
Lo cual se equipará con las observaciones, evidenciando que a las actividades planificadas de escritura y expresión oral se les destinó un óptimo intervalo de tiempo del total de la secuencia didáctica de cada sesión, ya que este aspecto no fue mencionado. Sin embargo, en el fragmento anterior se enuncia desde la voz del estudiante la importancia de destinar tiempo en la socialización de producciones de los estudiantes, tal como lo fue la tarea de la nube de palabras. En el diario de la docente investigadora se encontró lo siguiente:

El día de hoy estuve leyendo los diarios de la última clase relacionada al proyecto, me llamó mucho la atención que una de las chicas mencionara que hubiese sido provechoso compartir la nube de palabras en clase, esto es algo que no había considerado en ninguno de los planes de clase, ni siquiera lo había pensado, había propuesto publicar las nubes en el Facebook de la sección de italiano para compartir las producciones creativas que hicieron, sobre todo porque vincularon diseños relacionados con la historia y la cultura de Italia y el vocabulario que integraron estaba relacionado con el contenido que habíamos abordado en estas 4 clases, pero no consideré la socialización interna. Considero ahora que tal como lo dice la A3-DANC2 hubiese sido provechoso desde el ámbito histórico como desde la competencia lingüística, hubiesen participado de manera oral en italiano mostrando la propia creación y en su dialogo percibir nociones de cambio o permanencia. ¶ 94

Hernández, C. (2022) Diario de la docente investigadora 6

Gómez (1994, como se citó en Flores, 2015) coincide con lo último mencionado en el diario de la docente investigadora, la autora sostiene que hay que brindar momentos de participación activa para lograr el cometido (los objetivos). Exterioriza que los momentos o espacios para participar son clave en la formación de los estudiantes, hacen que el alumno sea consciente, activo y comprometido con su aprendizaje, además de esto, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Por otro lado, en el análisis del cuestionario final del Ciclo 1, con una muestra poblacional de 21 estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados estadísticos de la gráfica 3, en donde se puede observar que, con base en las percepciones de los estudiantes, las áreas menos practicadas son expresión escrita y comprensión auditiva (59.1% cada una).



Gráfica 3 Áreas practicadas durante el semestre agosto-diciembre 2021 (Ciclo 1)

Por lo tanto, se tomó la determinación de que en el próximo ciclo se destinará mayor tiempo a reforzar estas competencias generales a través de las actividades del plan de enseñanza general; en el caso de las clases de historia de Italia, como se revisó en el apartado anterior sobre el factor *tiempo*, esto también se vinculó a los resultados de la gráfica 3, debido a que en la *fase de aplicación* o *fase de cierre* del plan de clase, no se revisaban con los estudiantes de manera sincrónica ciertas producciones por la cuestión del tiempo, algunas fueron asignadas como tarea que la docente investigadora revisaba en plataforma asincrónica.

En algunos casos, daba parcialmente el tiempo de realizar las actividades de escritura de la fase de retroalimentación empero no había tiempo suficiente en realidad para hacer esta producción escrita, que era necesaria, sobre todo porque eran preguntas de reflexión o incidentes críticos que iban ligados al desarrollo de la conciencia histórica y a la práctica de la habilidad escrita.

Por otra parte, en la Gráfica 3 también se observa que las áreas mayormente nominadas fueron la comprensión lectora (90.9%) y temas sobre historia de Italia (86.4%). Este dato se comparó con lo que los estudiantes compartieron en su diario dejando ver que el doble objetivo del enfoque AICLE/CLIL; aprendizaje de un contenido específico y desarrollo de la lengua, fue percibido por los estudiantes.

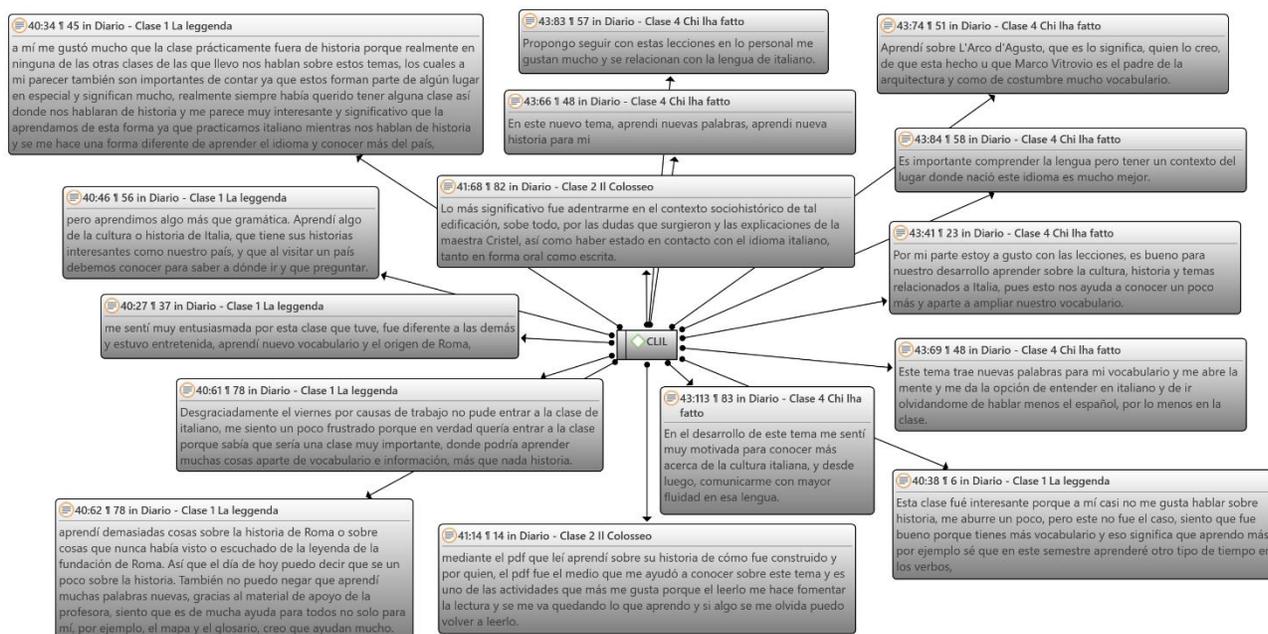
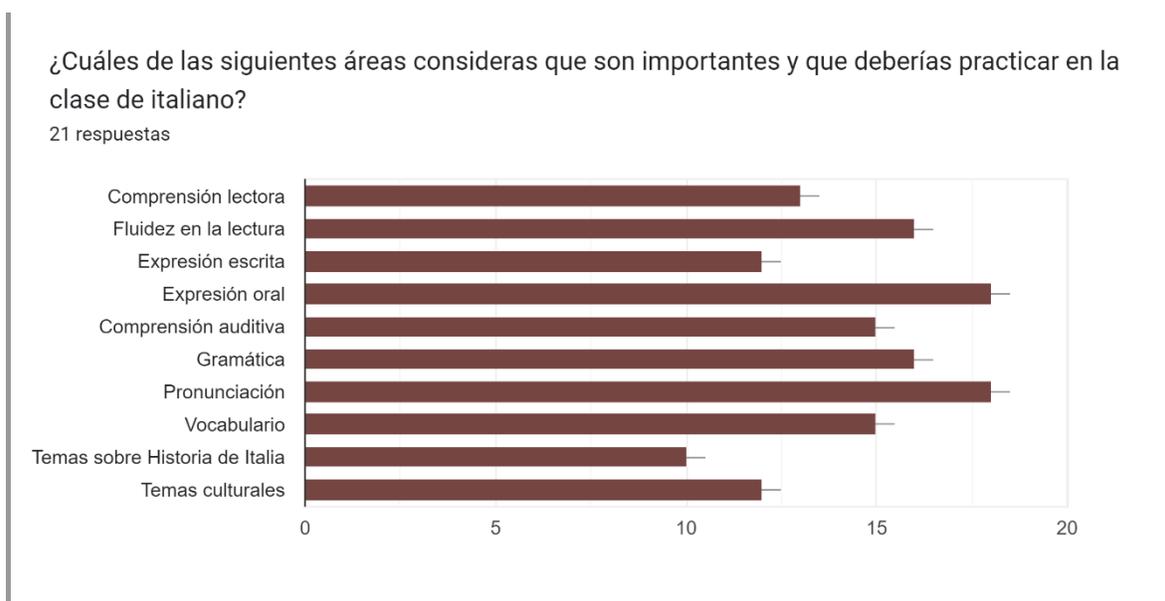


Ilustración 10 Red de citas del diario del estudiante sobre el código CLIL – Ciclo 1 (Da click aquí para ver con mayor resolución).

Los fragmentos muestran momentos en los que se manifiesta el desarrollo de la doble meta, por ejemplo, en el fragmento 40:34 45 del *Diario - clase 1 La leggenda*, la estudiante expone que en ninguna de las otras clases toman en cuenta este tipo de contenidos, y en sus últimas líneas relata que le parece muy interesante y significativo aprender historia de esta forma ya que practican italiano simultáneamente, argumentando que es una forma diferente de conocer el idioma y más sobre el país.

Así también, varios de estos fragmentos reportan haber aprendido sobre contenido histórico del país y al mismo tiempo practicar la lengua aprendiendo nuevo vocabulario, identificando otros tiempos verbales, expresando que pueden comunicarse con mayor fluidez, percibir menos uso del español, estar en contacto con el italiano de forma escrita y oral. La triangulación de estos datos permite ver el positivo alcance que este plan de enseñanza tuvo en el primer ciclo.

En el segundo ciclo de investigación también se contempló la misma pregunta, sólo que esta vez se contempló en la fase exploratoria con el cuestionario inicial y no sólo en el cuestionario final. Esto se planeó de esta manera, con el propósito de indagar sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la importancia que le atribuyen al desarrollo de las competencias generales y las competencias comunicativas (Instituto Cervantes, 2001) y la memoria histórica del lugar donde se habla la lengua meta. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

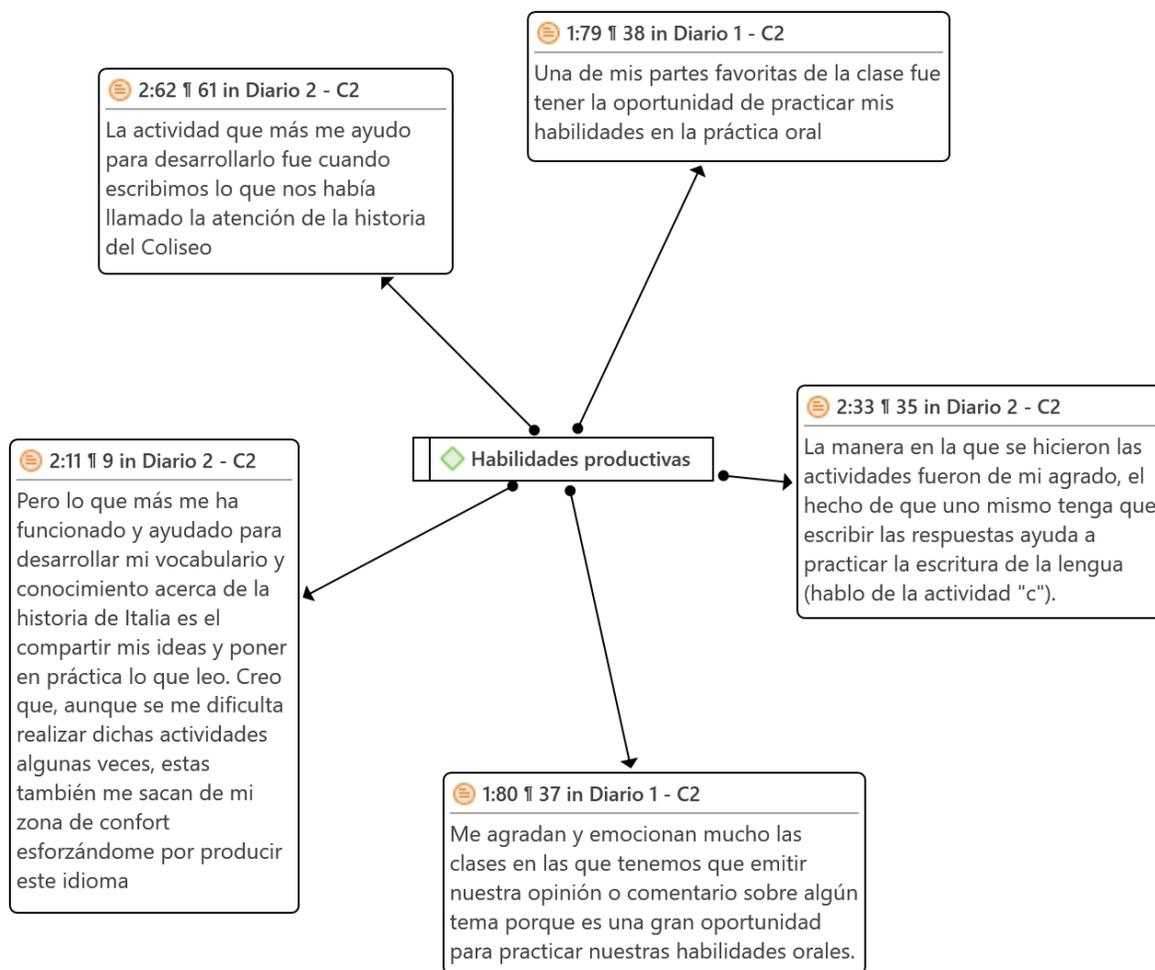


Gráfica 4 Áreas de interés para ser practicadas (Ciclo 2)

Sobre la base de una muestra de 21 estudiantes en el segundo ciclo, los participantes seleccionaron por apreciación, las competencias o áreas que consideraban más importantes y que deberían practicar en su nuevo curso de italiano. *Expresión oral* y *pronunciación* fueron las opciones mayormente nominadas contando con un 85.7% (18 personas) de los votos, cada una. Mostrando un gran interés en el desarrollo de la habilidad oral.

No obstante, se muestra en la gráfica que los *Temas sobre la Historia de Italia*, los *Temas culturales* y *Expresión escrita* fueron los elementos menos seleccionados, *Temas sobre Historia de Italia* cuenta con el 47.6% (10 personas) de los votos, los *Temas culturales* y *Expresión escrita* empataron con el 57,1%. (12 personas) cada una.

En atención a los resultados mencionados previamente, se dio un seguimiento sobre estos elementos a lo largo del semestre a través del diario del estudiante, y se encontró en relación con las habilidades productivas (habilidad oral y escrita) lo siguiente:



*Ilustración 11 Red del código Habilidades productivas del Segundo Ciclo*

En los fragmentos anteriores es posible notar que las actividades planeadas en las sesiones de la intervención de este proyecto fortalecieron la habilidad oral, la cual era posicionada como el elemento de mayor interés al inicio del curso. Así también, se expresa que la habilidad escrita fue practicada aun siendo uno de los elementos de menor interés. Triangulando lo anterior con la perspectiva de los investigadores que colaboraron se evidenció la actuación del profesor hacia el desarrollo de la expresión oral en varias intervenciones sujetas a las fases de clase planificadas (fase de motivación y fase de cierre). Siguiendo tabla se muestra cómo esto se llevó a cabo.

Fase de clase (Celse-Murcia, 2001)	Expresión oral
Fase de motivación	Ya cuando los alumnos saben de qué tratará la lectura, la docente pide ahora que <b>compartan oralmente lo que saben del evento</b> . ASDE (2022) Observación 5
Fase de motivación	Como el título de la lectura es ambiguo, la docente, le pide a los alumnos que participen <b>compartiendo sus ideas</b> sobre lo que ven y sobre lo que piensan que va a tratar la actividad. ASDE (2022) Observación 5
Fase de cierre	Durante las preguntas reflexivas, la docente pide a los alumnos trabajar con un compañero y da un tiempo específico para hacer ese <b>intercambio de ideas y comentarios</b> , se observa la practica oral en los breakout rooms. ASDE (2022) Observación 4
Fase de cierre	Fue muy gratificante ser parte de esta clase y espero que en las siguientes haya <b>más comunicación</b> entre mis compañeros porque <b>el discutir los temas</b> siempre nos ayuda a mejorar nuestro aprendizaje del idioma. 1:17 ¶ 11 en Diario 1 – A3-KARC2
Fase de cierre	Lo más significativo para mí fue cuando empezó <b>la discusión</b> de la leyenda, si estábamos de acuerdo o en desacuerdo con ciertas situaciones que se presentaban en la leyenda y decir lo que pensábamos de esto, me gustó esta sección. 1:63 ¶ 30 en Diario 1 A3-SOFC2
Fase de cierre	Me gusta mucho cuando todos estamos participando y se genera <b>como un debate de opiniones</b> , como ocurrió el día de hoy con la última actividad que tuvimos, que fueron unas preguntas. 1:66 ¶ 32 en Diario 1 A4-ADAC2

Tabla 10 Relación entre la fase de clase y la producción oral

Sobre lo anterior, el equipo de investigadores proyecto lo siguiente, identificando el interés general del grupo en desarrollar la habilidad oral en la lengua meta coincidiendo con el resultado de la gráfica 4.

La interacción oral de los estudiantes es variada, hay alumnos capaces de expresar sus ideas y comentarios de manera eficiente, con ligeras pausas y/o dudas mediante su dialogo, así como también hay alumnos que les cuesta un poco más producir, pero lo intentan.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 4.

Me llamó la atención que mis maestros de PAD al terminar de observar la segunda clase comentaron que en la interacción de los estudiantes en el breakout room, notaron que participaban activamente expresando de manera oral sus opiniones en relación con el tema, algunos producían satisfactoriamente en italiano y a otros les costaba ligar sus ideas en italiano sin embargo lo intentaban y no se detenían en su producción.

Hernández, C. (2022) Diario de la docente investigadora 3.

Por otro lado, y retomando los resultados de la gráfica, *Temas de Historia de Italia*, fue el elemento menos votado en la apreciación de los alumnos sobre las áreas de interés que debían ser más practicadas a lo largo del curso. Sin embargo, con la intervención de este proyecto de investigación se logró incluir a través del desarrollo de cuatro sesiones con enfoque AICLE este tipo de contenido sin dejar de lado la formación del estudiante en su competencia lingüística, así como en ciclo pasado, con el código CLIL se analizó si se estaba logrando este doble objetivo.

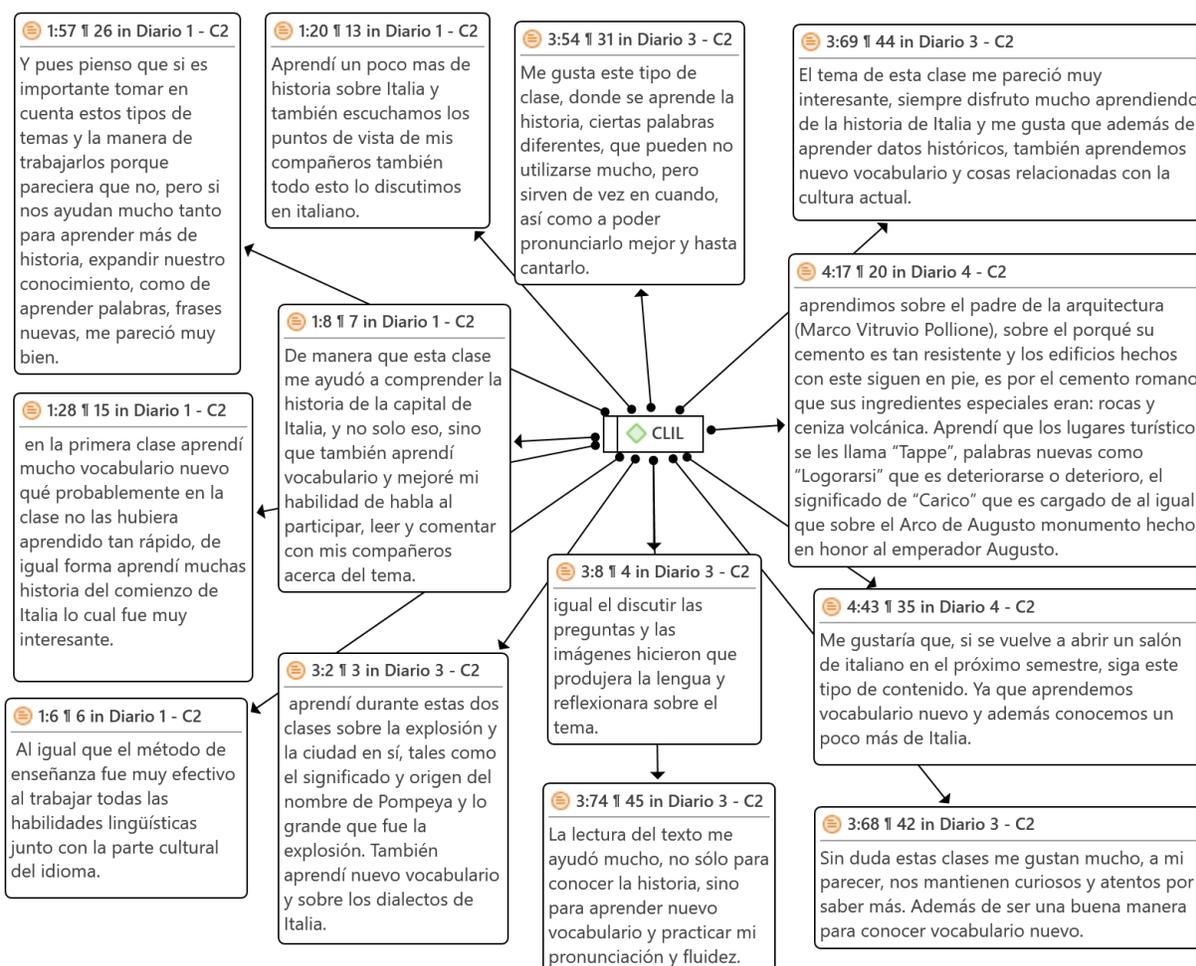


Ilustración 12 Red de citas del diario del estudiante sobre el código CLIL -Ciclo 2.

Los fragmentos presentados en la red muestran el desarrollo del doble objetivo (aprender lengua y contenido específico) a lo largo del curso. Por ejemplo, en el fragmento 1:28, 1:57 del Diario 1 – C2, los participantes expresan que en este tipo de clases han aprendido vocabulario nuevo y al mismo tiempo aprendido historia relacionada a Italia. Asimismo, en el fragmento 1:6 y 1:8 del Diario 1, los participantes manifiestan percibir un método

distinto de enseñanza, donde expresan que ha sido efectivo porque han podido trabajar todas las habilidades junto con la parte histórico-cultural del idioma. Uno de ellos expresa con detalle que aprendió vocabulario practicó oralmente, leyó, participó e interactuó con sus compañeros acerca del tema.

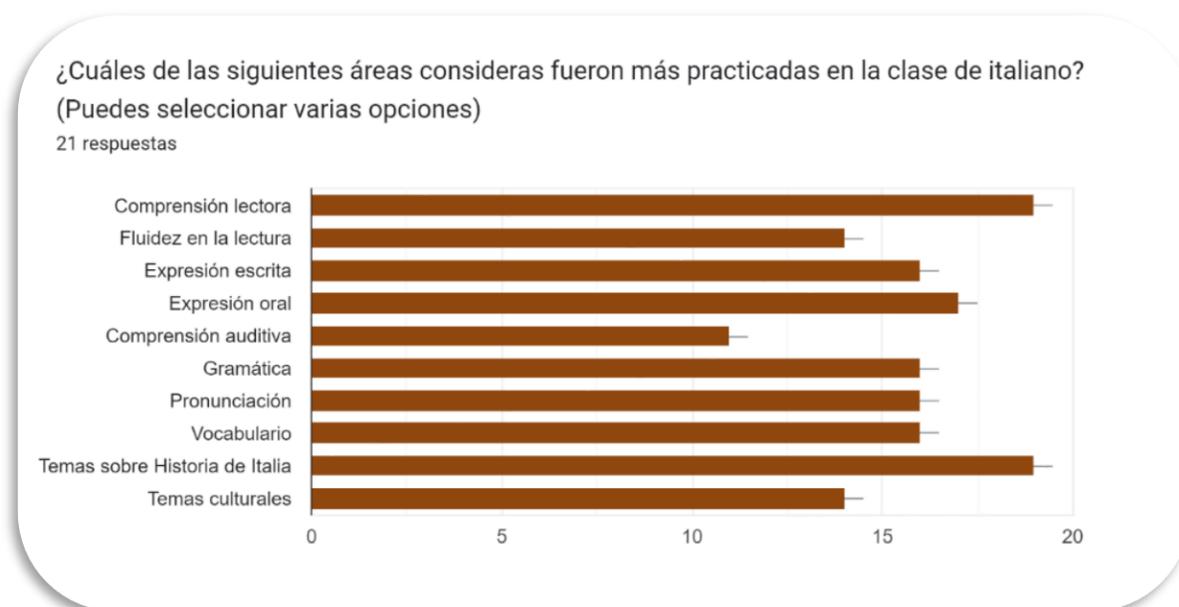
Aunado a esto, en los fragmentos posteriores los estudiantes expresan haber aprendido información histórica (detalles del evento histórico o del elemento histórico), haber reflexionado sobre el tema (causas-consecuencias) y paralelamente haber practicado la lengua italiana: leyendo, comentando, discutiendo, practicando su fluidez y la pronunciación. Y el aspecto más mencionado fue el aprendizaje de *vocabulario*, mencionando que en clases con otro tipo de contenido (situacional) no hubieran aprendido tan rápido. Como ejemplo, el fragmento 4:17 del Diario 4, el participante expresa haber aprendido que a los destinos turísticos se les llama “tappe” y que “logorarsi” significa deteriorarse.

Recapitulando lo anterior, en este segundo ciclo fueron considerados e integrados en el plan general de enseñanza: los intereses de los estudiantes expuestos en el cuestionario inicial (sobre contenido y áreas de interés en el desarrollo de la lengua) con las áreas de oportunidad identificadas en el primer ciclo sobre el funcionamiento de los elementos considerados en el plan de clase. Y para identificar de qué manera impactaron estas acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano y develar si se lograron mejoras, se tomó en cuenta nuevamente en el cuestionario final la pregunta sobre cuáles habían sido las áreas más practicadas en la clase de italiano durante el semestre y se trianguló con los comentarios de los participantes sobre la manera en la que esto se pudo lograr.

La siguiente gráfica muestra que los elementos que representan las competencias generales y comunicativas (comprensión lectora, fluidez en la lectura, expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva, gramática, vocabulario, pronunciación y temas culturales) y el elemento de contenido de esta intervención (Temas sobre Historia de Italia) fueron nominados en más de un 50% teniendo como muestra a 21 participantes (100%), las áreas mayormente seleccionadas fueron *Comprensión lectora* y *Temas sobre Historia de Italia*

con el 90.5% (19 personas) equiparando los porcentajes y el elemento menos nominado fue *Comprensión auditiva* con un porcentaje de 52.4% (11 personas).

Evidenciando de esta manera que a lo largo del semestre todos estos elementos fueron procurados activamente en las clases de italiano, asimismo, acorde a los resultados de la gráfica se observa que los intereses de los alumnos también fueron considerados ya que el elemento de Expresión oral fue votado por 17 participantes (81% de la muestra) y el rubro de pronunciación fue escogido por 16 participantes (76.2 % de la muestra) compartiendo el mismo porcentaje denominación las competencias generales como expresión escrita, gramática y vocabulario.



Gráfica 5 Áreas practicadas durante el semestre de italiano (Ciclo 2)

Finalmente, retomando los resultados de la gráfica 5 sobre las áreas que fueron más practicadas en la clase de italiano en el primer ciclo y comparando los con los resultados de este segundo ciclo, se llegó a la conclusión de que la comprensión lectora y los temas sobre historia de Italia son los elementos representativos de la intervención de enseñanza con el enfoque AICLE, debido a que en la fase de entrada se consideraba a la lectura como medio de input, y a través de las actividades planeadas en la fase de trabajo, aplicación y cierre se trabajaba la comprensión del texto escrito en distintos niveles (recordar, entender, aplicar, analizar y crear).

Asimismo, podemos observar que las competencias generales menos practicadas en el ciclo anterior se trataron a través de la gestión pedagógica en el segundo ciclo, por lo tanto, hubo cambios percibidos por parte de los estudiantes.

En la siguiente tabla se puede observar que la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral fueron considerados como los aspectos menos practicados en el primer ciclo, al encontrarnos con estos datos decidimos intervenir y ajustar el plan de enseñanza general y el de la intervención para poder potencializar estas áreas en el segundo ciclo; y en el tratamiento de la información los resultados muestran que se logró practicar más la expresión escrita y la expresión oral, mostrando las nociones de cambio en cada una. Sin embargo, el cometido no se logró con el rubro de comprensión auditiva, quedando en último lugar en la clasificación de ambos ciclos. Ese así cómo podemos identificar que es necesario poner más atención en el desarrollo de la comprensión auditiva para los próximos ciclos de investigación con el fin de mantener el equilibrio entre todas las competencias generales y comunicativas del MCER (Instituto Cervantes, 2002) que se pretenden desarrollar en los cursos de italiano.

CICLO 1		CICLO 2	
Rubro	Porcentaje	Rubro	Porcentaje
Expresión escrita	59.1%	Expresión escrita	76.2%
Comprensión auditiva	59.1%	Comprensión auditiva	52.4%
Expresión oral	63.6 %	Expresión oral	81%

Tabla 11 Competencias comunicativas de la lengua menos practicadas en el C1 comparadas con los resultados del C2

Por otro lado, el rubro de *Temas sobre Historia de Italia* fue uno de los mayormente nominados en ambos ciclos. Se deduce que esto es una representación sobre la perspectiva que ahora tienen los estudiantes de la importancia que estos temas o que el tipo de contenido tiene en relación con su aprendizaje de lengua, su formación y sus intereses. Para identificar este punto, se interrogó a los estudiantes de ambos ciclos sobre la importancia que tiene para ellos aprender temas sobre la historia de Italia en su curso de italiano.

El análisis de la información del Ciclo 1 develó los siguientes resultados, a través de la triangulación de datos y de la teoría, se recuperó la percepción del estudiantado sobre la utilidad de la historia, identificando que para ellos radica en la relación que la historia de Italia tiene con su aprendizaje de la lengua italiana y el desarrollo de su capital cultural (aspectos que caracterizan la motivación integrativa). Por otro lado, también se identificó

que para algunos participantes la utilidad de la historia reside en los intereses externos del alumnado (aspectos que caracterizan la motivación instrumental). En la siguiente tabla se muestran algunas citas recuperadas del cuestionario final sobre la utilidad acorde a cada aspecto.

CICLO 1		
Motivación integrativa		Motivación instrumental
Relación con su aprendizaje del italiano	Formación del capital cultural	Intereses
Quiero involucrarme más con Italia, más allá de aprender el idioma y que sólo sea superficial sino al contrario conocer lo más interesante y lo más profundo de este país. Tengo un muy buen sabor de boca en cuanto a las clases sobre historia y solo me nace la idea de conocer más. A5-HAZC1	Conocí el porqué de muchos lugares turísticos, de tradiciones y sobre la cultura italiana, que me hizo interesarme más y poder viajar algún día a Italia. A5-DULC1	
Porque me permite una mayor comprensión y apropiación del idioma con base en sus elementos contextuales e históricos. A5-KARC2	Soy estudiantes de gestión turística y saber más a detalle sobre la bella Italia me servirá para aumentar mis conocimientos, es un lugar que deseo mucho conocer y si alguien día viajo, sabre mucho de lo que pueda imaginar. A5-HAZC1	
Estos datos e información me sirvieron de mucho ya que en mi caso el ser estudiante de gestión turística implica tener ciertos conocimientos de algunos lugares que en otras asignaturas no te enseñan a detalle o al menos no de la forma que lo vimos en estas clases ya que aquí he aprendido algo de historia a través de la lengua italiana, a través de juegos actividades etc., por lo que se me hizo muy interesante aprender historia a través del idioma italiano ya que fue algo nuevo para mí ya que al mismo tiempo de aprender historia estamos reforzando y aprendiendo italiano. / 1-3/		
Realmente el simple hecho de conocer la historia de un lugar se me hace de suma importancia puesto que la historia hace a los lugares lo que hoy día son, y gracias a ello en la actualidad podemos comprender muchas cosas, tanto su forma de vida, sus costumbres, tradiciones o incluso los nombres de algunas ciudades etc., por ello me gusto aprender sobre la historia de Italia puesto que considero es uno de los países que tiene mucha importancia histórica y cultural, Realmente su historia es algo que no conocía a detalle, si bien con anterioridad ya había visto algunas películas sobre la historia de Italia era información confusa para mí ya que no comprendía varios aspectos, sin embargo, gracias a estas clases de historia en italiano me ayudo a comprender y a conocer más de ella, datos que son realmente interesantes; / 2/ A5-MELC1		
Quando conoces más sobre la cultura de un lugar puedes entender de una mejor manera su idioma, te familiarizas con las expresiones locales. A5-ALIC1	Forma parte de mi acervo cultural. A5-DEYVC1	Siento que cuando tenga la oportunidad de ir a Italia ya tendré una idea de que hacer o no en ciertos lugares, además de que ya tengo mi lista de destinos a conocer. A5-DULC1
	Para conocer más sobre el país al que quiero viajar y al saber su historia hay lugares específicos que quiero visitar. A5-DANC1	
	Me es útil para poder entender el porqué de monumentos históricos o historia de las ciudades, así si algún día puedo viajar a Italia, sabre que lugares quiero conocer por su importancia histórica. A5-RODC1	
	Primeramente, para adquirir conocimientos sobre aspectos y antecedentes de un país, sobre todo para que en un futuro pueda visitar Italia y ya tenga conocimiento previo de su historia. <b>También porque las situaciones del presente tienen más sentido ya que sé de dónde surgen ciertas cuestiones.</b> A5-YAMC1	
	Es muy importante para mí, por qué algún día quiero ir a conocer Italia y a través de lo aprendido, <b>se me será más fácil comprender lo de más de su historia.</b> A5-MANC1	

	Me fue útil el conocer su origen, su cultura, sus costumbres, sus construcciones, lo organizados que estaban, etc, <b>para tener una idea de cómo cómo era Italia en la antigüedad.</b> A5-ADAC1	Yo tengo pensado en algún momento viajar por aparte o irme de intercambio pues a Italia, entonces claro, sería demasiado bueno conocer un poco de historia de allá. A5-CESC1
		Como futuro gestor turístico será de gran ayuda conocer la historia de diferentes lugares. A5-KEVC1
		En mi caso me puede ayudar en un futuro, en mi profesión. A5-DEYC1

Tabla 12 Utilidad de la historia identificada desde la motivación (Ciclo 1)

Sintetizando las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de la historia relacionado al *aprendizaje de la lengua italiana*; los estudiantes expresan que el aprendizaje de la lengua puede llegar a ser superficial si no se involucra contenido de este tipo, esto con la finalidad de profundizar sobre el lugar donde se habla la lengua meta. Además, exponen que les permite una mayor comprensión y apropiación del idioma con base a elementos contextuales y diacrónicos, así como el hecho de conocer más sobre el lugar es un apoyo en la comprensión del idioma, por ejemplo, te familiarizas con expresiones locales.

Sobre la formación del *Capital cultural*<sup>11</sup> (Bourdieu, 1998), algunos estudiantes expresaron que a través de la exposición de este contenido en las clases de italiano comprendieron el porqué de algunos lugares turísticos, monumentos importantes, tradiciones y detalles relacionados con Italia, además de responder a los porqués, expresan que esto apoya al desarrollo y construcción de su acervo cultural, expresando que han podido conocer más aspectos y antecedentes sobre el lugar donde se habla la lengua meta.

Por otra parte, hubo tres casos excepcionales, ya que sus percepciones sobre la utilidad de la historia coinciden con las competencias que se desarrollan en torno a este *saber*, el participante A5-YAMC1 expuso a la luz de sus palabras que la utilidad de la historia reside en la comprensión del presente; esto es muestra del desarrollo de una conciencia histórica. Carr (como se citó en Pereyra, 2012) coincide con esta percepción, exterioriza que

el pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado, hacer que el hombre pueda comprender

<sup>11</sup> El capital cultural, de acuerdo con Bourdieu (1998) es considerado capital porque se puede acumular, por lo tanto, es la acumulación heredada o adquirida mediante la socialización de hábitos y disposiciones (incorporado), de bienes culturales como libros, cuadros, máquinas (objetivado) y de títulos escolares (institucionalizado).

la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia (p. 26)

Así también, el participante A5-MANC1 expresa que su utilidad radica en comprender más aspectos históricos, identificando que esto ha sido como un puente hacia lo que viene. En el tercer caso particular, A5-ADAC1 exterioriza que la utilidad de la historia radica en tenía una idea de cómo era el lugar en la antigüedad. Estas dos últimas concepciones se relacionan con las competencias de Manejo de la información histórica y comprensión del tiempo y del espacio históricos.

Finalmente, es importante señalar que la percepción de utilidad de la Historia más mencionada y relacionada radica en los *intereses* de los estudiantes denotando al mismo tiempo su motivación instrumental. Argumentan que para ellos la historia es útil al momento de viajar (por placer o por intercambio), para su profesión (la mayoría de los participantes del primer ciclo son estudiantes de la Lic. en Gestión Turística y exponen que conocer sobre la historia es útil para un gestor turístico), el participante A5-NATC1 lo ejemplifica con sus propias palabras:

Me es útil en el caso de que yo llegue a trabajar en alguna agencia de viaje y al momento de que los clientes lleguen a pedir información sobre un paquete a Italia les cuente sobre la historia y cultura y cosas que podrían visitar de Italia y así puedan estar seguros de que les estoy vendiendo un paquete donde van a conocer cosas nuevas y se queden contentos con su viaje, por eso para mí es muy interesante conocer sobre otros lugares. A5-NATC1

En el Ciclo 2, la noción de utilidad de la historia de los participantes coincidió con la relación con su aprendizaje de la lengua italiana, el desarrollo de su capital cultural e intereses externos. Sobre el primer rubro, los estudiantes mencionan que han encontrado utilidad en la historia como la oportunidad de aprender la lengua meta, coincidiendo en este punto con el Enfoque AICLE/CLIL, el cual enuncia que a través de un contenido específico se puede aprender una lengua. Además de eso, coinciden con algunas percepciones del ciclo anterior expresando que conocer aspectos de la lengua queda en un plano superficial ya que el saber histórico permite incrementar el interés por hablar y aprender la lengua, lo denominan elemento motivante para el aprendizaje de la lengua.

CICLO 2		
Motivación integrativa		Motivación instrumental
Relación con su aprendizaje del italiano	Capital cultural	Intereses
Tener la oportunidad de aprender sobre el pasado de algún lugar hace que mi interés por el mismo crezca y siento que eso ayuda mucho también a incrementar mi interés por hablar y aprender bien la lengua. A4-CARC2	Me sirve para ampliar mis conocimientos. A3-GERC2  Puedo comprender mejor ciertos rasgos culturales actuales del país o de dónde vienen ciertas tradiciones. A3-OSVC2	En un viaje a Italia será muy útil porque ya tenemos conocimiento sobre la historia de algunos monumentos, al igual que la ubicación de lugares turísticos. A3-AUDC2
Para mí aprender un idioma no sólo consiste en saber sus reglas gramaticales de dónde proviene su cultura todo lo que lo compone entonces por eso para mí fue importante saber de la historia. A4-ADAC2	<b>Creo que aprender sobre la historia y cultura de otro país también es tener otra perspectiva sobre el mundo.</b> A3-AUDC2	Si algún día vamos a Italia podremos visitar los lugares famosos y tenemos ese plus de que conocemos la historia de ciertos lugares y personas. A3-OSVC2
Creo que para conocer una cultura no solo se limita a aprender el idioma y lo que esta conlleva, sino que además es de suma importancia conocer su historia, ya que esto <b>crea una mayor cercanía con la cultura y sus habitantes, permitiendo tener una mayor relación y comunicación.</b> A4-JOCC2		Sobre todo, en la carrera que estudio es esencial, pues es Turismo. A3-JOSC2
Me di cuenta de que al aprender la historia de una lengua (su cultura, origen, etc) despierta más interés, y ayuda a comprender mejor por qué las cosas y el idioma es como es actualmente, además de que vemos cosas que están relacionadas con cosas actuales como lo es la arquitectura, la creación de materiales, sus estándares en campos específicos, etc. Me alentaba a querer aprender y comprender más el idioma italiano. A3-SOFC2	Realmente la sociedad está muy perdida en lo que es sobre cultura general, casi siempre se sabe sobre de nuestra cultura dependiendo el país donde uno haya nacido, en mi caso es demasiado útil ya que como parte de la sociedad aprendí sobre un país donde casi siempre solo se le conoce solo por la Torre de Pisa o el Coliseo, los cuales se caracterizan mucho por ser íconos tan importantes, pero en realidad no se sabe porque fueron llamados así o porque motivo fue fundado, si hubo alguna desgracia o no, entonces para mí fue de gran utilidad y mantendré ese conocimiento para aprovecharlo tanto en mi carrera de turismo y como parte de mi desempeño ante la sociedad. A3-JANC2	
El idioma italiano es muy interesante, pero el país en Italia es mucho más, ya que tiene historia, mitos, leyendas, cosas que pasaron hace tiempo. E incluso cosas que quizás nunca nos hubiéramos imaginado, el practicar un idioma es bonito e interesante, pero aprender sobre el país (tradiciones, costumbres, historias, sucesos etc) y el idioma lo hace más interesante. A3-RACHEC2		Si llegara a viajar sería de utilidad saber la razón de algunas costumbres y monumentos. A4-GERC2
	Hay varios datos importantes que creo que son necesarios saber cómo cultura general, para enriquecer el conocimiento. Se sabe que existieron los romanos, pero no más allá de lo que se puede ver en películas y series, de igual forma con la erupción del monte Vesubio, no solo basta el saber que existe una historia detrás y tomarse fotos en los lugares turísticos (también aplicado en México) sino que se requiere saber, aunque sea lo básico, qué es lo que hizo ese lugar tan importante para ser considerado patrimonio cultural, etc A3-DANC2	Para tener tema de conversación. A4-VICC2
	Yo no sabía nada de la historia de Italia, ni lo básico y ahora con estas clases que tuve siento que aprendí mucho y me gustó conocer más sobre Italia tanto de su fundación, como de los atractivos que tiene y como se fue desarrollando. A3-IHAC2	Dan ganas de conocer Italia A3-BREC2

Tabla 13 Utilidad de la historia identificada desde la motivación (Ciclo 2)

En relación con el rubro de *Capital cultural*, se encontró que la utilidad del saber histórico se relaciona con ampliar conocimientos, comprender aspectos culturales, reconocer la importancia del patrimonio cultural. La participante A3-DANC2 agrega un ejemplo sobre la importancia del desarrollo del capital cultural.

Obvio es que algún día espero poder dar una vuelta por Italia y me sentiría un poco más confiada sabiendo un poco de la historia de los lugares a los que pueda visitar, un ejemplo (esto sucedió hace unos años en Chiapas), cuando llegó la réplica de la Capilla Sixtina, me hubiera gustado saber algunos datos para poder apreciarla mejor, el guía que estuvo en el grupo no fue de mucha ayuda, así que sentí que solo fue un "admiren las pinturas y listo, que entre el siguiente grupo", mientras pensaba en la película "el código Da Vinci", jajaja, si hubiera sabido algunos datos que ahora se (tipo de pintura, construcción, personajes, etc) siento que podría haber apreciado más su belleza. A3-DANC2

Sobre esto, Trepát (1995) menciona un ejemplo relacionado a esto, el autor expresa que a veces nos encontramos imposibilitados para ver una ciudad porque no poseemos una distinción mínima de un antes y un después o porque no podemos identificar la sensación artística de una simple fachada de un edificio emblemático en la ciudad ya que podría confundirse quizás con los inmuebles modernos colaterales, siendo esto un déficit del capital cultural.

Asimismo, sobre la utilidad en el aspecto de *Capital cultural*, resaltan dos comentarios; en uno se expresa la apertura que la historia da hacia el reconocimiento del mundo y aunado a esto, otro participante menciona que el saber histórico permite el acercamiento a la cultura meta. El participante A3-AUDC2 deduce que “aprender sobre la historia y cultura de otro país también es tener otra perspectiva sobre el mundo” acorde a esto, Blanco (2012) explica que la historia sirve para interpretar mejor el mundo, para cambiar la vida, para reconocer raíces y procesos.

El participante A4-JOCC2 argumenta que la importancia de la historia radica en la función de acercarnos con la cultura meta y los habitantes, permitiendo que se establezca una relación intercultural. Estas dos posiciones coinciden con lo que Derosas (2011) explica; “la lengua es un producto cultural, representa una cosmovisión, por otro lado, la cultura determina cierta producción lingüística. No se puede enseñar la lengua separándola de la cultura” (p. 292).

Referente a la concepción de la utilidad de la historia como conciliadora del interés personal, se identificó que los principales intereses giran en torno a conocer el país de Italia a través del turismo, Los participantes explican que el saber histórico se relaciona con identificar destinos turísticos y reconocer sus antecedentes. De igual forma, se identificó que este saber conceptual y erudito de la historia es un apoyo en el ámbito profesional para la licenciatura en Gestión Turística, percepciones mencionadas en ambos ciclos.

Recapitulando, para poder identificar de qué manera las competencias generales y comunicativas (Instituto Cervantes, 2002), el aprendizaje de la lengua y del contenido específico de manera simultánea “el doble objetivo del enfoque AICLE/CLIL” (Cendoya, Coyle, Ruiz de Zarobe, y otros,), así como las nociones de la utilidad de la historia (Moradiellos, Pereyra, Villoro, Carr, Bloch, y otros) pudieron lograrse o desarrollarse al nivel expresado previamente con la triangulación de datos mixtos (cualitativos y cuantitativos) en el primer ciclo y en el segundo ciclo; es imprescindible presentar el análisis de las técnicas-actividades (Celce-Murcia, 2001) y los materiales considerados en el plan de clase.

Después de haber implementado las cuatro sesiones correspondientes a la intervención y haber concluido las clases del semestre, en el cuestionario final se interrogó a los estudiantes de ambos ciclos sobre cuáles habían sido las actividades que fueron de utilidad para haber aprendido los aspectos antes mencionados.

En las siguientes ilustraciones se muestran que 22 de 42 estudiantes indicaron que la técnica de la lectura abordada desde distintas actividades fue de apoyo para el aprendizaje de diversos elementos. Este hallazgo es muy importante, debido a que en el Enfoque AICLE/CLIL los materiales textuales y auditivos son parte fundamental del proceso de la clase ya que funcionan como las principales fuentes de input (Ball, Kelly y Clegg, 2015 y Cendoya *et al.* 2008) Por esta misma razón, también se identificó que 14 participantes enunciaron haber aprendido gracias a materiales auditivos como videos, audios, canciones.

Por otra parte, es importante mencionar que además de la continua exposición del italiano a través del input del texto escrito y oral, se identifica a través de las respuestas de los estudiantes, el uso de diversas técnicas apoyadas por distintos recursos y desarrolladas a

través de distintas actividades. Además de eso, en las respuestas se identifica lo aprendido y las distintas formas de interacción abordadas a lo largo del curso.

¿Qué actividades consideras que fueron de utilidad para haber aprendido los aspectos antes mencionados? (Menciona ejemplos).

21 respuestas

Las actividades en parejas, **los videos** que vimos en clase, las actividades sobre cultura, **leer en voz alta** las lecturas.

**Los textos informativos** y **los videos en donde hablaban del tema a profundidad**.

Lectura de textos, ejemplos, ejercicios de gramática y juegos

Juegos, ejemplos y platicas

La mayoría de las actividades como **leer algunas lecturas para hacer las actividades** de este modo aprendimos vocabulario, la fluidez, la pronunciación, etc. También algunos juegos en clase para conocer las respuestas de las tareas y de esta manera aprender y no sea muy aburrida la clase sino más dinámica.

**Las actividades de preguntas y respuestas que nos dejaban en los pdf** que se nos proporcionaban

**Las lecturas de las diferentes actividades**, por ejemplo las de las actividades sobre la historia y la cultura de Italia

Tanto actividades en plataforma, como **videos**, **audios** y **pdf's**.

**las lecturas**, **los trabajos** en los que teníamos que usar el tema de gramática enseñado

Pronunciación, vocabulario, **comprensión lectora**

Para mi fue mi útil que la maestra solo **hablaba italiano** rara vez en español

Actividades de gramática, expresión oral

Videos y actividades como crucigramas.

Las actividades en equipos y posteriormente la retroalimentación grupal

**Comprensión lectora** y **temas** sobre historia italiana

Realizar varias actividades individualmente y en grupo. De igual manera, trabajar en parejas y practicar nuestra expresión oral y fluidez, hacer dinámicas y actividades por medio de juegos.

**Lectura de textos acerca** de la cultura italiana (El origen de Roma, El Coliseo, Pompeia, etc).  
- **Los juegos en plataforma** (crucigrama, uso de kahoot, selección de participantes con ruleta, entre otros).  
- **Ver videos** analizar su contenido relacionado con el algunos sitios importantes como El Coliseo, El Vaticano, La Capilla Sixtina, Rimini, entre otros.  
- El uso de la pizarra digital por parte de la maestra para explicar las cuestiones de gramática, como por ejemplo para explicar el futuro simple, los pronombre, combinados, el futuro anterior o compuesto.  
- Ejercicios de escritura en parejas (como en una entrevista de trabajo, planes futuros, resolución de ejercicios del libro) y de comprensión oral y escrita. **revisión de textos acerca** de la cultura e historia de Italia).

Considero que principalmente **las lecturas fueron** de gran ayuda para aprender los diversos temas de cultura que vimos ya que gracias a ellos se podían analizar distintos aspectos que va desde el vocabulario nuevo que quizás en las clases normales no hubiéramos conocido, así mismo la pronuncia de estos y que dentro de los textos también se podía observar los distintos tiempos gramaticales dentro de una lectura, además **los videos eran** muy interesantes ya que **hacían mas extensa la información vista en los textos**, sin embargo el realizar **actividades tales como las preguntas hacían que relacionáramos lo ya visto**, es decir que a través de ellas pudiéramos **comprender lo que el texto o el video nos daba a conocer**

En realidad toda la clase es muy util, la profesora nos proporciono **material para poder leer** **videos** para poder ver y conocer de italia y en cuanto a gramática la explicación fue muy clara, la profesora nos da muchos ejemplos en los que se aplica lo aprendido en clase

Los ejemplos hechos en clases, las tareas, los proyectos realizados, la participación de cada alumno

Las actividades lúdicas, como jugar con Kahoot

Ilustración 13 Respuestas de los estudiantes sobre las técnicas/actividades de utilidad - Ciclo 1

Con respecto a lo anterior, por medio de la observación por parte del equipo de investigadores con el Dispositivo B, Aspecto 1 *Proceso de la clase*, apartado 1.6 *recursos didácticos adecuados y diversos*, y apartados posteriores se identificó el uso de diversos recursos tal y como lo han mencionado los estudiantes en el cuestionario final, diferentes

¿Qué actividades consideras que fueron de utilidad para haber aprendido los aspectos antes mencionados? (Menciona ejemplos).

21 respuestas

El vocabulario y la fluidez al momento de hablar

La comprensión... Pues al entender aunque se un poco una oración, se tiene un concepto y poco a poco se mejora :)

**La lectura** de algunas conversaciones del libro, los audios que incluía este.

Ciertas actividades del libro, las actividades realizadas en los temas de historia, los ejemplos escritos y **auditivos** que nos proporcionaba.

Participaciones activas, **preguntas para reflexionar y compartir**, uso de **textos**, imágenes y **videos**

Actividades extras (haciendo oraciones con un tiempo de italiano), compartir opiniones con compañeros y la clase (se aprende vocabulario nuevo), haciendo dinámicas o juegos relacionados con vocabulario nuevo, etc.

En ocasiones nos mostraban **videos**, Siempre **hablábamos** en grupo expresando nuestras opiniones, tareas que hacíamos en el momento, las cuales eran interactivas como preguntas, hacíamos reuniones de 2 a 4 personas y hacíamos las tareas en equipo. Nos motivaban a participar y dar las respuestas diciendo que lo contaría como punto en participación

Los Proyectos y Actividades en Equipo

Las actividades que considero **fueron las de leer diferentes tipos de texto y contestar preguntas** a base a lo que se leyó, también cuando nos pusieron **audios** y **teníamos que contestar las preguntas realizadas**, aparte de las preguntas que vienen en el libro, la profesora nos hacía otras diferentes, también cuando teníamos un tema nuevo de gramática y nos ponían presentaciones power point, con ejemplos ilustrados y prácticas para reforzar lo aprendido, también en varios temas nos ponía ejemplos o comparaciones con la cultura de Italia y México, por ejemplo, el día de san valentín, día de las madres, etc esto en torno a los días festivos, también estuvieron los ejemplos de expresiones italianas y la traducción en español (come un pepperone!)

**Al hacer preguntas sobre lo leído del tema, la lectura**, tanto las opiniones de mis compañeros como la retroalimentación de la maestra.

Fueron de gran utilidad cada tema enseñado, las actividades planteadas fueron diapositivas, **videos**, pero la que más me sirvió mucho eran los juegos en una página web donde aparte de divertirnos, también nos explicaba los puntos del tema, como por ejemplo seleccionar la respuesta correcta o incisos donde siento que había mucha participación del salón.

Durante todas las sesiones se hicieron actividades muy diversas, **considero que hubieron muchas lecturas** en las cuales se aprovecharon para estudiar gramática, historia y por lo tanto cultura y comprensión lectora, de igual forma **los videos nos ayudaron para poder aprender** de expresión oral y vocabulario nuevo, **los videos y las lecturas nos ayudaron a aplicar el idioma en** contextos de la vida real

Dinámicas y participación

Ver **videos relacionados con los temas** de clase, **realizar lecturas y responder preguntas sobre la misma a** par, trabajos en equipo en donde elaboramos materiales, los juegos, **caniones**

**Leer en voz alta**, escribir diarios y hacer repasos

**Las actividades de lectura** y escritura, así como la identificación de ciertos aspectos como el vocabulario.

Pequeñas reuniones entre alumnos para hablar

**La lectura grupal**, los juegos de rapidez, **las preguntas que se nos hacían**

Ilustración 14 Respuestas de los estudiantes sobre las técnicas/actividades de utilidad - Ciclo 2

tipos de actividades para los distintos tipos de objetivos planteados en cada fase. Por ejemplo, en el siguiente fragmento recuperado de la observación de la clase 4, que el vídeo y frases célebres fueron utilizados con el objetivo de promover actitudes y valores hacia referentes de la cultura italiana, es era el objetivo del proceder del docente en la *fase de aplicación*.

Utiliza collage, video, lectura, canción, juego.

Mazariegos, V. (2021) Observación docente de la clase 3.

Video, lectura, imágenes (...) resalta en la lectura dimensiones de tiempo y da ejemplos (...) promueve el desarrollo de actitudes y valores hacia la cultura meta utilizando vídeos y frases célebres. (...) estimula la adquisición y uso de vocabulario específico con video, preguntas y ejemplos. (...) en otros aspectos, variedad en actividades clase a clase, preguntas de verdadero o falso, match, etc.

Mazariegos, V. (2021) Observación docente de la clase 4.

Aunado a esto, en el segundo ciclo, con la integración de tres nuevos elementos al equipo de investigadores, se dio seguimiento al análisis de las técnicas, actividades, los materiales o recursos para identificar su funcionalidad en las distintas intervenciones de este proyecto de investigación. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las observaciones realizadas que dan muestra de la diversidad de materiales utilizados y la relación que estos tienen con los objetivos planteados (identificar, reflexionar, desarrollar, seleccionar, organizar, clasificar, comparar o evaluar distintas fuentes, repasar lo aprendido, sensibilizar, despertar el interés, reconocer monumentos, usar vocabulario).

Utiliza texto escrito, vídeo e imágenes (...) se usan distintos materiales, se **identifica** la dimensión geográfica a través de la lectura (...) se genera **reflexión** a través de un ejercicio y una discusión. (...) Desarrolla actividades para que el estudiante **seleccione, organice y clasifique** información relevante a través de ejercicios con preguntas.

Chávez, G. (2022) Observación del docente de la clase 2.

Se **analizan, comparan o evalúan** distintas fuentes de información con la lectura y vídeo. (...) Suscita distintos tipos de interacción en clase con diferentes actividades.

Aguilar, F.. (2022) Observación del docente de la clase 2.

Se proyecta un vídeo para capturar la atención de los alumnos, (...) el material de la lectura es atractivo, colorido, interesante y detallado al incluir imágenes referentes al Coliseo. (...) Se hizo una actividad interactiva de preguntas (un juego tipo trivial) para **repasar lo aprendido**. (...) por medio del vídeo usado en la clase la docente **sensibiliza** y despierta el interés de los estudiantes y los motiva a **reconocer** algunos monumentos y atractivos turísticos italianos. (...) **estimula** la adquisición y **uso** de vocabulario apoyándose de imágenes.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 3.

Con respecto al último fragmento de observación citado, se ha señalado la importancia del diseño del material didáctico, el docente-investigador colaborador en este Ciclo 2, ha señalado que el material de la lectura es atractivo, detallado, interesante, colorido, y que incluye distintas imágenes. Este aspecto fue detectado en los diarios de los estudiantes, mencionado que estuvieron expuestos a diversos tipos de recursos y se identificó al *diseño del material* como un código co-ocurrente ya que los estudiantes expresan que el material les llamaba la atención, el estilo era acorde al contenido, la organización del tema en el material diseñado promovía la comprensión del contenido abordado, además de esto, en el fragmento 1:29 del Diario 1, uno de los participantes agrega que las actividades incluidas en el material son diferentes y se ajustan para todo tipo de adquisición de conocimiento.

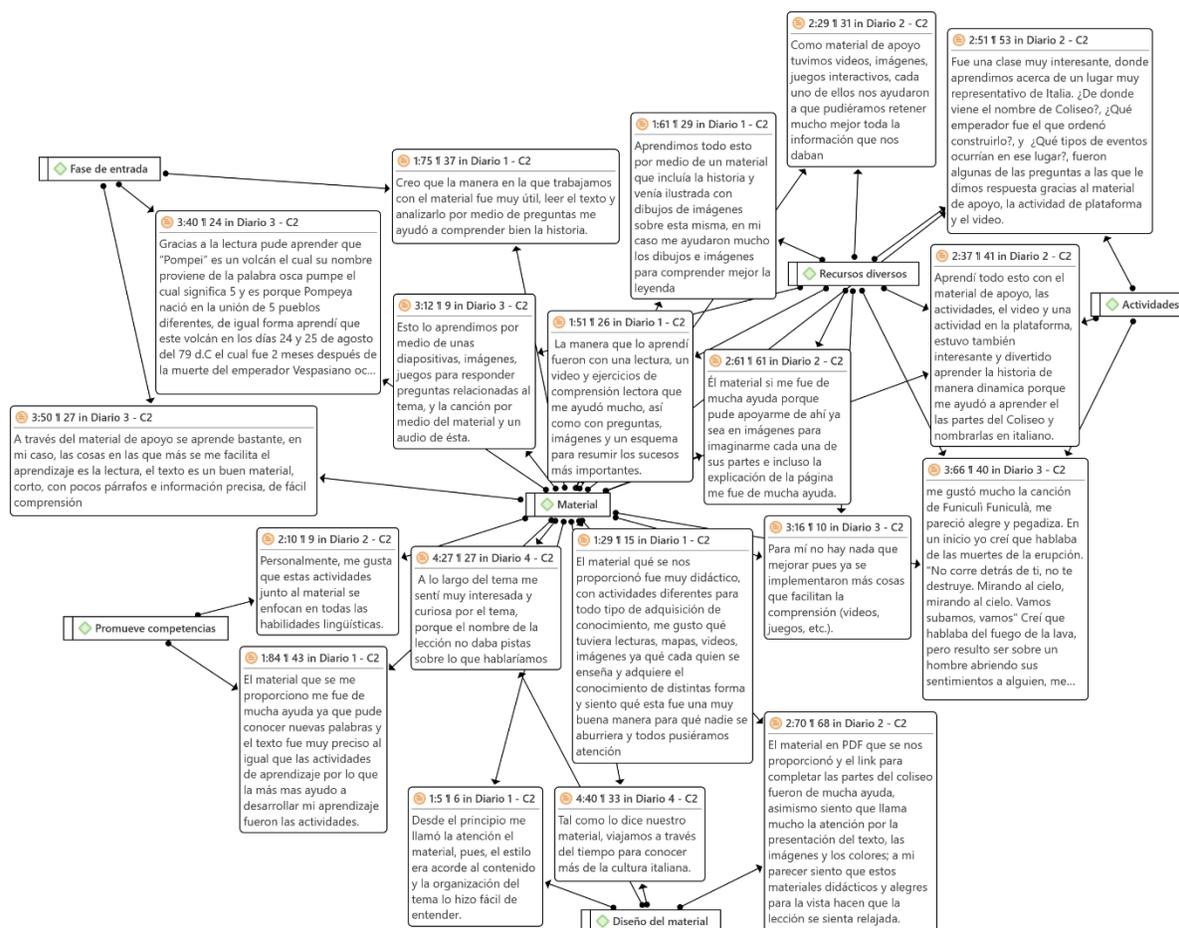


Ilustración 15 Percepciones sobre el material implementado en AICLE/CLIL.

Guerrero (2009) coincide con los aspectos antes mencionados, y describe que los materiales didácticos deben estar orientados a los objetivos planteados, deben ser organizados y debe de estar íntimamente relacionados al contexto en donde se usan. De igual manera, los materiales desempeñan diferentes funciones, entre ellas la motivación (provocar el interés), la innovación, facilitadora de la acción didáctica, formativa.

### 3.2 Dificultades encontradas las implementaciones de AICLE en los cursos de italiano

Para poder ser consciente de las dificultades que los estudiantes presentaron a lo largo de las implementaciones, se analizaron cuidadosamente los diarios de cada uno de los participantes, y se triangularon con las perspectivas o impresiones de la docente investigadora. La primera dificultad encontrada fue en el área de la comprensión lectora, los estudiantes expresaron lo siguiente.

Código	Hallazgo (Dificultades)
<b>Comprensión lectora (DIFLEC)</b>	Lo más dificultoso fueron las palabras que estaban conjugadas en un tiempo que no conocemos todavía. (Diario 1) A5-ADAC1
	No soy tan buena comprendiendo lecturas, cuando leo después siento que se me olvida lo que acabo de leer y tengo que volver al inicio, no sé si es porque no estoy tan concentrada o quizá el ver palabras que no conozco hace que pierda el rumbo de la lectura. (Diario 1) A5-JENC1
	Lo que más se me dificultó fue adaptarme a los personajes, los nombres son raros y aun me confunden. (Diario 1) A5-ADRIC1
	En la clase de italiano hablamos del Coliseo Romano, me sentí un poco perdida, por la gran cantidad de información, pero releendo los textos entiendo mejor todo. (Diario 2) A5-JENC1

Tabla 14 Dificultades de los estudiantes en relación con la Comprensión lectora (Ciclo 1).

En el diario de la docente investigadora se encontró lo siguiente

En la fase de entrada, la lectura fue grupal y fue comentada. Tenía idea de que comentaríamos algunas palabras, pero comentamos algunas que no me esperaba, por ejemplo, Lazio. Tampoco pensé que el verbo *regnarono* causara dudas, pensaba que por contexto podría comprenderse. Creo que me hace falta estimular la comprensión lectora por contexto. 64:6 ¶

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 1

Esta dificultad se detectó al inicio de este primer ciclo, pero se pensó que quizás fue porque era la primera vez que se abordaba un texto más extenso que los que trae el libro de texto, por lo tanto, se fue analizando la situación y continuamente se tomaron medidas para corroborar la comprensión de los posteriores textos en las siguientes tres sesiones. Un ejemplo de esto se muestra a continuación en el fragmento del diario del profesor.

Al inicio pregunté ¿Cuántas versiones del origen del nombre se mencionan? Decían 5 y luego releendo empezaron a decir que 2 y cuales era, en otro momento pregunté ¿Cuánto duró la erupción del volcán según el texto? Decían que un año o dos meses y releendo comentaron que dos días. Siento que al hacer estas preguntas me doy cuenta sobre la comprensión de la lectura, sin embargo, son preguntas que no preparo, como que veo la necesidad de guiar esa parte e intervengo, pero no sé si es correcto, estoy dudando. 64:34 ¶ 37

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 3

No obstante, es una de las situaciones que se tomó en cuenta en el segundo ciclo desde el inicio, tratando de ubicar si la problemática es en la comprensión o es en la actitud hacia la lectura, debido a que a través de la comprensión lectora se trabajan las actividades posteriores del plan de clase con el fin de consolidar los objetivos de esta propuesta pedagógica enmarcadas por el enfoque CLIL/AICLE, en el cual según Cendoya *et al.* (2008) manifiestan que la lectura es el principal medio de input en las clases.

En correspondencia con lo anterior, las actividades en el material de clase están diseñadas para el desarrollo de la comprensión del texto escrito de la *fase de entrada* de cada clase correspondiente a la implementación. Por lo consiguiente se hizo un análisis referente a las actitudes negativas frente a la lectura. Y se encontró lo siguiente:

<b>Código</b>	<b>Hallazgos (retos o dificultades)</b>
<b>Actitud frente a la lectura (DIFALEC)</b>	Me aburre un poco leer no le pongo interés, pero creo que me pondré a leer un poco más para tener comprensión lectora y no me cueste mucho al momento de hacer alguna actividad. (Diario 1) B5-ALEC1
	Lo que más se me dificultó en la clase, que fue demasiada lectura, aunque la lectura estuvo muy interesante y me sirvió para aprender vocabulario, me fue un poco aburrido pasar la mayor parte de la clase en la lectura. (Diario 1) B5-DEYVC1
	Todo esto lo vimos a través de una lectura que la maestra nos compartió, y cada uno de mis compañeros leía, y ella nos explicaba más, además que también nos mostró unas imágenes del lugar, y eso me gusta porque ver lecturas con puros textos me aburren aún más, en cambio ilustradas si me da ganas de leerlas.. (Diario 3) B5-ALEC1

*Tabla 15 Dificultad de los estudiantes en relación con la actitud frente a la lectura (Ciclo 1).*

Debido a esto, se llevó a cabo una investigación documental para encontrar el origen de las problemáticas emergentes en la comprensión de textos y en la actitud sobre ellos, y se encontró en primera instancia, que es por la falta del hábito de la lectura. "La falta de hábitos lectores ha sido una de las falencias de los estudiantes a la hora de comprender un texto, ya que se limitan a la lectura superficial sobre las líneas, sin comprender lo que se esconde allí" (Acevedo Vázquez, Duarte Arismendi e Higuera Vargas, 2016, p. 55). Sobre esta situación, los factores que favorecen la mejora de la comprensión lectora son

- a) La Familia, pues tiene un rol insustituible en la educación inicial.
- b) La Escuela, debe ser capaz de generar un clima conducente a la lectura, a través de profesores que lean (en todas las asignaturas, no solo en el área de Lenguaje) y que estén comprometidos con el desarrollo de las capacidades lectoras de sus estudiantes, que motiven con diversos textos y desarrollen estrategias exitosas que puedan ser compartidas y perfeccionadas en las diversas redes docentes existentes (Angulo y Suárez Sasso, 2021, p.12).

En correspondencia a lo anterior, se ha reflexionado que lo detectado no sólo recae sobre los hombros del profesor, la revisión del aparato crítico relacionado a estas dificultades provocó una liberación en mí, como docente investigadora me atormentaba cuestionándome: ¿qué estoy haciendo mal? ¿es demasiado texto? y pensaba en otros contextos en los cuales los estudiantes estuvieron o estarán expuestos a tipologías textuales

(texto narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialógico) y distinta extensión de los mismos. Por ejemplo, los exámenes internacionales, los textos son extensos en los apartados de comprensión de texto escrito de nivel B1 y B2.

En consecuencia, en el encuentro con estas dificultades, la reflexión sobre las mismas y la pertinencia de atenderlas, resultó fundamental procurar el desarrollo de la comprensión lectora y procurar un cambio de actitud sobre la misma en las intervenciones de este proyecto y durante el semestre, por tal motivo, la revisión documental sobre los hallazgos de otros investigadores con relación al tema me encaminó a la búsqueda de estrategias que los docentes podemos implementar para mejorar la situación, ya no desde la culpa, sino como un área de oportunidad e incidiendo en el plano de la enseñanza.

En esta renovada posición del docente, comprendí que la comprensión lectora y la actitud hacia la lectura se fomenta y se trabaja diacrónicamente; se requiere de inversión de tiempo en clase y fuera de ella, planeación, recursos, diseño de actividades, presentación del texto o material y diversificar las técnicas de enseñanza.

En la búsqueda de técnicas para diversificar las maneras en las que se aborda un texto, Acevedo Vásquez, Duarte Arismendi, Higuera Vargas (2016) y Angulo y Suárez Sasso (2013) comparten las siguientes:

- Identificar información relevante
- Analizar la estructura o formato del texto
- Variar el ritmo
- Actitud crítica
- Pensar en cómo simplificar lo que se haya leído para explicárselo a un niño
- Skimming
- Scanning
- Leer en reversa: Checar preguntas y conclusiones primero
- Tomar notas
- Simplifica y resume: Cuando ya lo puedes compartir (Pirámide de aprendizaje).
- Relacionar lecturas
- Subraya y escribe en los márgenes

Algunas de las técnicas mencionadas sí se planificaron y se llevaron a cabo de acuerdo con las técnicas de enseñanza específicas en lengua que menciona Celce-Murcia (2001). Sin embargo, en el Segundo Ciclo se decidió variar aún más las técnicas a lo largo del semestre tomando en cuenta estas experiencias como punto de partida.

En el análisis de los diarios del estudiante del Ciclo 2, se identificaron cuatro participantes con dificultad en la comprensión lectora. Sin embargo, en el discurso de tres participantes se identificó una actitud propositiva con relación a la lectura. El participante A3-LUPC2 expresa que, aunque se le dificultó, el hecho de leer le parece conveniente y agrega que le trae beneficios tales como mejorar su vocabulario, la mejora en como expresar sus ideas y desarrollar la comprensión del texto escrito.

Consecuentemente, se detecta que el participante A3-IHAC2 y el participante A3-LINC2 en la primera entrada de diario expresan la manera en la que se les dificultó la parte de la lectura, uno de los participantes enuncia que tenía dudas sobre sus respuestas en la actividad posterior y el otro participante identifica la falta de concentración en lo que el texto escrito expresa y emotivamente asume una inclinación al texto oral. No obstante, se identificó en entradas de diario posteriores la actitud ante la problemática, la cual se alejaba del plano negativo y en voz de los estudiantes se expresaba que conforme pasan las sesiones de italiano se va detectando mayor comprensión y adquisición de vocabulario. Así también, el participante A3-LINC2 agrega que para mejorar el aspecto se auto propone leer más documentos en italiano. Estos cambios pueden observarse en los fragmentos de los diarios recuperados que se muestran en la tabla 16.

Código	Hallazgos (Retos o dificultades)
Comprensión lectora (DIFLEC)	Lo que probablemente más se me dificultó fue comprender algunas frases que no entendía y <b>me parece lo más conveniente leer más de este tipo de textos históricos etc. para mejorar mi comprensión lectora en italiano y poder mejorar mi vocabulario, la forma de expresar mis ideas, conocer palabras más difíciles entre otras actividades.</b> (Diario 1) A3-LUPC2
	Lo que se me dificultó en clase fue la parte de la lectura y comprensión ya que hay palabras que no conocía y tardaba un poco más en entender y estar segura de mis respuestas en una actividad. (Diario 1) A3-IHAC2
	Lo que se me dificulta un poco es que yo tarde un poco más en poder comprender rápido la lectura así que me tomo mi tiempo porque de ahí todo está muy bien. <b>Y pues conforme vamos teniendo las clases yo ya voy conociendo más palabras, extendiendo mi vocabulario y creo que poco a poco voy agarrándole más, de ahí en fuera todo está muy claro.</b> (Diario 2) A3-IHAC2
	Lo que más se me dificultó fue la lectura, leyendo un texto hace que mi cabeza piense en mil cosas y qué al final no entienda nada de la lectura. Siento que aprendo de mejor manera cuando estoy escuchando, cuando siento que me están contando una historia. Sin embargo, esto lo puede mejorar leyendo otra vez los dos textos anteriores para poder así entender poco a poco de lo que trata. Siento que aprendo de mejor manera cuando estoy escuchando, cuando siento que me están contando una historia. (Diario 2) A3-LINC2
	Lo más significativo de la clase fue el tema definitivamente, lo que más se dificultó fue responder las preguntas relacionadas con el texto, <b>para mejorar en este punto debo leer más textos o canciones en italiano relacionados y entender los temas que abordan.</b> (Diario 3) A3-LINC2
	La situación más difícil para mí fue la primera parte de relacionar las subsecciones del texto con las imágenes. Debo mejorar más mi comprensión porque siento que es la parte más difícil debido a que me explican o leo, pero tengo una memoria que siento que es a corto plazo y termino olvidando muy rápidamente o a veces no comprendo hasta que ha pasado demasiado tiempo. (Diario 4) A3-ALOC2

Tabla 16 Dificultades de los estudiantes en relación con la Comprensión lectora (Ciclo 2).

Las actitudes de estos estudiantes en su mayoría demuestran ser propositivas, por tal motivo, en el Ciclo 2 no se detectó a través del proceso de análisis de datos la dificultad sobre la actitud frente a la lectura codificada como DIFACTLE. La actitud propositiva, de acuerdo con Papa Pintor (2022) se define como la que evalúa y analiza los sucesos de manera crítica y genera soluciones a situaciones problemáticas; a pensar y generar alternativas para actuar se le denomina *propositivo*. Este hecho, se articuló con el diario del docente investigador y se encontró lo siguiente.

Al estar leyendo los diarios de los estudiantes de manera superficial conforme van entregando y al terminar de analizarlos, me he dado cuenta que no he encontrado que expresen actitudes negativas como aburrimiento a leer o negarse a leer, sí expresan que tienen conflictos al momento de leer por la falta de concentración o comprensión de algunas palabras o partes del texto pero entre líneas su actitud parece ser positiva y en algunos casos proponen que para que la situación mejore necesitan seguir leyendo. Además, en esta tercera intervención también pude notar mayor participación en el momento de la lectura grupal, y esto me hace pensar que tiene mucho que ver el hecho de haberse tomado el espacio y el tiempo de sensibilizarlos al inicio del semestre sobre los beneficios podría traer la lectura y el saber histórico. Creo que esto provocó este cambio en relación con el primer ciclo.

Hernández, C. (2022) Diario de la docente investigadora 3.

Es la fase de sensibilización propuesta por Guzmán (2021) planificada y llevada a cabo en la Etapa Cero del proyecto de IA, se comunicó a los participantes el proceder de las intervenciones y los objetivos, los cuales se identifican como beneficios para el estudiante y finalmente se les extiende la invitación de participar. En relación con los objetivos, Salcedo (2011) expone que los objetivos son “formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 116) De ahí el supuesto de que esta vez, al haber sido externados hubo mayor claridad de lo que se pretendía lograr con las acciones del proyecto de IA y por eso se obtuvieron actitudes propositivas.

### 3.3 Beneficios encontrados en las implementaciones de AICLE en los cursos de italiano

Sobre los beneficios encontrados está el desarrollo de las competencias en historia, los hallazgos encontrados derivan del diario del estudiante, así como el diario de la docente, de la observación no participante y los resultados de la prueba. A través del análisis de los diarios de los estudiantes de las cuatro implementaciones se percibe el desarrollo continuo de las competencias en historia, las cuales son: *comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.*

#### 3.3.1 Comprensión del tiempo y del espacio históricos

La competencia que abarca el desarrollo del *tiempo* y la noción del *espacio histórico* se detectó en lo que los estudiantes comentaban en el diario, tal como se observa en los siguientes fragmentos.

<i>Comprensión del tiempo y del espacio históricos</i>
Aprender sobre la historia especialmente del <b>Coliseo de Roma</b> a mí me parece muy interesante, ya que este es uno de los lugares más turísticos que hay en Italia y que conozca sobre su historia a mí me gustó mucho pues lo que hace mucho tiempo paso fue algo impresionante y ciertamente algo que te da curiosidad saber, pues también hablar sobre <b>su arquitectura es algo importante e impresionante ya que como aprendí en clase, lo que era la arquitectura del Coliseo actualmente la podemos ver diferente, no tiene parecido al diseño anterior ya que con el tiempo se ha ido degradando.</b> A5-MELC1 (Diario 2)
A largo del tema me sentí bien porque cada semana se está haciendo más ligera la clase en estos temas. <b>Aprendí sobre Pompei, me sorprendió que hayan construido una ciudad cerca de un volcán,</b> hayan tenido que abandonarla, y que a pesar de la erupción del volcán queden los vestigios de la ciudad. A5-DEYVC1 (Diario 3)
Hicimos un juego contestando 7 preguntas. Así como que <b>en la región de Campania está la ciudad de Pompei, que el suceso sucedió en el año 79 después de Cristo, la piedra que salía de la erupción del volcán se llama pomici,</b> también aprendí que el <b>volcán se llama Monte Vesuvio,</b> etc. A5-YAMC1 (Diario 3)

Durante el tema me sentí bien, esperaba conocer otra parte de la historia de Italia, aprendí que el Imperio Romano fue realmente grandioso, que hicieron obras de ingeniería que todavía asombran al mundo, **que aunque han pasado 2000 años, todavía se conservan partes de algunas de sus edificaciones**, que en sus construcciones utilizaban un cemento con un ingrediente especial, el cual los hizo más resistente a las inclemencias del tiempo, cuando **en la actualidad Las construcciones con cemento que comienzan a desgastarse rápido.** A5-ADAC1 (Diario 4)

Tabla 17 Fragmentos del diario del estudiante sobre Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Ciclo 1).

El tiempo “es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea” (SEP, 2011, p.23). La noción de tiempo implica apropiarse de relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro.

En varios momentos los estudiantes ubican acontecimientos, por ejemplo, se observa en el tercer fragmento de la tabla 17 el participante ubica la fecha exacta del suceso; aunado a eso, también se consolidaron relaciones de *cambio-permanencia* como se percibe en el primer fragmento, el cual hace una comparación sobre cómo era antes el Coliseo Romano y lo que actualmente se observa, así mismo se percibe la noción de *simultaneidad* en el cuarto fragmento, en el que la estudiante expone que las edificaciones romanas antiguas convergen en tiempo con las actuales y que las antiguas permanecen mientras que las actuales se desgastan rápidamente.

Así mismo, a través de la observación no participante realizadas con el Dispositivo B, se identificó lo siguiente sobre el apartado 2 *Desarrollo del Contenido histórico*, en el aspecto 2.1 *Genera reflexión sobre las dimensiones de tiempo pasado-presente-futuro*.

Totalmente, mapa, fechas, fotos, explicación de cada detalle.

Mazariegos, V. (2021) Observación docente de la clase 3.

Por otra parte, también se percibe el desarrollo de la noción de espacio, la cual se relaciona con la ubicación geográfica, desarrollando “habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos” (SEP, 2011, p.23) Tal como se aprecia en los

fragmentos de la tabla 17, ubicando al Coliseo en la ciudad de Roma en el primer fragmento, en el segundo, estableciendo la relación geográfica con un elemento natural como lo es el volcán Vesuvio, en el tercer fragmento se identifica en que región de Italia se encuentra la ciudad de Pompei y también relaciona elementos naturales tales como el volcán y el tipo de roca que se generó posterior a la explosión y que tuvo un impacto en el hecho histórico abordado en esa clase.

En los diarios de la docente se percibe el desarrollo de esta competencia, se menciona la acción de manera planificada y el resultado percibido de manera simultánea, tal como se observa en el siguiente fragmento

Además de eso, **sentí que esta vez hice un mayor uso de las imágenes que seleccioné**, a través de las imágenes también comentamos sobre puntos leídos, pero también se motivaron a preguntar más allá del texto, por ejemplo, al revisar las imágenes, **en la figura 1 se observa el antes y después del Colosseo, Marisandra se animó a preguntar porque se ve así ¿qué le pasó? Y entonces se comentó sobre qué pasó con el resto del Colosseo que ya no está, y entonces se habló del desgaste a través del tiempo, funcionó en una época como bodega y mucho del material caído sobre todo el Travertino se usó para construir el Vaticano.** 64:19 ¶ 25

Hernández, C. (2021) Diario de la docente investigadora 2

En el Segundo Ciclo de investigación, también se detectó el desarrollo de la *comprensión del tiempo y del espacio históricos*, en el análisis de los diarios del estudiante se encontraron nociones del espacio geográfico donde se llevaron acontecimientos o procesos históricos relacionados con Italia tales como la ciudad de Troya, Roma, Pompeya, la Región Lazio y Campania, expansión del imperio en tres continentes y relaciones con el ámbito natural y cultural del espacio histórico como volcán, montaña, ruinas.

<i>Comprensión del tiempo y del espacio históricos</i>
Enea que se va con su familia <b>de Troya a la región de Lazio</b> . A3-SOFC2 (Diario 1)
Lo que más me gusto en aprender fue sobre la historia de <b>Pompeya</b> es una <b>ciudad</b> muy conocida por <b>sus ruinas</b> y la historia del <b>volcán</b> que sepulto la ciudad lo que más aprendí fue sobre el nombre de la ciudad, tipo de materiales que existen además que es uno de los <b>sitios más importantes para el turismo</b> y si historia que en un punto es algo triste por las vidas que se perdieron. A3-GERC2 (Diario 3)
Tal vez lo que más me llamó la atención es la historia relacionada con la muerte del emperador y mientras sucedían los ritos fúnebres de los romanos sucedía esta catástrofe. A3-DANC2 (Diario 3)
Aprendí sobre <b>Pompei</b> que está en <b>la región de Campania</b> y lo sucedido en el <b>Monte Vesuvio</b> , de cómo los habitantes no sabían que esté era <b>un volcán</b> porque parecía una simple montaña, tarde y desafortunadamente después de una gran erupción se dieron cuenta que no era una montaña sino un volcán. A3-SOFC2 (Diario 3)
lo que más aprendí fue sobre uno de los principales exponentes en la arquitectura italiana también de igual modo <b>el tamaño que llegó a ser el impero romano, y que se extendía a 3 continentes</b> A3-GERC2 (Diario 4)

Tabla 18 Fragmentos del diario del estudiante sobre *Comprensión del tiempo y del espacio históricos* (Ciclo 2).

Además de la noción geográfica, el aspecto del tiempo histórico se hizo notar de manera profunda, en el fragmento tres de la tabla 18, el participante A3-DANC2 establece relaciones entre hechos históricos y a través de su narrativa expresa la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar como los romanos padecían la muerte del emperador Vespasiano y celebraban la construcción del Coliseo y simultáneamente en la ciudad de Pompeya se estaba viviendo una catástrofe, representando de esta manera la noción de simultaneidad y relacionando convenciones de tiempo y duración de manera implícita.

### 3.3.2 Manejo de la información histórica

Por otro lado, se identificó en el discurso textual de los diarios del estudiante, el desarrollo de la competencia de *Manejo de la información histórica*, la cual comprende “movilizar

conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado” (SEP, 2011, p.23) a continuación, se presentan algunos fragmentos que lo evidencian.

<b><i>Manejo de información histórica (MIH)</i></b>
<i>Fue una lectura interesante, además de los videos de apoyo que nos sirvieron para poder hacer el mapa conceptual, algo que me quedo resonando es como la maestra nos explicó el origen de la palabra "Lupa" y como la historia hace referencia de la palabra, dándole un doble sentido. A5-DULC1 (Diario 1)</i>
<i>Hoy vimos todo sobre el famoso Coliseo de Roma, Italia. Quiero aclarar que lo poco que sabía sobre esto, no es nada a todo lo que vi hoy. Un tema muy interesante y extenso. Vimos desde quien lo construyó hasta la descripción y lo que se hacía dentro de él. A5-CESC1 (Diario 2)</i>
<i>Esta vez nos tocó hablar sobre Pompeya, me parece bastante curioso saber el origen de los nombres de todos los lugares de lo que platicamos en clase, creo que el hecho de investigar sobre esto es entrar más a detalle sobre su origen, al fin y al cabo, el origen y el nombre siempre tienen una estrecha relación. Desde este punto puedo decir que sabemos gran parte de la historia. A5-HAZC1 (Diario 3)</i>
<i>Hoy aprendí sobre la ciudad de Pompei, el cual desgraciadamente tuvo un lamentable suceso trágico, la explosión de un volcán, los residentes nunca imaginaron que la montaña que ellos veían era un volcán hasta el día de la explosión, esto lo aprendimos durante una lectura que se hizo en la clase y con unas actividades que realizamos en la clase. A5-NATHC1 (Diario 3)</i>

Tabla 19 Fragmentos del diario del estudiante sobre el Manejo de información histórica (Ciclo 1)

En el segundo fragmento de la tabla se visualiza un análisis sobre lo que se conocía y lo que posteriormente se conoce después de haber abordado el tema en la clase, evocando que el conocimiento previo que había sobre el tema se extendió a través de las fuentes de información abordadas en clase. Asimismo, el primer y cuarto fragmento mencionan que el conocimiento consolidado en clase se dio a partir de diversas fuentes tales como la lectura y el video, comparando e integrando la información de distintas fuentes; también se comenta

que los procedimientos para la concatenación de la información fueron desarrollados a lo largo de la clase a través de diversas actividades.

Aunado a esto, se percibe la *descripción* y *explicación* de conclusiones sobre la información histórica, por ejemplo, en el primer fragmento, la estudiante expresa que “algo que me quedo razonando es” y explica el dato que llamó su atención, de la misma manera en el fragmento número tres el estudiante enuncia -me parece bastante curiosos- y continua con la descripción de la situación entorno a los significados de los nombres de las ciudades, describiendo su interés por la toponimia de Italia.

En el ciclo dos, esta competencia también se identificó a través del análisis de los diarios del estudiante, en la tabla 20 se muestran algunos fragmentos que dan muestra de la movilización de habilidades, saberes y actitudes que permiten el análisis de la información proveniente de distintas fuentes, así como la expresión de puntos de vista fundamentados.

<b><i>Manejo de información histórica (MIH)</i></b>
También el video que vimos al final relataba algunas cosas que ya habíamos visto con anterioridad, como, por ejemplo; el emperador Vespasiano, el Coliseo Romano, el Río Tevere, el emperador Augusto, etc. Pero también aprendimos cosas nuevas como lo fue; el Diritto Romano, Acquadotti, el Cristianesimo, el Sistema di república, el calendario de meses y días, etc. En esta parte de la lección ya no se me dificultó tanto la comprensión de lo que hablaba porque ya habíamos visto algunas cosas antes y de lo nuevo, no era tan difícil de comprender. A3-SOFC2 (Diario 4)
Además, estaba interesada desde el inicio, pues, era un tema del cual ya tenía cierto conocimiento por películas y documentales que había visto meses antes. Sin embargo, desconocía muchos detalles que aprendí durante estas dos clases sobre la explosión y la ciudad en sí. A3-KARC2 (Diario 3)
En esta lección me sentí muy cómodo y emocionado porque es un monumento que todos podemos reconocer la importancia histórica que posee, también aprendí muchas cosas como lo son por quién fue construido y cuál era su nombre original, antes se llamaba el Anfiteatro Flavio y no tenía el nombre que conocemos. A3-GERC2 (Diario 2)

*Durante la clase, la verdad estaba animada, porque ¿quién no sabe que es el coliseo? Entonces el aprender acerca de este lugar me despertó el interés, aprendí varias cosas, de dónde viene el nombre, para qué se utilizaba y qué tipos de espectáculos daban ahí, también el tipo de estructura con el que se erigió. A3-DANC2 (Diario 2)*

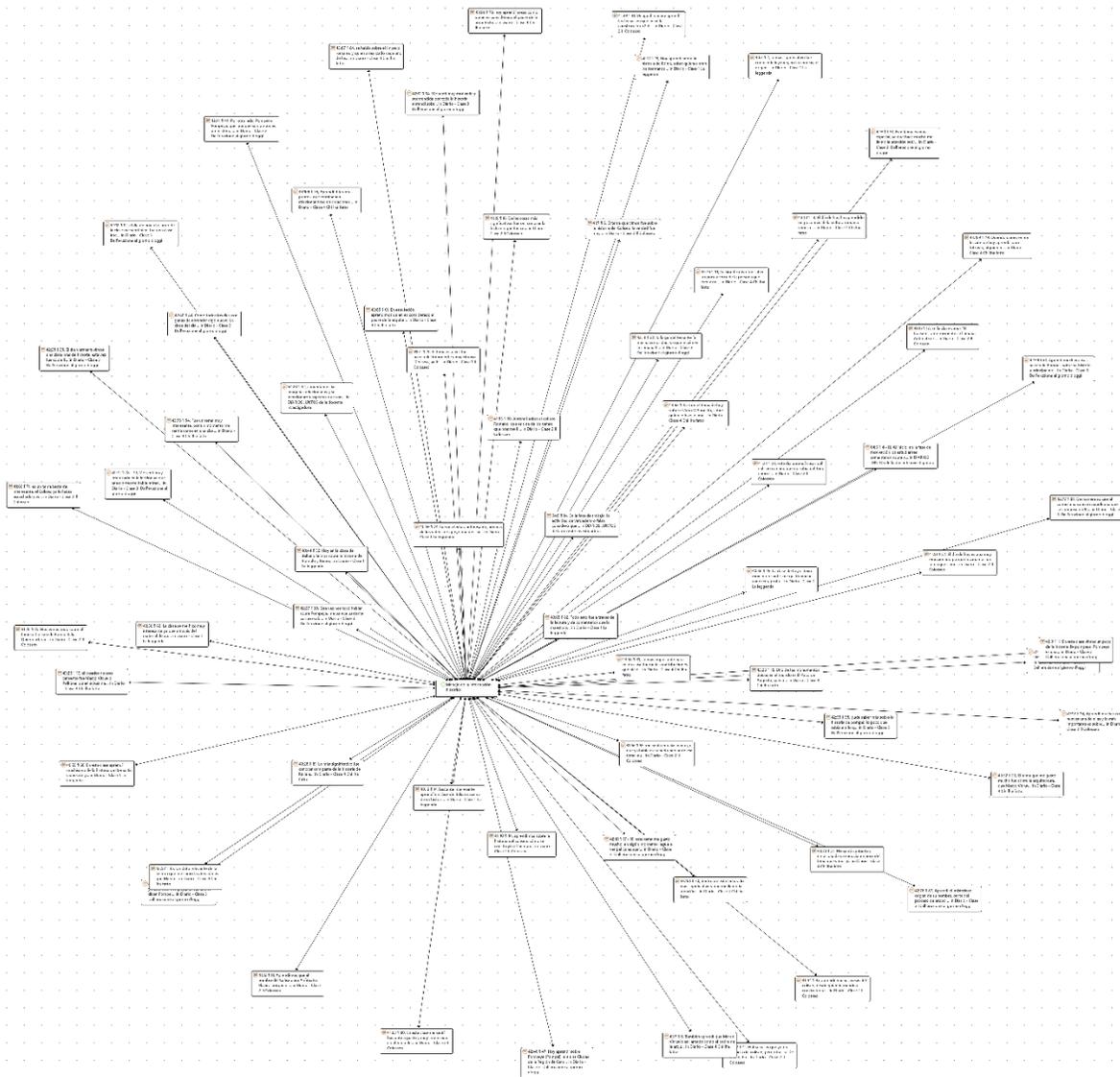
*Aprendimos que existen 3 posibles versiones del origen del nombre, y "Pompeii" por su parte, es la versión en plural de una palabra en latín. A4-CARC2 (Diario 3)*

*Tabla 20 Fragmentos del diario del estudiante sobre el Manejo de información histórica (Ciclo 2)*

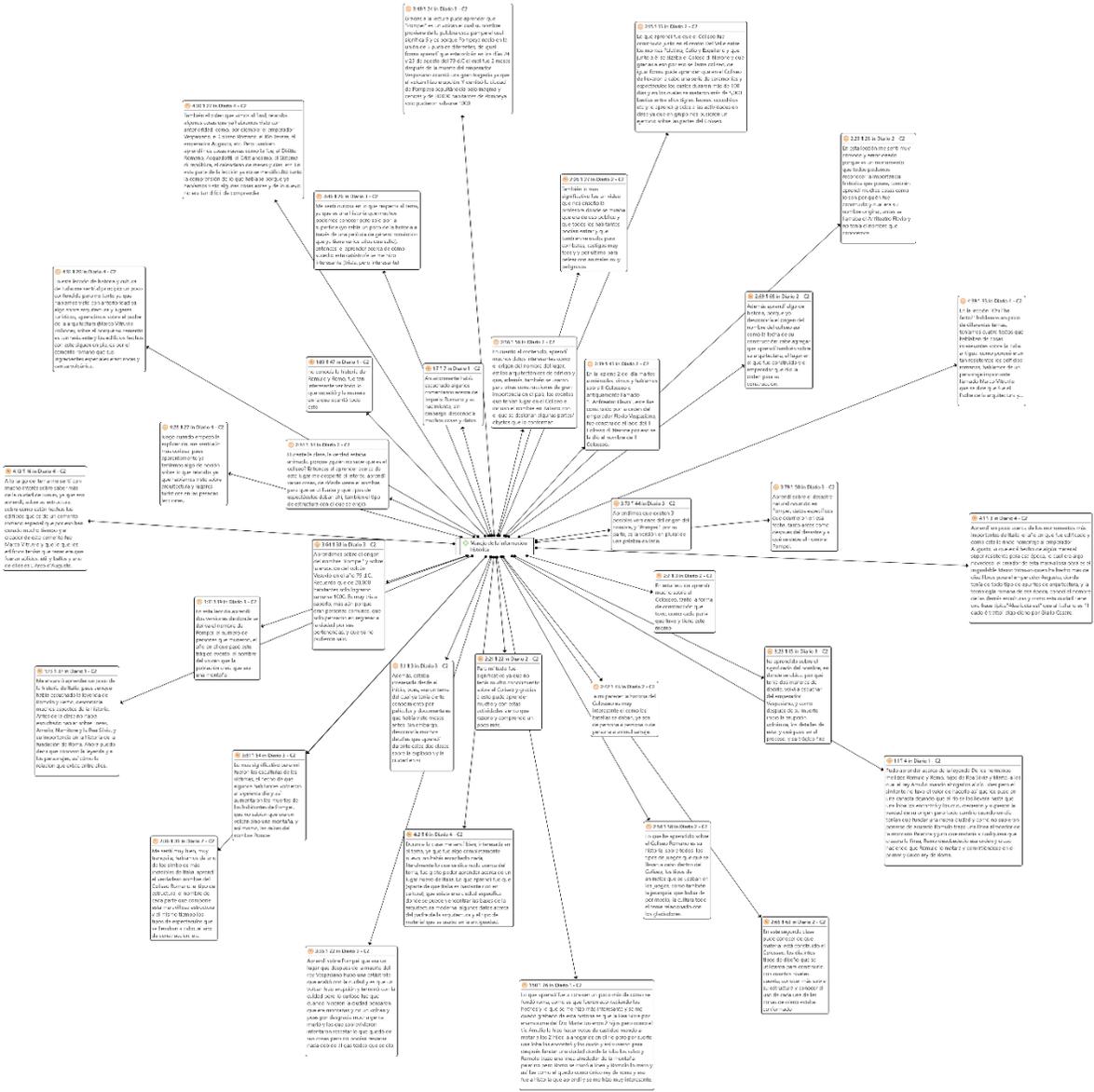
El fragmento uno y dos de la tabla 20, dan muestra de la descripción y explicación de elementos históricos a partir de la revisión de distintas fuentes de información tales como el vídeo proporcionado en clase, material documental abordado en clase y fuentes de consulta externas como documentales y películas. Los fragmentos tres y cinco de la tabla son muestras de selección y clasificación de información relevante sobre los elementos históricos abordados en las clases en este caso propiedades que integran la identidad del coliseo romano y versiones del origen de la palabra Pompeya en la lengua italiana.

En el fragmento número cuatro, la narrativa del estudiante caracteriza a la competencia del manejo de información histórica ya que también se espera que el alumno formule y responda a interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos, en este caso el participante expresa que resolvió ciertos cuestionamientos en clase, como por ejemplo de dónde viene el nombre, para qué se utiliza, qué espectáculos se daban y qué tipo de estructura es.

Cabe mencionar que de las tres competencias específicas que se desarrollan por medio del tratamiento de la historia, esta fue la competencia que se identificó más en ambos ciclos. En el primer ciclo, en los 81 diarios analizados, fue identificada como código MIH 65 veces, en el segundo ciclo se analizaron 84 diarios y la competencia fue identificada como código 42 veces, a continuación, se muestran la red de este código en cada ciclo diseñadas a través del software de análisis de datos ATLAS.ti versión 20.

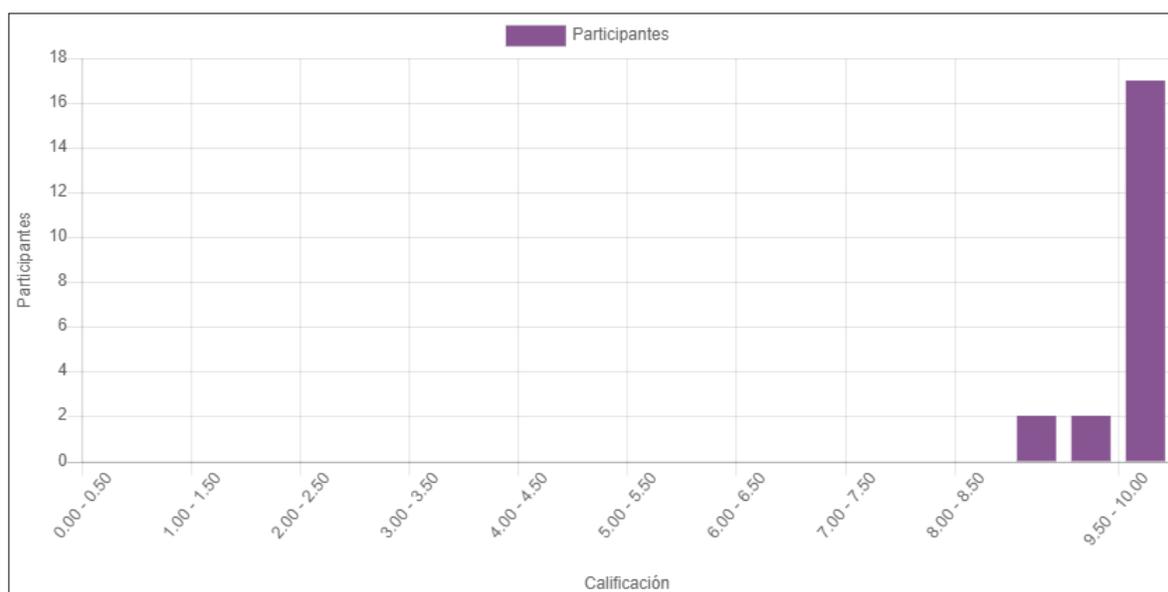


*Ilustración 16 Diagrama circular de sólo un ciclo del código Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Da click aquí para ver con mayor resolución).*



**Ilustración 17 Diagrama circular de sólo un ciclo del código Comprensión del tiempo y del espacio históricos (Ciclo 2) (Da click aquí para ver con mayor resolución).**

Aunado a lo anterior, los resultados de la evaluación tradicional implementada, nos permitió obtener datos que complementan las cualidades o comentarios analizados entorno al logro de las competencias en historia. En la gráfica 6 se observa que el rango de calificaciones tiene una amplitud corta (1.5) centrada en resultados que van desde 8.5 – 10, siendo este último el valor máximo para obtener. Adicionalmente, se visualiza que el 81% de los estudiantes lograron una calificación de 9.5-10 y 19% de 8.5-9.5, lo que nos muestra que la desviación estándar es baja con un 4.95%.



Gráfica 6 Calificaciones del examen sobre el periodo antiguo de Italia (Ciclo 1)

En relación con los datos de la estadística descriptiva antes mencionados, en la siguiente tabla se muestra un análisis del efecto de la prueba, interpolando los resultados del examen con la percepción de los estudiantes, tal como se observa en la Tabla 21.

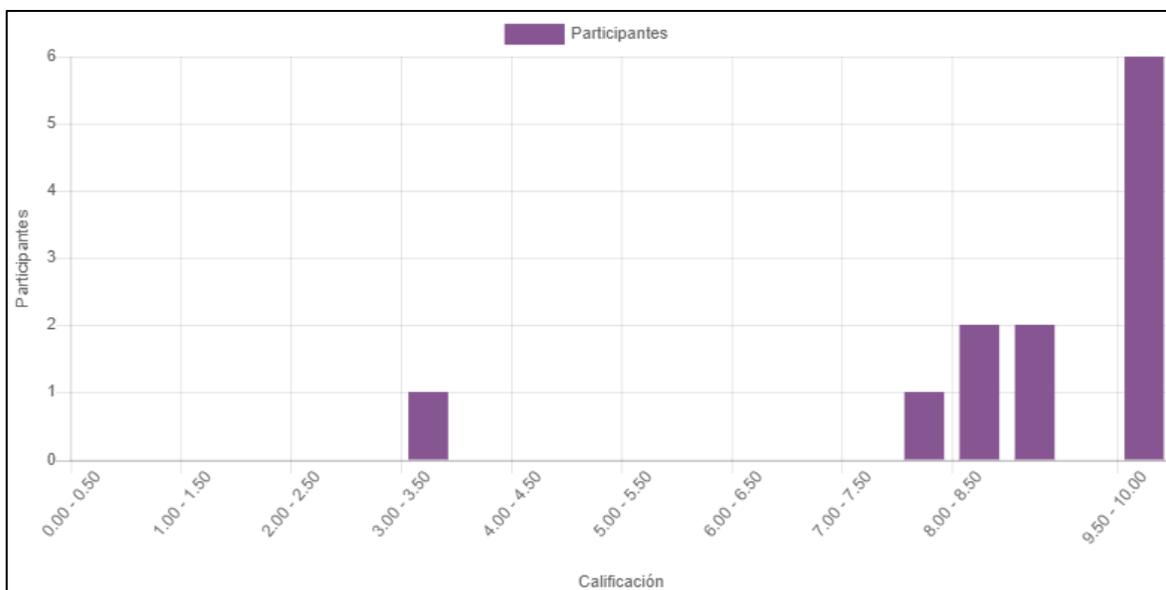
<b>Análisis del efecto de la prueba sobre Historia de Italia</b>		
<b>Percepción</b>	<b>Resultado del examen</b>	<b>Efecto</b>
En este examen me sentí bien ya que me sabia la mayoría de las respuestas, aunque en algunas dudaba y en las preguntas abiertas no sabía si lo había escrito bien, pero salí bien. A5-CESC1	10	Positivo
En el examen de historia me sentí bien porque recordaba	9.5	Positivo

cosas de los temas que habíamos visto en la clase, y tenía el conocimiento de esos temas, recordaba la información ya que realmente me gustaron esas clases puesto que para mí era una nueva forma de aprender el idioma con temas que se me hacen interesantes conocer. A5-MELC1		
El examen de historia me fue muy bien, aprendí muchas cosas y lo importante que me di cuenta de que las recordaba. A5-MAGC1	9.2	Positivo
El examen de historia fue muy bueno, me sirvió para retroalimentar que verdaderamente aprendí en las clases. A5-JENC1	8.5	Positivo

Tabla 21 Análisis del efecto de la prueba sobre Historia de Italia

Todas las percepciones y datos localizados, al ser triangulados permiten concluir que los objetivos planteados en esta prueba de control fueron logrados y son satisfactorios en el plano de resultado-beneficio con relación al desarrollo de las competencias en comprensión del tiempo y el espacio histórico, así como el manejo de la información histórica en el Ciclo 1.

En el Ciclo 2, la evaluación tradicional también nos permitió obtener datos que complementan los datos analizados entorno al logro de las competencias en historia. Especialmente *la Comprensión del tiempo y del espacio históricos* y el *Manejo de la Información histórica*. En la gráfica 7 se observa que el rango de calificaciones que sobrepasa la mínima aprobatoria tiene una amplitud de (2.5) centrada en resultados que van desde 7.5 – 10, siendo este último el valor máximo para obtener, de esta manera también se visualiza que el 91.6% de los estudiantes que respondieron a la prueba aprobaron y el 8.3% (1 persona) con índices de inasistencia a las implementaciones reprobó.



Gráfica 7 Calificaciones del examen sobre el periodo antiguo de Italia (Ciclo 2)

### 3.3.3 Formación de una conciencia histórica

Finalmente, la última competencia identificada y asumida en la investigación como uno de los beneficios más importantes detectados por el objetivo humanista que esta propuesta de enseñanza aborda intrínsecamente es *la Formación de una conciencia histórica* que busca el desarrollo de “conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades [...] Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural” (SEP, 2011, 24),

En el marco del programa de Historia para el profesor, la SEP (2011) menciona que a partir de la conciencia histórica el estudiante podrá

- Analizar y discutir acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.
- Desarrollar empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos y bajo distintas condiciones sociales.
- Identificar las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente.
- Identificar los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias.

- Identificar y describir los objetos, las tradiciones y las creencias que perduran, así como reconozca el esfuerzo de las sociedades que los crearon.
- Valorar y promover acciones para el cuidado del patrimonio cultural y natural.
- Reconocer en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad.
- Reconocerse como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente y plantear acciones con responsabilidad social (p. 24).

Se indagó sobre el desarrollo de la *Formación de una conciencia histórica* a través de los diarios de los estudiantes y se identificó 33 veces en los 81 diarios analizados del Primer Ciclo, de los cuales se recuperaron cuatro fragmentos para el citado en este trabajo de investigación, un fragmento por cada una de las implementaciones. Mostrando diversos aspectos que fomenta esta competencia.

#### ***Formación de una conciencia histórica (COHI)***

Lo más significativo para mí fue escuchar los comentarios que tenían mis compañeros acerca de las últimas preguntas, donde opinaban sobre como el tío de Rea Silva tenía decisión y voto sobre la castidad de su sobrina. Ya que **es un tema que creo a muchas de mis compañeras les parece injusto y que creo que a todas nos hace enojar; y darnos cuenta de que esto realmente pasaba en la sociedad, y no solo en la romana, si no en muchas más; donde eran los patriarcas o la sociedad la que le imponía a las mujeres que debían mantener su castidad hasta el matrimonio y despreciaban y humillaban a aquellas que no llegaban castas al matrimonio.** A5-ALIC1

A través de esta historia, **me queda claro que aun que han pasado décadas, aun seguimos viviendo la misma historia en cuanto a espectáculos, porque he leído que aun en nuestro país, se dan estas clases de espectáculos, como son: La corrida de toros, donde al pobre Toro le quitan las orejas o el rabo y eso es un premio para el toreo o más aún cuando lo matan es algo grandioso para el torero y lo llaman DEPORTE. En varias partes del país, hacen peleas de perros clandestinas donde apuestan para ganar dinero. Algo legal y cruel, la pelea de Gallos. Se han filmado películas y se venden en el mercado negro como el SNUFF, donde gente poderosa, paga mucho dinero por ver matar a personas. Esto aún sigue y es triste saber que desde los primeros tiempos se hacía.** La clase es muy interesante y nos abre la mente para siempre conocer más de las culturas antiguas y quedarnos con esa hambre de querer más y más. A5-MANC1 (Diario 2)

El saber que incluso quedaron personas sepultadas bajo cenizas, todo en la clase fue muy significativo para mí ya que me conmovió la historia, **fueron muchas emociones que sentí en la clase, a través de la historia de este lugar.** A5-CARC1 (Diario 3)

Aprendí información y datos interesantes como que el cemento romano con el cual se elaboraron diversas construcciones tenía un ingrediente secreto el cual básicamente lo hacía más resistente, **esto me pareció interesante saber ya que si bien vamos a algún lugar de Italia quizás no nos preguntamos sobre estos datos que aparentemente pueden pasar desapercibidos y creo que es importante conocerlos ya que puede contestar muchos de nuestras preguntas por ejemplo en mi caso a veces me surge preguntas de cómo es que un monumento o lugar específico se puede conservar en buen estado a pesar del paso del tiempo y esto claramente se basa en los materiales con los que fue construido es por eso que forma parte de la arquitectura antigua del lugar histórico el cual el monumento es representativo y valioso hoy en día.** A5-MELC1 (Diario 4)

*Tabla 22 Fragmentos del diario del estudiante sobre Formación de una conciencia histórica (Ciclo 1)*

En el primer fragmento, se observa que la estudiante hace un análisis sobre el tema histórico de manera profunda identificando situaciones negativas en el desarrollo de vida de la mujer, expone que esto molesta y perturba a sus compañeras y a ella misma, mencionando que es un aspecto anacrónico ya que la forma patriarcal de la sociedad pasada muestra consecuencias en la actualidad. Es así como la estudiante manifiesta conciencia en sí misma, en los otros del pasado y en los otros, sus coetáneos.

Además de eso, en el segundo fragmento se muestra que la estudiante desarrolló empatía con la situación de los animales que vivieron en el tiempo de los espectáculos llevados a cabo en el Coliseo y comenta que seguimos en las mismas condiciones sociales al permitir como humanidad injusticias con animales en peleas clandestinas de perros, en peleas de gallos en palenques y la tauromaquia que es reconocida como un deporte, denotando tristeza en su discurso escrito.

El tercer fragmento, expresa que a través del tema la estudiante sintió diversas emociones, y aunque no nombra específicamente las emociones, si expresa que se sintió conmovida por el tema. Lo cual denota empatía con seres humanos que vivieron durante la erupción del volcán.

Finalmente, en el último fragmento de la tabla 22 se identificó que, a través del desarrollo del tema de la clase, la estudiante describe como un producto de la historia en este caso los monumentos perduran a lo largo del tiempo, reconociendo el esfuerzo de la sociedad pasada que los crearon a partir del material utilizado. Además de esto, expresa que el tema la llevó a concluir que esto, -forma parte de la arquitectura antigua del lugar histórico el

cual el monumento es representativo y valioso hoy en día- indicando con esta línea el reconocimiento al patrimonio y a la identidad del lugar.

En el Segundo Ciclo, el desarrollo de la *Formación de una conciencia histórica* con el código COHI se identificó continuamente en los diarios de los estudiantes, encontró 21 veces en los 84 diarios analizados.

<b><i>Formación de una conciencia histórica (COHI)</i></b>
<b>Lo que es capaz de hacer los mismos integrantes de una familia solo por tener el poder y control</b> esto a pesar de ser una historia de hace muchos años <b>hoy en día se pueden encontrar casos parecidos</b> con la traición y los familiares que imponen sus ideas para tener el control. A3-KARC2 (Diario 1)
La actividad "d" en la versión interactiva estuvo interesante, las preguntas de reflexión siempre abren debate entre nosotros y nos sirve de ayuda a relacionar los hechos del pasado, las costumbres que se tenían en la antigüedad y cómo nosotros tenemos una visión diferente de las cosas, pongo por ejemplo que <b>el Coliseo era usado para peleas con animales, ahora eso ya no está bien visto, en estas clases lo que más me gusta es eso, el pensamiento del pasado y el presente, las reflexiones y también saber cuál es la postura de otras personas, en este caso mis compañeros de clase.</b> A3-DANC2 (Diario 2)
Significó mucho para mí el saber que a pesar del gran desastre que ocurrió, hubo personas que pudieron sobrevivir, pero lastimosamente pasando los días las cosas se pusieron terrible ya que la parte más densa de la columna de gas retrocede sobre sí misma y permite que salgan nubes ardientes, por lo que la temperatura subió a $300 \div 400$ °C. matando instantáneamente cualquier forma de vida. En la mañana del 25 de agosto, las personas que permanecían en la ciudad o regresaban a recuperar sus pertenencias, no tenían escapatoria debido a los gases tóxicos y desgraciadamente ya nada pudo volver a su normalidad y eso si me dio muchísima tristeza y fue lo que más significó. A3-RACHC2 (Diario 3)
A pesar de que es algo lógico, nunca me había puesto a pensar en que en Italia también hay dialectos y se me hizo muy curioso y me gustó mucho oír un poco del Dialecto Napoletano. A4-ADAC2 (Diario 3)
Lo más significativo para mí fue pues aprender de esto y como es que duran mucho las estructuras y por ello se han convertido en atractivos turísticos que son antiguos e importantes. A3-IHAC2 (Diario 4)

Tabla 23 Fragmentos del diario del estudiante sobre *Formación de una conciencia histórica* (Ciclo 2)

En la narrativa del participante A3-KARC2 identifica que los intereses del hecho histórico permanecen en la actualidad, expone el valor que los parientes de la familia le dan al poder y hace referencia a que actualmente existen casos parecidos. En el fragmento dos de la

tabla, el participante A3-DANC2 a través de su narrativa se reconoce como sujeto histórico al valorar el conocimiento del pasado en el presente.

El participante A3-RACHC2 expresa que lo que se revisó en la clase en cuestión de contenido provocó en ella un sentimiento de tristeza y explica como esto significó mucho para ella. Con esto se evidencia como el saber histórico desarrolla empatía con seres humanos de otros tiempos. Finalmente, se observa que el participante A4-ADAC2 reconoce la situación de los dialectos italianos como un aspecto identitario y el participante A3-IHAC2 manifiesta como el tema relacionado a los monumentos de Italia fue significativo, expresando el valor que le da al patrimonio histórico y cultural; estos dos aspectos son valores que promueve la Conciencia Histórica.

### **3.3.4 Conciencia de mí a través de la lengua**

En el primer apartado de la presentación de los resultados de esta intervención se revisó el desarrollo de la lengua italiana a lo largo del semestre y en correspondencia con la intervención realizada sobre los temas relacionados a elementos históricos de Italia a través del enfoque AICLE/CLIL.

En el apartado 3, el cual fue previamente desarrollado, se señalaron los beneficios encontrados en esta intervención con relación al contenido, entre ellos la conciencia histórica, la cual ya ha sido definida y caracterizada, por tal motivo, este apartado sólo se centrará en uno de los aspectos que la componen, el cual es que el individuo se reconozca como sujeto histórico, reconozca elementos que le son comunes y que le dan identidad. Para el desarrollo de esto a razón de reconocer su propio pasado y de resignificarse, en el Segundo Ciclo de investigación se incorporó el desarrollo de un proyecto titulado “mi historia”.

AICLE/CLIL al considerarse como un enfoque y no una metodología, se le posiciona como un enfoque del tipo comunicativo y como un *umbrella term* en el cual se integran distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas como de contenido específico, es decir, no repela otras perspectivas de enseñanza, al contrario, las abarca. Esta concepción de AICLE se mencionó en los referentes teóricos que sustentan en el plano epistemológico el objeto de estudio de esta investigación.

Sobre este referente, el Enfoque AICLE/CLIL permite abordar otros enfoques y metodologías, por lo tanto, se decidió complementar las intervenciones de tema de estudio con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el objetivo de integrar la conciencia de mí y el desarrollo continuo de la lengua.

El aprendizaje basado en proyectos es una representación de la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006) en la cual se desarrollan objetivos académicos como personales. Escobar (2021) sostiene que es una metodología que tiene como objetivo la integración de distintos conocimientos para lograr solucionar problemas o situaciones que se asemejan a la realidad y que brinda experiencias de aprendizaje ya que integra capacidades, habilidades, actitudes y valores del estudiante (p.9). Es importante considerar que los proyectos cumplen con una serie de pasos secuenciados. Los cuales también son mencionados por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) y que a continuación se enlistan:

**Paso 1.** Establecer el propósito: ¿Qué se quiere hacer? ¿por qué se quiere hacer? ¿para qué se quiere hacer?

**Paso 2.** Planificación del proyecto: ¿Cómo hacer el proyecto? ¿cuándo hacerlo? ¿dónde se quiere hacer? ¿qué recursos se necesitan?

**Paso 3.** Ejecución del proyecto: La puesta en marcha de lo planificado.

**Paso 4.** La valoración de la experiencia: Actividades reflexivas que se derive a conclusiones finales.

Momentos	Estrategia de enseñanza (ABP)	Función y agentes	Recursos	Objetivos
Segundo parcial	Presentación sobre mi propia historia	Estudiante: Desarrolla y crea el producto final  Docente: Guía	Narración  Fotos o imágenes  Presentación en formato digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de los tiempos Passato prossimo e Imperfetto.</li> <li>• Uso de vocabulario específico de la familia, colores, lugares, aspecto físico, personalidad, ropa.</li> <li>• Uso de expresiones temporales</li> <li>• Desarrollo de la conciencia de mí</li> <li>• Desarrollo de la creatividad</li> </ul>

Tabla 24 Características del proyecto "La mia storia".

El objetivo del proyecto era escribir la propia autobiografía en italiano y que en su narrativa mostrará información específica del pasado del propio sujeto, en este caso del estudiante y asimismo elementos que integran su vida actual; todo esto, aplicando elementos gramaticales abordados en el semestre tales como el *passato prossimo* y el *passato imperfetto*, vocabulario aprendido y previo relacionado a la familia, la apariencia física, la personalidad, la ropa, expresiones temporales, etc.

Para detectar de qué manera este proyecto aportó al desarrollo de la conciencia del sujeto (conciencia de mí) y el desarrollo de la lengua italiana, se integró en el cuestionario final la siguiente interrogante: ¿Cómo te sentiste al redactar tu autobiografía y crear una presentación de ésta en la elaboración del proyecto 2 “La mia storia”? En el análisis de las respuestas se identificaron dos nociones, el desarrollo de *la conciencia de mí* y el *desarrollo de la lengua italiana*, tal como se observa en la ilustración 18.

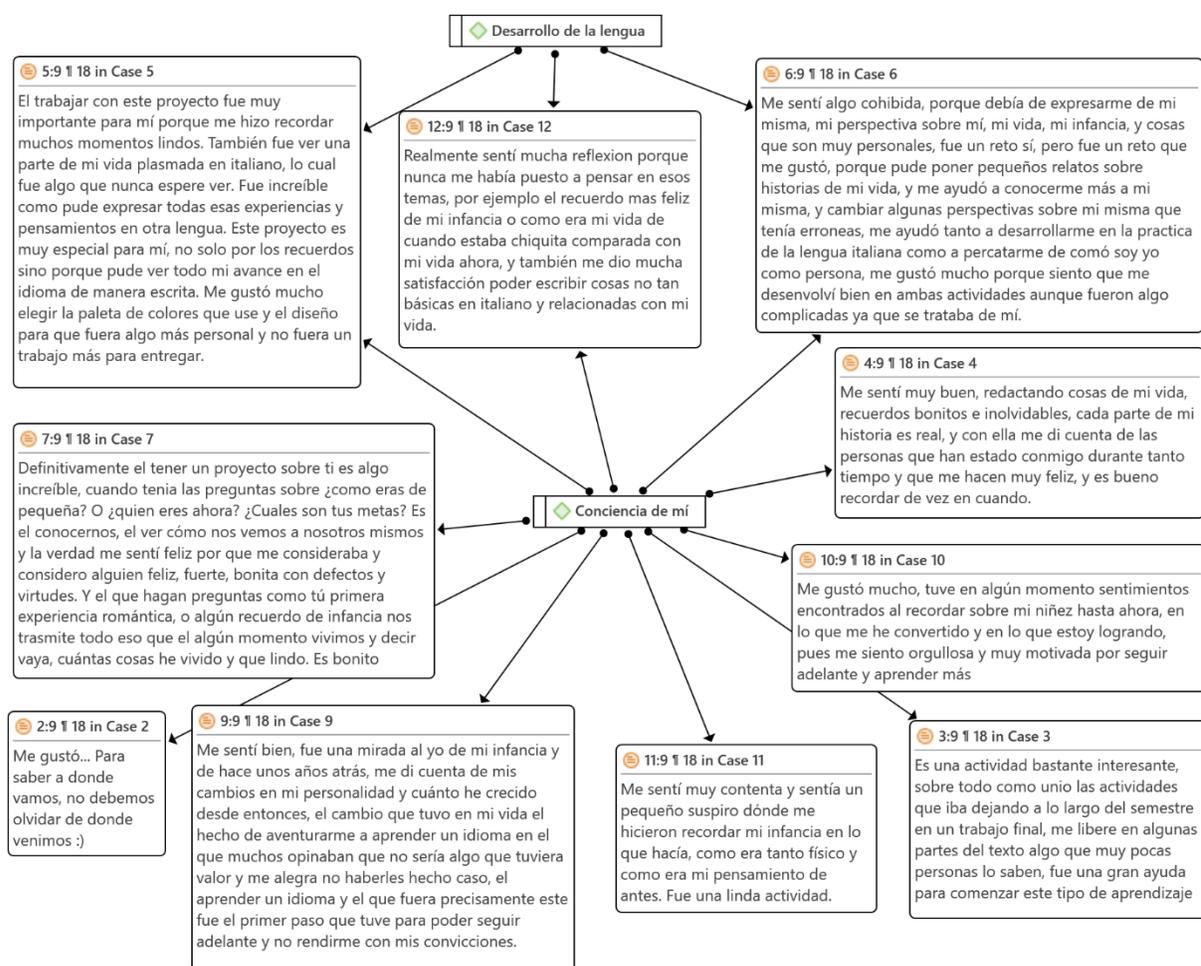


Ilustración 18 Red de fragmentos del diario del estudiante con relación al Proyecto. (Ciclo 2).

Los fragmentos que se posicionan en la parte de arriba tienen co-ocurrencias en ambas nociones, el caso 5, 12 y 6, expresan que trabajar con este proyecto fue significativo debido a que los hizo recordar momentos de su pasado, les generó conciencia sobre sus experiencias, reflexión sobre momentos específicos de su propia vida, entre otros aspectos personales. En particular, el fragmento 6:9 del caso 6 expresa que le ayudó a conocerse más y cambiar algunas perspectivas que tenía sobre sí mismo, evidenciando en su narrativa una resignificación del sujeto mismo. Sin embargo, los 3 casos agregan que con respecto al desarrollo de la lengua identificaron un avance, el caso 5 describe percibir un progreso en la habilidad de escritura, el caso 12 se menciona haber logrado otro nivel de escritura en la lengua y en el caso 6, el participante expresa que el proyecto le ayudó a poner en práctica su italiano.

Los hallazgos anteriores se triangularon con las producciones escritas de los estudiantes, identificando el uso del *passato prossimo* y sus implicaciones en italiano, tales como el considerar el género y número en la conjugación, así como identificar cuando se usa *essere/avere* como auxiliares; además del uso del *passato imperfetto* y vocabulario relacionado a los hechos que narran. A continuación, se observan dos transcripciones recuperadas.

## PARTE 2

### Ricordo più bello dell'infanzia

Il ricordo più bello della mia infanzia è con mio nonno e mia madre. Da piccola mi piaceva sempre andare nei parchi a giocare e mangiare il gelato. Ricordo che ogni fine settimana mi portavano a giocare in un parco vicino a casa nostra. Abbiamo passato l'intera giornata giocando, mangiando e cercando di vincere qualcosa nel gioco delle biglie. Ero sempre molto emozionata di vedere i cavalli perché erano i miei animali preferiti. Una volta ne ho montato uno ed è stato incredibile. All'inizio avevo paura di cadere ma non è successo niente. Ora che sono più grande ricordo tutto questo con gioia per i bei momenti che ho passato con loro.



Ilustración 19 Un fragmento del proyecto "La mia storia" (Ciclo 2)



Il ricordo più bello che ho di quando ero piccola e quando la mia famiglia stava insieme e andavamo al mare ci divertiamo insieme perché giocavo con mio padre, la mia mamma e mio fratello nel mare, le onde, facevamo castelli di sabbia; mio padre ci ha insegnato a nuotare, ridevamo, mangiavamo tanti crostacei e facevamo tante cose. È uno dei ricordi che sono memorabili per me perché ero molto felice.

Quando ero una bambina ero un po' timida, molto tranquilla, affettuosa, mi piaceva stare con mia madre, stare con i miei amici, dipingere, leggere, mi piaceva ascoltare la musica dei One Direction. Ero anche magra e introversa, la maggior parte del tempo indossavo abiti e gonne, il mio stile era molto femminile, ero una bambina molto brava e felice.

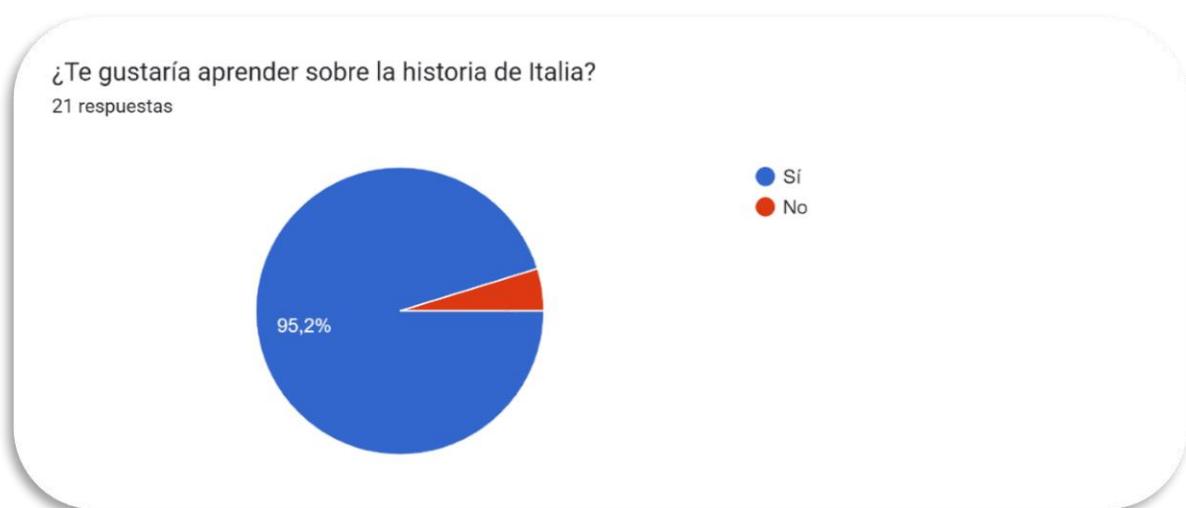


Ilustración 20 Un fragmento del proyecto "La mia storia" (Ciclo 2)

### 3.4 Impresiones de los estudiantes: antes y después de las implementaciones

En el análisis de las impresiones de los estudiantes del primer ciclo, el cuestionario de la fase exploratoria incluía las preguntas: ¿te gustaría aprender sobre la historia de Italia? Sí/no ¿por qué?; la utilidad de estas preguntas se basa en identificar el interés inicial de los estudiantes sobre el tipo de contenido que se trabajaría en la implementación con Enfoque CLIL/AICLE, en este caso el contenido es *historia* en un eje más específico: la Historia de Italia, la cual está directamente relacionada con la lengua que aprenden.

Los resultados del cuestionario revelaron que el 95.2% de la muestra (20 estudiantes) estaba interesado en el contenido histórico relacionado a Italia. Sin embargo, también permitió identificar que el 4.8% (1 estudiante), no estaba interesado. Tal como se observa en la siguiente gráfica.



Gráfica 8 Interés en el contenido (Ciclo 1)

El caso detectado tuvo un seguimiento particular a lo largo de las implementaciones, recuperando del diario del estudiante diversos comentarios que poco a poco mostraban mayor interés hacia la historia, los cuales se analizaron con el código *DIFACTHI* (*Dificultad-actitud frente a la historia*). Finalmente, esta información se trianguló con la respuesta de las preguntas ¿Te gustó aprender sobre la historia de Italia? Sí/no ¿Por qué? del cuestionario final, estas preguntas se elaboraron con la finalidad de detectar cambios en las impresiones de los alumnos con respecto a lo considerado en la fase exploratoria.

El participante A5-ALEC1 expresó que no tenía interés debido a que este tipo de contenido le aburría, no obstante en la etapa final, exteriorizó un notable y definido cambio de percepción con respecto al contenido histórico, narrando que al inicio de las clases de este plan de enseñanza sus compañeros se encontraban motivados con relación al contenido, pero ella no, y explica que el seguimiento de las clases le permitió valorar el pasado y despertó su interés, denotando en sus últimas líneas parte de la utilidad de la historia con relación al presente, tal como se observa en la tabla 25.

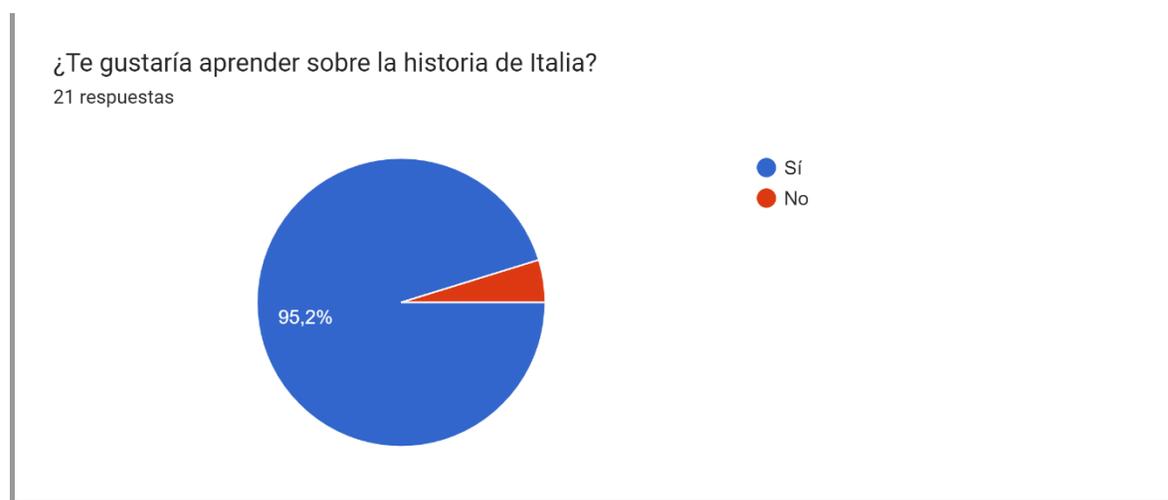
Perspectiva inicial		Perspectiva al final	
¿Te gustaría aprender sobre la historia de Italia?	¿Por qué?	¿Te gustó aprender sobre la historia de Italia?	¿Por qué?
No	Sinceramente la historia no es algo de mi agrado, sinceramente me aburre un poco.	Sí	Sinceramente a mí la historia no me agrada tanto, pero hasta no realizarlo no comprendes que dentro de ello hay algo fantástico, efectivamente en la primer clase con la lectura no estaba tan emocionada, como los demás de mis compañeros, pero luego descubres que por algo se llama Historia, porque hay algo detrás de, te lo vas imaginando como si estuvieras ahí, te permite valorar el pasado, descubres personajes que han hecho historia, también hay curiosidades, por ejemplo yo Solo sabía que el Coliseo así se llamaba, pero por la historia descubres que antes de llamarse así se llamaba L'anfiteatro Flavio, de no ser por las Lecturas creo que jamás hubiera sabido. <b>Es por eso por lo que ahora puedo decir que me gustó, porque conocemos el pasado para entender nuestro presente y poder construir un futuro.</b>

Tabla 25 Comparación de la primera y última impresión hacia el contenido (Ciclo 1)

Es importante señalar que el participante A5-ALEC1 expresó que la razón inicial de desinterés es el *aburrimiento* que sentía en el tratamiento de este tipo de información. indagando sobre la posición del aburrimiento con relación al contenido, López y Sánchez (2010) exponen que los estudiantes se aburren cuando los contenidos no tienen significado para ellos, cuando no encuentran una aplicación o relación del contenido con su vida cotidiana. sobre esto, exteriorizan la importancia que tiene la planeación didáctica para vincular el contenido con experiencias de vida, a fin de que los temas abordados adquieran significado.

Es así como en la respuesta al cuestionario final, el participante enuncia que su percepción de aburrimiento cambió al encontrar significado en el contenido, el participante expresa en porqué del cambio, un *para qué de la historia*, le gustó aprender este tipo de contenido por la utilidad que encontró en ella. La cual es la relación que el conocimiento del pasado tiene con el presente, en palabras del historiador Florescano (2012), “el pasado entra en el presente como cosa viva, obra en él con la misma o semejante fuerza que lo contemporáneo” (p.94).

Las impresiones de los estudiantes también fueron parte del objeto de estudio del Ciclo 2, el cuestionario de la fase exploratoria permitió identificar que el 4.8% de la muestra (1 estudiante) no estaba interesado en este tipo de contenido, mientras que el 95.2% (20 estudiantes) externó que sí. Estos resultados fueron equiparables a los del Ciclo 1, sólo que la cualidad de las razones iniciales de desinterés fue distinta.



Gráfica 9 Interés en el contenido (Ciclo 2)

De igual manera, en este ciclo se dio seguimiento al caso del participante A3-SOFC2 triangulando la información recaba del cuestionario inicial, los diarios y el cuestionario final. Los resultados revelaron un cambio de percepción sobre el contenido; al inicio A3-SOFC2 expresó que no le interesaba que se abordará la historia de Italia como contenido en las clases del curso, percibiendo esto como un algo que puede entorpecer su aprendizaje de la lengua, el participante explica que podría enfocarse en el desarrollo de su competencia lingüística y que la historia podría aprenderse estando en Italia.

Perspectiva inicial		Perspectiva al final	
¿Te gustaría aprender sobre la historia de Italia?	¿Por qué?	¿Te gustó aprender sobre la historia de Italia?	¿Por qué?
No	Porque nos podríamos enfocar en pronunciación, vocabulario y expresión antes de la historia, como tal, podemos saber más cosas directamente en Italia cuando ya sepamos dominar el idioma.	Sí	Me gusto aprender de la historia de Italia ya que por lo regular <b>cuando aprendes un idioma únicamente te enseñan el idioma como tal lo que abarca solo gramática, aprender un idioma debería de tener más que eso</b> , cuando decides aprender un idioma nuevo es envolverte totalmente en una cultura distinta lo cual <b>implica conocer su pasado, su presente, tradiciones, gastronomía</b> , entonces siento que aprender de la historia de Italia era lo último que <b>me faltaba para poder concentrarme totalmente en esta cultura y el idioma</b> . Despierta más interés, a mí personalmente me alentaba a querer aprender y comprender más el idioma italiano.

Tabla 26 Comparación de la primera y última impresión hacia el contenido (Ciclo 2).

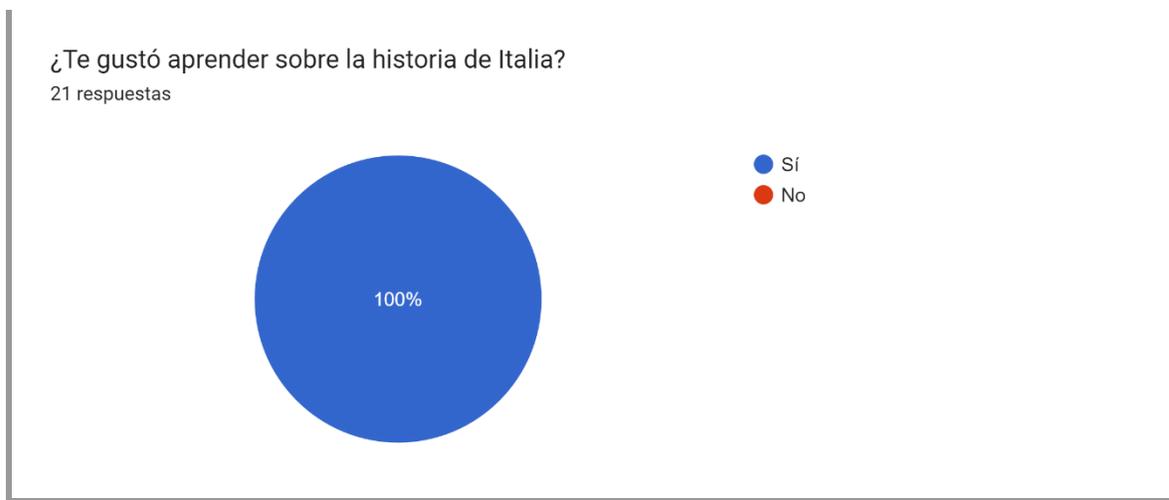
En la etapa final, el participante expone que el aprendizaje de la Historia de Italia ha sido un complemento en su clase de lengua, explica que con base en su experiencia aprender una lengua debería ser más que el desarrollo de competencias generales como la gramática, relaciona que el aprendizaje de la lengua implica conocer la cultura y señala que uno de los referentes de la cultura es la historia, además de eso, expresa que trabajar con este contenido despertó su interés en comprender y aprender más el idioma. Este cambio de percepción se visualiza en la tabla 26.

Reflexionando en la razón inicial de desinterés por el contenido y el cambio que hubo de perspectiva, encontramos en las palabras del participante la conciencia que ahora tiene sobre la relación de la lengua con la cultura. En relación con esto, Morán (2001) expresa que estos dos ámbitos están fusionados, cada uno es reflejo del otro. Liddicoat y Ho (como se citaron en Roldán, 2014) señalan que la lengua y la cultura interactúan mutuamente de tal manera que la cultura impregna todos los niveles del uso de la lengua y añaden que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua que ignore la cultura de los hablantes resultaría un proceso incompleto.

En correspondencia con lo anterior, es importante mencionar que el participante en su percepción final define que a través de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje de la lengua italiana hubo un reconocimiento de la cultura con “c” minúscula o cultura profunda y la Cultura con “C” mayúscula o cultura formal. La cultura con “c” hace referencia a las prácticas sociales y cotidianas tales como la vestimenta, la gastronomía, los hábitos, entre otros aspectos. Hu (2002) menciona que la Cultura con “C” se refiere a manifestaciones reconocidas a nivel nacional e internacional como la historia, instituciones sociales, expresiones artísticas, a la arquitectura, la música y la literatura.

Finalmente, en las últimas líneas de la respuesta final, el participante expresa que el contenido le despertó aún más el interés por aprender la lengua, esto radica en las bases del enfoque CLIL/AICLE, Bolarín-Martínez, Porto-Currás y Lova-Mellado (2021) señalan que entre los beneficios de este enfoque se encuentra la comunicación, los autores apunta que en el acto de comunicar, el alumnado utilizará la lengua para comprender los contenidos, participar e interactuar, motivando de esta manera el aprendizaje de esta.

Recapitulado, en ambos ciclos se detectó que un porcentaje de la muestra no estaba interesado en este contenido, aunque fue un porcentaje mínimo, cada caso tuvo un seguimiento y se divisó en ambos casos un resultado positivo en el cambio de percepción. Por otra parte, el 95.2 % se mantuvo su inclinación por el contenido. Concluyendo en la etapa final de la investigación, con un 100% de interés por parte del alumnado a este tipo de contenido.



Gráfica 10 Percepciones sobre el contenido, etapa final.

### **3.5 Mi gestión pedagógica**

Este apartado corresponde al análisis y la reflexión sistemática realizada de la propia gestión pedagógica, se centra en el desarrollo de una narrativa crítico-reflexiva para la toma de conciencia sobre las prácticas pedagógicas que resultan pertinentes en el desarrollo del programa de Italiano III, IV, V y el plan de enseñanza derivado de la situación estudiada. De acuerdo con el análisis de los diarios del estudiante, las observaciones del equipo interdisciplinario, la observación participante y el diario de la docente investigadora, así como los resultados del cuestionario final, se encontraron resultados en la gestión de la docente en relación con:

- a) La importancia de dar ejemplos
- b) El papel de los objetivos de clase
- c) El manejo del error
- d) Diversas actividades
- e) Enfoque
- f) Tacto pedagógico
- g) Interdisciplinariedad
- h) Disposición del docente
- i) Estilo de interacción
- j) Dominio de contenido
- k) Uso de recursos diversos
- l) Generación de actitudes propositivas.

Por cuestiones personales no se contó con el tiempo para desarrollar el reporte de la triangulación de todos los puntos encontrados en el análisis de datos, por lo tanto, sólo se encontrarán reportados los tres primeros incisos.

#### **3.5.1 La importancia de dar ejemplos**

El uso de ejemplos como recursos en la enseñanza es uno de los puntos que me parecieron más interesantes y acertados en la introspección de la práctica profesional ya que durante mi gestión pedagógica en estos dos ciclos de investigación identifiqué que la manera en la que doy ejemplos resaltaba en mis reflexiones y en observaciones. Tal y como se muestra

en los siguientes fragmentos de las observaciones realizadas por el equipo interdisciplinario y el docente colaborador.

Resalta en la lectura ejemplos.

Mazariegos, V. (2021) Observación docente de la clase 4.

Cuando usa vocabulario específico, hace uso de mímica para que los alumnos puedan desarrollar un concepto de significado-significante.

ASDE (2022) Observación del docente colaborador 4.

Ante estos hallazgos, me planteé una serie de preguntas tales como ¿qué importancia tienen los ejemplos? ¿existen distintas formas de ejemplificar? ¿cada cuánto presento ejemplos en mis clases sincrónicas o medios asincrónicos? los ejemplos en algunos casos o siempre ¿habría que presentarlos de manera escrita o visual y no sólo oralmente? Todas estas interrogantes emergieron y se comenzó a analizar de manera más profunda el proceder de la docente con el uso de ejemplos. Del diario de la docente se recuperaron los siguientes fragmentos.

Comenzamos con la lectura y al mismo tiempo íbamos comentando sobre dudas, me preguntaron por el significado de la palabra *uccise*, y entonces yo respondí con mímica hola y con el ejemplo de la lección anterior. también me preguntaron por la palabra *accanto*, y entonces mostré un vaso y para la posición de la preposición a canto indique con este ejemplo visual y de movimiento que hacía con el vaso y mis manos que era al lado, asimismo con el verbo *sorgeva*, mostré cómo el vaso desaparecía y luego emergía en pantalla, con este ejemplo trate de darle significado.

Hernández, C. (2022) Diario de la docente investigadora 2

Me he dado cuenta de que en clases utilizó gestos para apoyar en las preguntas o dudas que me hacen los estudiantes, es decir que ejemplifico a través de gestos, hoy por ejemplo me preguntaron que era *allatare ai bambini* y mi respuesta fue actuar con ademanes y gestos tener a un bebé en los brazos y alimentarlo con un biberón. Posteriormente, me preguntaron sobre quién significaba *il volo degli uccelli* y respondí con gestos y movimientos corporales imitando el vuelo de las alas con mis manos, cuando preguntaron sobre la expresión *decidere al fato* le expliqué culturalmente, es decir, el significado general es que la suerte lo decida, para esto los romanos utilizaban el método de etrusco y y comenté que nosotros en México utilizamos el método de la moneda (águila o Sol) o si no utilizamos la dinámica de piedra papel o tijera.

Hernández, C. (2022) Diario de la docente investigadora 1

Sobre lo anterior, en el cuestionario final se agregó un apartado en ambos ciclos en los que se les solicitaba a los participantes que escribieran en un párrafo su opinión, en general,

respecto al desempeño de la docente en este curso, y entre los hallazgos relacionados a el uso de ejemplos, se encontró lo siguiente:

<i>Ejemplos (EJ)</i>
<b>Resolvía nuestras dudas y la mayoría de las veces nos explicaba en italiano de una manera que pudiéramos entender (con señas, imágenes, sinónimos de otras palabras en el idioma, etc),</b> aparte de que tiene una graaaan paciencia, y sus presentaciones para aprender son buenas, con repaso, ejercicios e imágenes para visualizar lo aprendido. A3-DANC2
Imparte muy bien las clases, con claridad, <b>con ejemplos, aclara las dudas,</b> excelente. A4-DANC2
También, <b>el dar ejemplos y explicar en la lengua meta me ha ayudado a no traducir las palabras que desconozco al hacer este tipo de actividades. Al contrario, me motiva a entender dichas palabras por medio del contexto o las ilustraciones que se muestran.</b> A3-KARC2

Tabla 27 Fragmento del diario del estudiante sobre la situación de los ejemplos (Ciclo2).

En el diario del estudiante, se encontró lo siguiente

Cubrimos todo el tema en solo dos clases y comprendí el contenido sin necesidad de traducir el texto. Esto es muy importante para mí, ya que en otras clases de idiomas me es difícil comprender las palabras desconocidas o textos largos. Pero en esta clase **me gustó mucho la forma en la que la maestra nos explicó las cosas que no entendíamos** y se aseguró de que tuviéramos claro de que iban las actividades y el tema principal. A3-KARC2

Sobre estos hallazgos, comprendí que en la gestión pedagógica existe una relación directa entre atender las dudas de los estudiantes (con relación al vocabulario) a partir de ejemplos, y no de traducción directa. Por lo tanto, se precisó de la búsqueda documental sobre el tratamiento de la información a través de ejemplos y encontré que, a pesar de su importancia como recurso de enseñanza,

existe poca evidencia que considere [a los ejemplos] como objeto de investigación en los temas tradicionalmente relacionados con la didáctica y particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, en el estudio de su construcción, caracterización y análisis de los diferentes momentos de su empleo en beneficio de los estudiantes (Forero, Bareño y Duarte, 2016, p. 137).

Por otra parte, respondiendo a una mis interrogantes encontré una tipología que organiza al ejemplo en dos grandes categorías y que me parece sustancial resaltar, y es la clasificación de ejemplos verbales y no verbales. Los ejemplos verbales:

Son los ejemplos en los cuales el docente se sirvió de la palabra para su estructuración y no empleó para su conformación imágenes, gestos o movimientos. Bajo esta agrupación se ubicaron los ejemplos de: exageraciones (caricaturesco), concatenaciones, anécdotas (personales e impersonales), de comparaciones o roles y de evocaciones (Forero, et al., 2016, p. 142).

Sobre los ejemplos no verbales, Forero, Bareño y Duarte (2016) mencionan que existen dos subcategorías, los ejemplos icónicos y los ejemplos kinésicos; el término icónico, que proviene de la palabra icono cuya raíz griega eikon significa imagen, se caracterizó [...] del empleo que el docente efectuó de fotos o vídeos y que procuraron mantener una relación de semejanza con la idea desarrollada o el objeto tratado. Sobre los ejemplos kinésicos, son aquellos ejemplos empleados por el docente para trasladar en su discurso el conocimiento teórico hasta incorporarlo en un conocimiento de tipo práctico, usando como recurso para esto gestos o expresiones muy particulares.

Con lo anterior, se concluye que en el desarrollo de las clases de esta implementación y del curso en general, atender las dudas (con respecto a la lengua) con ejemplos ha sido satisfactorio y que es importante y útil conocer los tipos de ejemplos. Gracias a esta búsqueda documental y el análisis y triangulación de los hechos sobre esta arista he sido más consciente sobre la manera en la que atiendo dudas y el uso oportuno de imágenes y ejemplos kinésicos. Empero, también el hecho de informarme sobre otras formas de ejemplificar genera el supuesto sobre la importancia de variar la manera de ejemplificar como un recurso que potencialice el proceso de enseñanza, aspecto que se podría retomar en un próximo ciclo de investigación.

Por otra parte, ahora qué soy consciente de la importancia y de las características de la práctica reflexiva, pienso situar esta situación en mi práctica pedagógica permanente, así que he llegado a la conclusión de que ahora pondré más atención a la importancia de los ejemplos en mi clase y de acuerdo con el tipo de asignación seleccionaré el tipo de ejemplo que sea conveniente. Aunado a esto, también considero pertinente dialogar mis decisiones con otros colegas y aspirar a la generación de un cambio para mejor en esta área.

### 3.5.2 Los objetivos

El segundo punto que considero pertinente sobre lo que cambió en mi gestión pedagógica es la importancia de los objetivos de clase. A partir de la alternativa de dar las clases de manera virtual a través de una plataforma de videoconferencia que los docentes de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla tomaron con respecto a las clases durante la pandemia comencé a grabar mis clases, y con fines de respaldo de información y evidencia, comencé a observar mis clases, sobre todo las clases relacionadas a la implementación del enfoque AICLE/CLIL del proyecto de investigación. Con esto identifiqué la siguiente situación:

Identifiqué que, en el primer ciclo de investigación, en cada clase daba la bienvenida a los estudiantes a la sesión, presentaba el tema y comenzaba a abordar las demás actividades planeadas. Sin embargo, nunca explicitaba en ningún momento de la clase los objetivos específicos de la lección. Esto me llevó a pensar y cuestionar la situación de manera profunda, me pregunté sobre si los objetivos son sólo para el maestro o habría que explicitarlos con los alumnos, me cuestioné si menciono los objetivos de la lección en otras clases, y si los menciono ¿de qué manera lo hago? ¿en qué momento de la clase los abordo? y sí es importante para el alumno que el docente los mencione.

Recordé que en clases presenciales los escribía en la parte derecha del pizarrón y solicitaba a un estudiante o dos leer el objetivo o los objetivos, y que a través del análisis del Ciclo 1, con clases en la modalidad virtual, identifiqué que ya no los hago visibles de manera escrita y tampoco los mencionaba. A través de las observaciones del equipo interdisciplinario se encontró lo siguiente.

No son explícitos para los estudiantes.

Hernández (2021) Observación de la docente investigadora 1.

No los menciona como tal, sin embargo, los promueve con actividades..

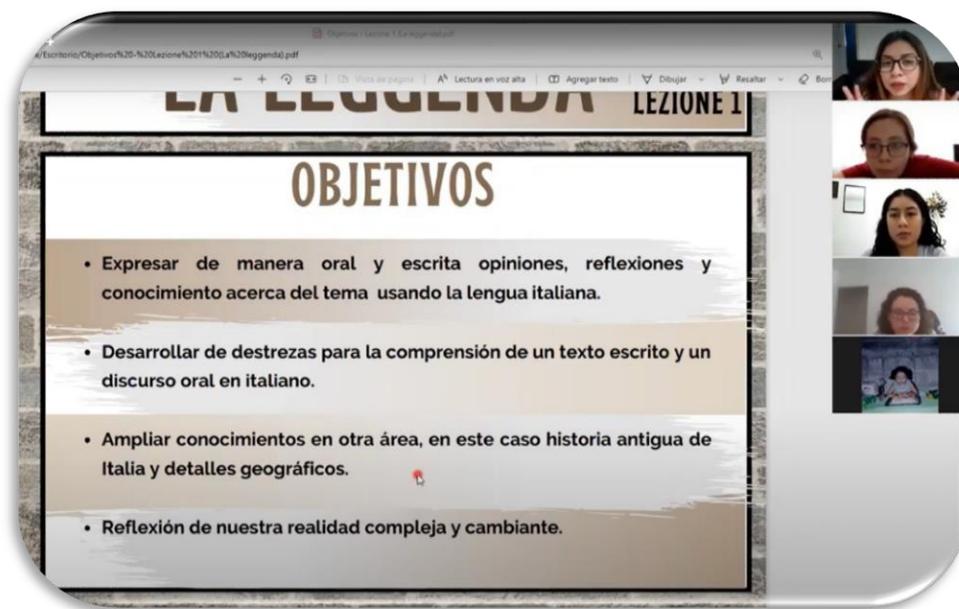
Mazariegos, V. (2021) Observación docente de la clase 4.

En la indagación documental se concretó que es de suma importancia tener en cuenta que los objetivos son

formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje. [...] La conducta global que éste debe adquirir con relación a algún aspecto importante dentro de un área determinada: cognoscitiva, afectiva, o psicomotriz (Salcedo Galvis, 2011, p. 116).

Martínez (2014) sostiene que los objetivos constituyen componentes rectores en el proceso de enseñanza aprendizaje; son el propósito y las aspiraciones que queremos lograr en los estudiantes, por lo que responden siempre a la pregunta ¿para qué se enseña y aprende? Y que es imperativo enunciarlos en forma directa y clara para que los alumnos comprendan que se espera que el realicen o logren.

Esto me llevó a tomar la decisión de presentar los objetivos a los estudiantes, es decir, hacerlos visibles, si ya no los presento en el pizarrón por la situación de clases virtuales eso no debe de limitar esta acción docente, se concluye que es necesario mostrarlos en algún visual al inicio de la clase y en la plataforma para que los estudiantes también los puedan observar y/o analizar de manera asincrónica. Esto se comenzó a hacer en el segundo ciclo de investigación.



*Ilustración 21 Los objetivos presentados a los estudiantes.*

Este cambio fue de igual manera identificado en el segundo ciclo por parte del equipo interdisciplinario, a través del dispositivo de observación semiestructurado en el apartado 1 *El proceso de la clase*, algunos fragmentos recuperados se muestran a continuación.

Sí se presentan los objetivos.

Aguilar, F. (2021) Observación docente de la clase 2.

Se proyectan y hace leer a los alumnos los objetivos y explica y resalta los puntos focales.

Chávez, G.. (2021) Observación docente de la clase 2.

Aunado a esto, en el diario de la docente investigadora se encontró lo siguiente

Empecé mostrando los objetivos de la lección, los presenté en español y los alumnos comenzaron a participar leyendo voluntariamente un objetivo, posteriormente los dialogamos en italiano, Me estoy dando el tiempo para reconocer la importancia de los objetivos y lo que queremos lograr en la clase. Siento que desde que hago esto, los estudiantes parecen participar más, siento conciencia de lo que se quiere lograr con la lengua y con el contenido.

Hernández (2022) Diario de la docente investigadora 3.

En los diarios de los estudiantes no se detectó como tal un cambio de actitud o importancia de los objetivos en la narrativa. Se considera ahora que en un próximo ciclo esto será considerado con mayor profundidad, se considera como sugerencia agregar una pregunta detonadora relaciona al logro de los objetivos o la importancia de conocerlo antes de la lección, así mismo, se considerará agregar la autoevaluación a través del análisis del logro de los objetivos para concientizarse del proceso de aprendizaje y de los medios puestos a su disposición para aprender por parte del docente.

### 3.5.3 Manejo del error

Por otro lado, el último punto que se retoma en este apartado sobre el análisis de la práctica docente es el manejo del error. Me cuestiono a lo largo de mi proceso de transformación de

docente a docente investigadora lo siguiente ¿qué hago ante los errores? ¿de qué manera corrijo? ¿identifico qué momento sería el ideal para la corrección?

De acuerdo con Balcarcel (2006) a lo largo del tiempo en el desarrollo de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas las perspectivas sobre la efectividad de la corrección del error han sido propuestas en formas diferentes. El enfoque audiolingüístico promueve la no-tolerancia de los errores de los estudiantes y recomiendan controlar los contextos lingüísticos y reducir el error al mínimo. Por otro lado, el enfoque natural y el comunicativo consideran la corrección del error innecesaria y contraproducente, [...] la fluidez y la expresión del significado se enfatizaron.

Este último planteamiento es el que comparto actualmente por lo que me llevó a investigar más sobre cómo tratar el error en clases. Gracias a los referentes teóricos encontrados, ahora considero que más que un obstáculo, los errores son un recurso emergente que nos indica a los docentes aquello que hay que reforzar. “Los errores son a veces pistas que se nos dan para indicarnos por dónde va el alumno en su proceso de aprendizaje y nos indican el camino que tenemos que seguir para ayudar al alumno a erradicar sus dificultades” (Collantes Cortina, 2012, pág. 38)

Por otro lado, recordé que algunas veces en mis clases de lengua, cuando los alumnos se autocorregían decían -ay perdón- mientras reconocían el error, este punto, aunado con la literatura revisada me llevó a la conclusión de que debemos concientizar a los alumnos a asimilar que los errores son parte del aprendizaje, que no tengan miedo a equivocarse y que tampoco se sientan avergonzados cuando eso pase. Ellos necesitan asumir el referente de que cometer errores es parte de un proceso de desarrollo que se da desde la lengua materna a la extranjera. En este estudio a través de la implementación del enfoque AICLE/CLIL se analizó si hubo un cambio de perspectiva por parte del estudiantado, en el análisis de los diarios del estudiante se encontró lo siguiente.

<i><b>Ambiente de aprendizaje (BENAA)</b></i>
La forma en que la profesora tiene para explicar me hace sentir <b>con valor suficiente para participar</b> . A3-DANC2
<b>Se me dificultaron algunas palabras y ciertas pronunciaciones, pero con el tiempo iré aprendiendo mucho más</b> . A3-BREC2
Y me agrada muchísimo poder participar <b>sin miedo a sentirme juzgada</b> . A4-CARC2

*Tabla 28 Ambiente de aprendizaje*

Estas perspectivas se reforzaron con los resultados obtenidos del cuestionario final, en donde se les solicitó a los participantes su opinión con respecto a la docente. En el siguiente fragmento, el participante expresa claramente en su narrativa la percepción del tratamiento del error que la docente sostuvo.

Muy profesional nuestra docente, el trato hacia los alumnos siempre fue muy respetuoso y amable, un carisma que **daba confianza y seguridad al momento de preguntar sobre nuestras dudas y no hacernos sentir temor al preguntar o al equivocarnos**. A5-NATHC1

**nos motivaba a participar y hablar el idioma sin tener vergüenza, decía que si te equivocabas estaba bien por que estabas "practicando"**, si tenías dudas sobre una palabra ella siempre estaba ahí para contestar y aclararte todas tus dudas y se ponía feliz cuando tú estabas feliz. A3-RACC2

Ante lo expresado previamente, se identifica la importancia de enseñar con un enfoque tolerante hacia los errores, no es necesario corregir enseguida a los estudiantes. En lugar de esto, hay que animarlos a que se corrijan ellos mismos o que lo hagan entre compañeros. En relación con esto, Balcarcel (2006) sostiene que los profesores no deberían preocuparse tanto por prevenir los errores sino procurar más el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

## CAPÍTULO IV

### SUGERENCIA PEDAGÓGICA

#### **4.Unidades didácticas: AICLE: Historia de Italia a través de la lengua italiana.**

Uno de los objetivos de esta investigación es la de integrar una propuesta que brinde el apoyo pertinente a los docentes de lenguas extranjeras que estén interesados en el desarrollo de referentes históricos en relación con la cultura meta en sus clases. A continuación, se presenta la propuesta pedagógica que surgió de este proceso investigativo.

#### **4.1 Propuesta**

En la atención a la mejora de la práctica docente y al área de oportunidad detectada que permitió incursionar en el desarrollo de contenido con relación a la historia de Italia y al desarrollo de la lengua italiana de manera simultánea, se planearon clases que permitieron el diseño de breves unidades didácticas.

Cada unidad didáctica ha sido un instrumento pedagógico medular que permitió presentar un tema relacionado a la historia de Italia (temas de interés colectivo seleccionados a través de los resultados del cuestionario de la fase de exploración), y en el cual se interrelacionaban diversos objetivos, como lo son el objetivo comunicativo, el objetivo de contenido, el objetivo cognición, el objetivo cultural. Los cuales corresponden a las 4C's del enfoque AICLE.

- El objetivo de contenido en estas clases va relacionado a ampliar el conocimiento de un área no relacionada con la lengua en sí; en este caso de la historia, en su forma particular la historia de la cultura meta. A través de la presentación de distintos géneros discursivos y se presentan tipos de historia, por ejemplo: La leyenda de la fundación de Roma fue un tema seleccionado en los dos ciclos de investigación, tema que se representó a partir del género discursivo literario: *la leyenda*, mismo que corresponde al tipo de *historia anticuaría*.
- En objetivo de cognición va relacionado al desarrollo de las habilidades cognitivas o de pensamiento, las actividades propuestas buscan que los estudiantes desarrollen tanto los *Lower Order Thinking Skills* LOTS (recordar, ordenar, definir, revisar entendimiento) como los *Higher Order Thinking Skills* HOTS

(razonar, discutir, preguntar, crear, evaluar, realizar hipótesis de lo que pudo haber ocurrido). Un ejemplo es recordar información específica del tema en una parte de la clase y en consecuencia en otro momento de la clase razonar sobre si la situación de los años 80 d.C. continúa sucediendo en el 2021- 2022 y discutir que tanto hemos evolucionado como sociedad.

- El objetivo de comunicación va relacionado al uso de la lengua meta, en este caso, al uso del italiano, a partir de la comprensión de un texto oral o un texto escrito, en la interacción con los demás se espera que el estudiante transmita su mensaje, exprese sus ideas. Un ejemplo de esto sucede en la última actividad, con el apoyo de la ficha pedagógica se brindan preguntas de reflexión que en equipos o en parejas se discuten y posteriormente los puntos o conclusiones son externadas con el grupo.
- El objetivo cultural, es el que permite el desarrollo de una competencia intercultural, reconociendo una nueva cultura en clase, identificando el patrimonio cultural, las prácticas culturales y sociales de otras épocas y aterrizarlas en el presente del estudiante, elementos o artefactos representativos, etc. Por ejemplo, el reconocimiento del Colosseo romano, como un monumento representativo del Bel Paese.

Así mismo, cabe señalar que se consideró el público: *adultos* y el nivel en el que se utilizaría la unidad pedagógica: *B1* de acuerdo con los niveles que señala el MCER. Los elementos antes mencionados permiten una adecuada y contextualizada creación de las fichas pedagógicas.

Cabe señalar, que uno de los objetivos internos de la docente investigadora fue tratar de que el diseño de la unidad fuese motivador, presentar un material dinámico. Morales Calderón (2009) sostiene que debe ser “una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora para los estudiantes” (p. 29).

Por otra parte, es importante mencionar que esto no es el desarrollo de un manual de enseñanza, son unidades didácticas que pueden orientar al docente que pretende incursionar

en la enseñanza de la historia de la cultura meta, las cuales pueden ser adaptadas dependiendo del momento y necesidades que se presenten.

Es así como a través de los resultados obtenidos en el primer ciclo y segundo ciclo de investigación y atendiendo a las necesidades de los estudiantes, a la triangulación de un enfoque de enseñanza de lenguas como lo es AICLE y teorías de enseñanza-aprendizaje de lenguas e historia y gracias a las adaptaciones pertinentes, las fichas pedagógicas propuestas son las siguientes.

# UNITÀ 1

# Storia antica di Italia



## LEZIONI

**L1: La leggenda**

**L2: Simbolo della città eterna**

**L3: Dall'eruzione al giorno d'oggi**

**L4: Chi l'ha fatto?**



# LA LEGGENDA

LEZIONE 1

## OBIETTIVI

- Esprimere oralmente e per iscritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Sviluppare le competenze per la comprensione di un testo scritto e un discorso orale in italiano.
- Riflessione della nostra realtà complessa e mutevole.
- Ampliare le conoscenze in un'altra area, in questo caso la storia della fondazione di Roma e dettagli geografici.



ADATTATO DALLA PROF.SSA CRISTELL ALEGRIA (2022)

## Lezione 1

# LA LEGGENDA

VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



a) Hai mai ascoltato sulla leggenda della nascita o dell'origine dell'impero romano? ti ricordi di qualcuno? chi erano? Parlane con i tuoi compagni.



b) Leggi il seguente testo e rispondi alle domande.

## DA BAMBINI A RE

Enea dopo essere sfuggito alla distruzione di Troia, si è imbarcato con sua famiglia su di una nave e si è fermato in Italia nella regione Lazio.

Poco dopo, ha avuto un figlio, il quale si chiamava Ascanio. Lui ha fondato una nuova città ALBA LONGA sulla riva destra del fiume Tevere. Qui regnarono molti fino a quando Numitore e Amulio sono arrivati al potere, loro erano fratelli.

Numitore aveva una figlia, la quale si chiamava Rea Silvia. Il Re Amulio, zio di Rea Silvia, aveva paura di perdere il trono, quindi ha costretto a sua nipote a far voto di castità, in modo da non poter procreare, evitando di generare pretendenti alla corona. Ma, Marte, il dio della guerra si innamorò di lei.

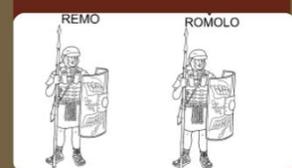
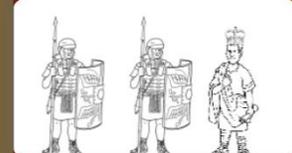
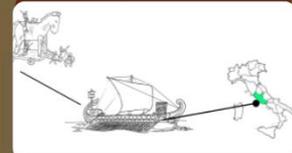
Dal loro amore sono nati 2 figli gemelli, Romolo e Remo, ma quando il Re Amulio ha saputo della nascita dei bambini, ha ordinato di affogarli nel fiume Tevere, ma il servo non aveva il coraggio di farlo, e li ha lasciati in una cesta nelle acque del fiume, dove una lupa li ha trovati e li ha allattati. Questi gemelli sono rimasti con la lupa fino a quando un pastore li ha adottati.

Romolo e Remo, da grandi hanno saputo la verità sulle loro origini e hanno cacciato il re cattivo e dato il trono al loro nonno Numitore e ora dovevano fondare una nuova città sulle rive del fiume Tevere dove sono stati salvati dalla lupa.

Vicino al fiume c'erano sette colline, chiamati Aventino, Celio, Capitolino, Esquilino, Palatino, Quirinale e Viminale. Romolo e Remo non si mettevano d'accordo sulla scelta del luogo di fondazione della loro città e lasciarono decidere al fato, osservando, secondo il metodo etrusco, il volo degli uccelli. Romolo ha visto 12 sul Palatino, mentre Remo solo 6 su un'altra collina.

Per delimitare la nuova città, Romolo ha tracciato una linea attorno al monte Palatino e ha giurato che ucciderebbe chiunque superasse il confine. Remo ha disobbedito all'ordine di Romolo e ha attraversato con disprezzo la linea. Fu così che Romolo lo ha ucciso, diventando il primo e unico re di Roma. Ciò è avvenuto nel 753 a.C.

Fonte: Civitatis Roma (20, settembre, 2021) Leggenda di Romolo e Remo Ottenuto da <https://www.scopiriroma.com/leggenda-romolo-remo#>



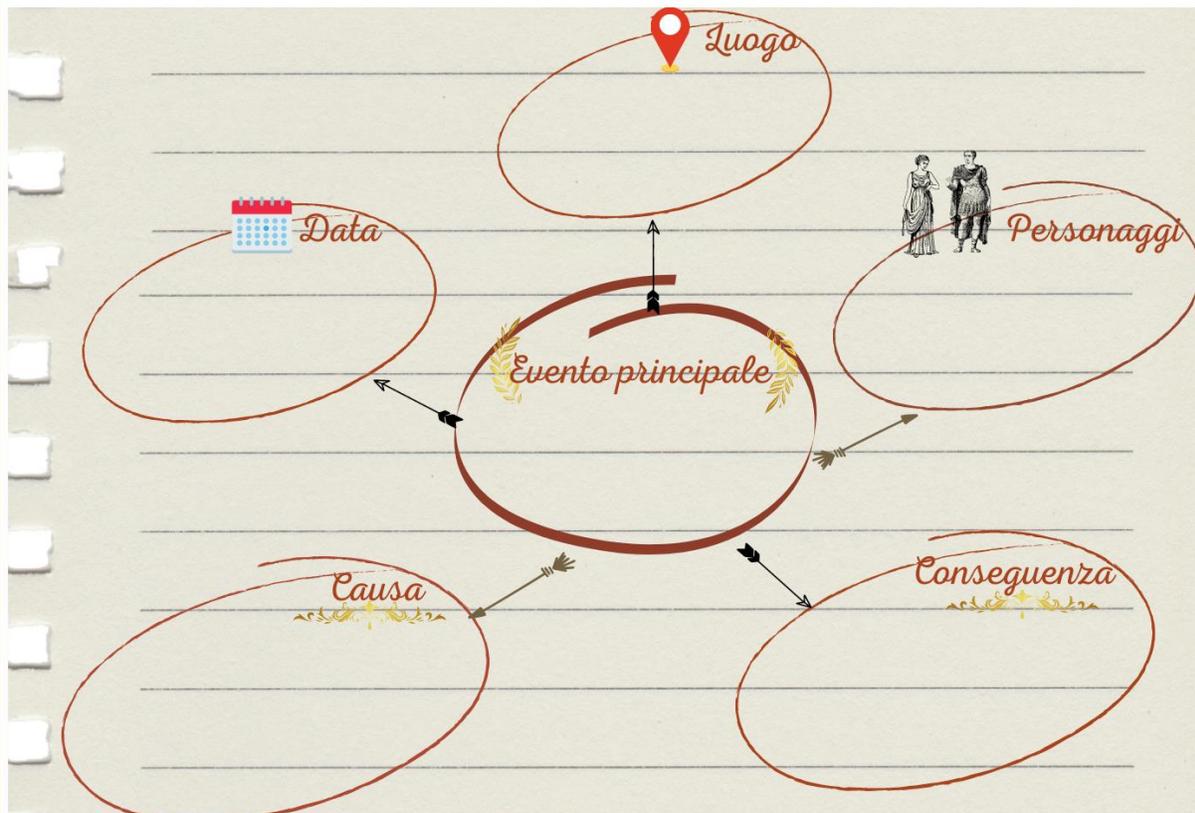


c) D'accordo alla leggenda scegliete se le seguenti affermazioni sono vere o false:

- |  |      |   |       |
|--|------|---|-------|
| 1. il bis-bis-bis-bisnonno dei gemelli era Enea.           | vero | / | falso |
| 2. I genitori dei gemelli erano Rea Silvia e il dio Marte. | vero | / | falso |
| 3. Amulio ha ordinato che i gemelli fossero uccisi.        | vero | / | falso |
| 4. La lupa era cattiva e voleva cacciare ai bambini.       | vero | / | falso |
| 5. La cesta dei gemelli fu lasciata nel fiume Po.          | vero | / | falso |
| 6. Il nome Roma fu scelto da Romolo.                       | vero | / | falso |
| 7. Remo fu il primo re di Roma.                            | vero | / | falso |



d) D'accordo all'informazione del testo e il video completa il seguente mappa.



Disegnato da Hernández Alegría, E. (2022)



e) Dopo di aver letto la leggenda scrivi il significato delle seguenti parole e aggiungi quelle che hanno attirato la tua attenzione.

## GLOSSARIO

Lazio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Decidere al fato: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tevere: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lupa: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Re: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Rive del fiume \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ALTRE  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## RIFLESSIONE SUL PASSATO NEL PRESENTE



f) Rispondi alle domande di riflessione, parlane con il tuo gruppo.

1.- Cosa ti ha attirato l'attenzione della leggenda? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.- Romolo uccise suo fratello, che ne pensi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.- Rea Silvia doveva avere voto di castità per ordine dello zio, che ne pensi? questo succede attualmente? o hanno cambiato le cose? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Lezione 1

# LA LEGGENDA

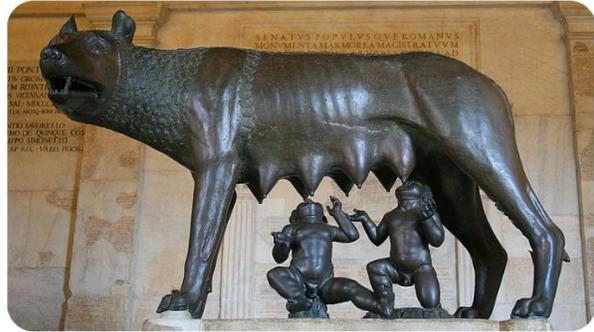
VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



g) Con l'aiuto di un compagno scrivi un titolo adatto per ogni immagine.



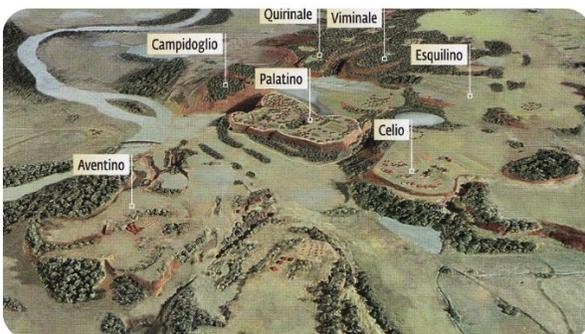
a) \_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_



d) \_\_\_\_\_



e) \_\_\_\_\_

Disegnata da Hernández Alegría, E. (2022)

# SIMBOLO DELLA CITTÀ ETERNA

LEZIONE 2

## OBIETTIVI

Esprimere oralmente e per iscritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.

Sviluppare competenze per la comprensione di un testo scritto e un discorso orale in italiano.

Riflettere su come le azioni del passato hanno un impatto sul presente.

Ampliare le conoscenze in un'altra area, in questo caso storia antica dei romani e aspetti dell'arte e dell'architettura.

ADATTATO DALLA PROF.SSA CRISTELL ALEGRIA (2022)

# SIMBOLO DELLA CITTÀ ETERNA

## VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



a) Hai mai ascoltato sul Colosseo? cosa era? a cosa serviva? Ti piacerebbe visitarlo?



b) Leggi il seguente testo sul Colosseo e rispondi alle domande.

### IL COLOSSEO

L'Anfiteatro Flavio, più conosciuto come Colosseo, fu costruito per volere dell'imperatore Flavio Vespasiano. La costruzione iniziò nel 72 d.C. ma si è inaugurato nel 80 d.C. da Tito suo figlio, con una serie di cerimonie e di spettacoli che durarono, si dice, più di 100 giorni e durante i quali si sono uccise più di 5.000 bestie! (tra cui figuravano tigri, leoni, orsi, coccodrilli, rinoceronti, ecc.)

Il Colosseo fu costruito proprio al centro della valle tra i colli Palatino, Celio ed Esquilino. Accanto sorgeva il Colosso di Nerone (ecco da dove viene il nome Colosseo!), una gigantesca statua di bronzo dorato, alta più di 35 metri che raffigurava l'imperatore e che dopo la sua morte è stata adattata nelle sembianze del dio Sole (volevano proprio cancellare tutto del terribile Nerone!).

Lì si svolgevano spettacoli come i combattimenti tra animali feroci, l'uccisione di condannati che venivano sbranati dagli animali e soprattutto le lotte tra i gladiatori, alcuni dei quali erano delle vere star per il pubblico, più o meno come i nostri calciatori. Alcuni autori parlano anche di naumachie, proprie battaglie navali, che si svolgevano nel Colosseo riempito d'acqua! L'ultimo spettacolo di cui si abbia notizia fu realizzato nel 523 d.C.

L'edificio ha una forma ellittica, esternamente costituita da ottanta archi che sono incorniciati da semi-colonne di stile dorico-toscano al primo piano, di stile ionico al secondo piano, e di stile corinzio nel terzo e per costruirlo hanno utilizzato il travertino, questo posto era in grado di contenere un numero di spettatori stimato tra 50.000 e 75.000.

Il velarium serviva a proteggere gli spettatori dal sole e dalla pioggia e anche aveva 40 scudi di bronzo dei nemici che adornavano l'attico, simboli delle vittorie militari. Gli archi dei primi due livelli erano decorati con 160 statue di bronzo alte 5 metri, che rappresentavano dei e personaggi mitologici. Di altezza il Colosseo completo arrivava a 52 metri.



Fig. 1 Prima e poi



Fig. 2 Tridimensionale del Colosseo



Fig. 3 La parte esterna

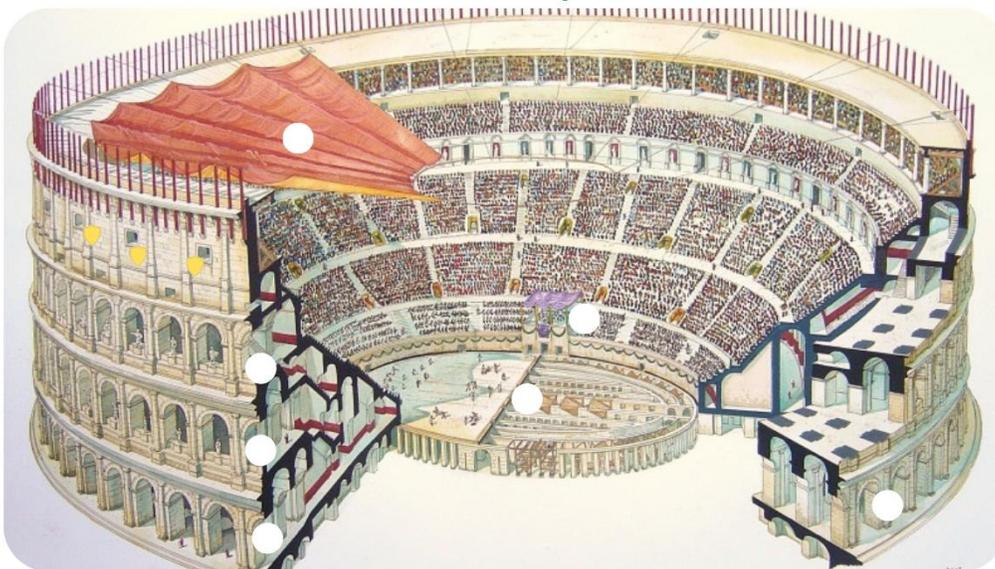


c) D'accordo all'articolo risponde alle seguenti domande.

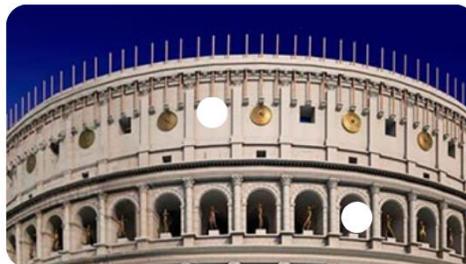
1. Qual era l'antico nome del Colosseo?
2. Chi è stato l'imperatore che ordinò costruirlo?
3. Quanti anni hanno speso per costruire il Colosseo?
4. Da dove viene il nome Colosseo?
5. Tipi di animali che venivano uccisi?
6. Menziona 3 tipi di spettacoli:
7. Qual era l'altezza del Colosseo?



d) D'accordo all'informazione controllata sul video e l'articolo, sull'immagine abbinare il numero della descrizione alla parte del Colosseo adatta.



1. Arena
2. Archi
3. Stile Dorico-toscano
4. Stile Ionico
5. Stile Corinzio
6. Velarium
7. Statue
8. Scudi dei nemici
9. Tribuna imperiale





e) Rispondi alle domande di riflessione, poi parlane con il tuo gruppo.

## RIFLESSIONE

### IL PASSATO NEL PRESENTE

1.- Cosa ti ha attirato l'attenzione sulla storia del Colosseo?

---

---

2.- Sugli eventi di uccidere animali o punire persone attraverso le battaglie...  
che ne pensi? questo succede attualmente? o hanno cambiato le cose?

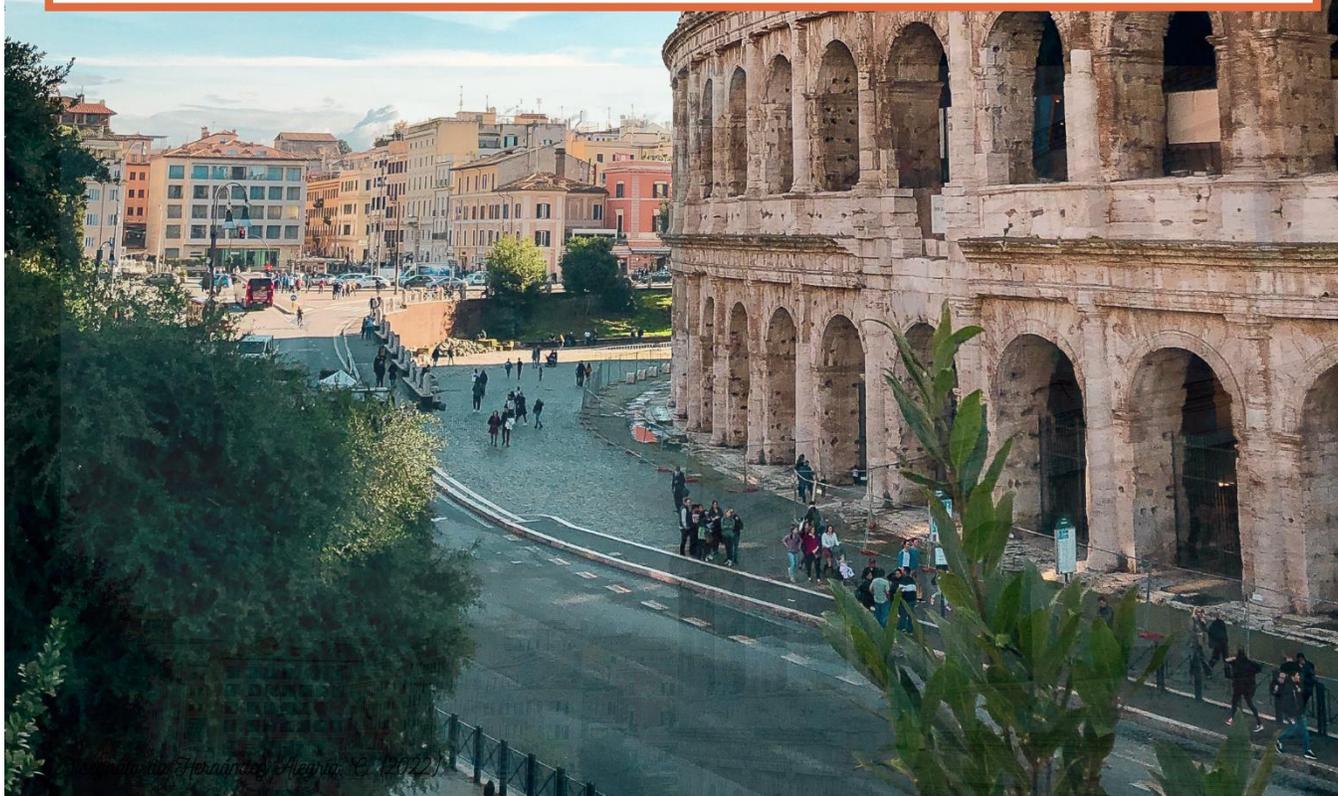
---

---

3.- La struttura del Colosseo si usa attualmente? come?

---

---



# DALL'ERUZIONE AL GIORNO D'OGGI

LEZIONE 3

## OBIETTIVI

- Esprimere oralmente e per iscritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Utilizzare progressivamente la lingua italiana per ampliare i conocimientos nei contenuti su fatti del passato della città di Pompei e il suo rapporto con la cultura musicale e il turismo di oggi.
- Sviluppare le capacità di comprensione di un testo scritto e di un testo orale in italiano.
- Riflettere sul passato nel presente.
- Sviluppare atteggiamenti e valori verso il patrimonio culturale e la diversità, in questo caso della cultura napoletana.



ADATTATO DALLA PROF.SSA CRISTELL ALEGRIA (2022)

## Lezione 3

# DALL'ERUZIONE AL GIORNO D'OGGI

VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



a) Cosa hanno in comune un vulcano, una città e i romani? Sapete su qualche evento storico in cui questi tre aspetti si collegano?



b) Leggi il seguente testo e rispondi alle domande.

## POMPEI

Il suo nome è un mistero, gli antichi pensarono che derivasse da “a pompa Herculis” cioè dal fatto che fosse stata fondata da Ercole. Altri mettono il nome in rapporto con la parola della lingua osca *pùmpe* che significa cinque, e ciò si spiega con il fatto che Pompei nasce dall'unione di cinque differenti villaggi. Tale affermazione si conferma con il nome latino *Pompeii* che è visto come plurale.

Il 24 e il 25 agosto del 79 d.C. due mesi dopo la morte dell'imperatore Vespasiano, una catastrofica eruzione del Vesuvio ha abbattuto improvvisa e inaspettatamente la città di Pompei, seppellendola sotto la lava e cenere. Per avere un'idea delle proporzioni del drammatico evento, basti ricordare che dei circa 20 000 abitanti solo un migliaio si è potuto salvare. I pompeiani non sapevano che il Vesuvio era un vulcano perché appariva come una montagna.

Durante la prima fase dell'eruzione, secondo alcune fonti questo è avvenuto il 24 agosto intorno alle 13:00 con una serie di esplosioni che causarono l'emissione di una colonna di gas e ceneri, alta più di 15 chilometri. Dopo si è formata così una copiosa pioggia di pezzi di pietra che ha investito la città, sono caduti grandi quantità di pomice, che hanno cominciato a seppellire la città, causando crolli e uccidendo diverse persone.

Nella notte, a Pompei la situazione sembrava stabilizzata, ma poco dopo l'eruzione prendeva caratteristiche differenti; la parte più densa della colonna di gas ricadde su se stessa e permette che nubi ardenti escano, per questo la temperatura si alzò a 300+400 °C. uccidendo all'istante qualsiasi forma di vita. Al mattino del 25 agosto, le persone rimaste in città o ritornate a recuperare i propri averi, non avevano scampo a causa dei gas tossici (come l'acido cloridrico) che impregnavano l'aria.



Fig. 1 Prima e dopo l'eruzione



Fig. 2 L'eruzione del Vesuvio



Fig. 3 Foto attuale della città



Fig. 4 Foto del tipo di strada a Pompei



Fig. 5 Calchi di gesso di alcune vittime



**c) D'accordo all'articolo risponde alle seguenti domande.**

**1. In quale regione si trova la città di Pompei?**

- a) Campania    b) Toscana    c) Lazio    d) Marche

**2. Perché cosa è famosa la città di Pompei?**

- a) Per le sue sculture  
b) Perché è stata sepolta dall'eruzione vulcanica del Vesuvio  
c) Era una delle più importanti città del Nord Italia  
d) Per la magnificenza degli edifici

**3. Quando fu sepolta dall'eruzione?**

- a) 79 d.c.    b) 97 A.c.    c) 79 A.c.    d) 97 d.c.

**4. Come si chiamavano le pietre iniziali dell'eruzione?**

- a) ciottoli    b) pomici    c) sassolini

**5. Cosa sono i calchi?**

- a) Leggi scritte  
b) Utensili da cucina  
c) Strumenti belli  
d) Tecnica utilizzata per recuperare la forma di corpi umani, animali e oggetti

**6. Scegli due versioni del nome della città:**

- a) Viene da Pompa Herculis, significa che è fondata da Ercole.  
b) Viene dalla parola Pùmpe della lingua Osca che significa cinque.  
c) Viene dato dallo storico Tacito.

**7. Come si chiama il vulcano?**

- A Monte Vesuvio    B Etna    C Monte Vulture

## Lezione 3

# DALL'ERUZIONE AL GIORNO D'OGGI

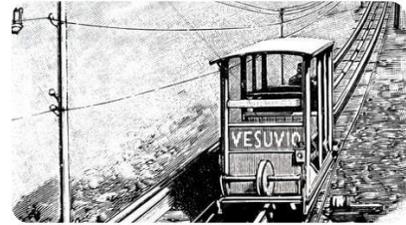
VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



d) Hai mai ascoltato la canzone Funiculi, Funiculà? Scopre più da questo.



Funiculì, funiculà [funiku'li funiku'la] è una canzone napoletana famosa composta in 1880 per Luigi Denza con il testo del giornalista Peppino Turco. Commemora l'apertura del primo funicolare del Vesuvio ed è stata cantata per la prima volta al Quisisana Hotel di Castellammare di Stabia.



### FUNICULÌ, FUNICULÀ

Aieressera, oì Nanninè, me ne sagliette,  
tu saie addò  
tu saie addò  
Addò 'stu core 'ngrato cchiù dispietto  
farne nun pò!  
farne nun pò!  
Addò lo fuoco coce, ma si fuie  
te lassa sta!  
te lassa sta!  
E nun te corre appriesso, nun te struie,  
'ncielo a guardà!...  
'ncielo a guardà!...  
Jammo, jammo 'ncoppa, jammo jà,  
funiculì, funiculà! (x3)

Se n' 'è sagliuta, oì nè, se n' 'è sagliuta la  
capa già!  
capa già!  
È gghiuta, pò è turnata, pò è venuta...  
sta sempe ccà!  
sta sempe ccà!  
La capa vota, vota, attuorno, attuorno,  
attuorno a tte!  
attuorno a tte!  
Sto core canta sempe  
nu taluorno  
Sposammo, oì nè!  
Sposammo, oì nè!  
Jammo, jammo 'ncoppa, jammo jà,  
funiculì, funiculà! (x3)  
Jammo, jammo 'ncoppa, jammo jà,  
funiculì, funiculà! (x3)

Anoche, oh, Anita, subi,  
¿Sabes a dónde?  
¿Sabes a dónde?  
¡Donde tu corazón ingrato ya no puede  
Hacerme daño!  
Hacerme daño!  
Donde el fuego quema pero si huyes  
No te hace nada  
No te hace nada  
No corre detrás de ti, no te destruye  
Mirando el cielo.  
Mirando el cielo.  
Vamos, subamos, vamos,  
Funiculí, funiculá, funiculí, funiculá. (x3)

Subió, guapa, subió  
Hasta arriba,  
Hasta arriba,  
Subió, luego regresó, luego volvió  
Siempre está ahí.  
Siempre está ahí.  
La cima gira, gira alrededor, alrededor,  
Alrededor tuyo,  
Alrededor tuyo,  
El corazón canta siempre un día  
Casémonos, oh guapa mía,  
Casémonos, oh guapa mía,  
Vamos, subamos, vamos,  
Funiculí, funiculá, funiculí, funiculá. (x3)  
Vamos, subamos, vamos,  
Funiculí, funiculá, funiculí, funiculá. (x3)



e) Rispondi alle domande di riflessione, parlane con il tuo gruppo.

# Riflessione sul passato nel presente

1.- Cosa ti ha attirato l'attenzione sulla storia di Pompei?

---

---

---

2.- Se tu fossi stato(a) il giorno dell'eruzione che avresti fatto?

---

---

---

3.- Se ti trovi a Campania e hai solo un giorno per godere la tua visita... E hai due opzioni da visitare, Pompei o la spiaggia. Quale posto ti piacerebbe visitare? e Perché?

---

---

---

---

*Disegnata da Fernández Alegria, E. (2021)*



# CHI L'HA FATTO?

LEZIONE 4

## OBIETTIVI

- Esprimere oralmente e per iscritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Sviluppare le capacità di comprensione di un testo scritto e di un testo orale in italiano.
- Riflettere sul passato nel presente, identificando i contributi dei romani nella società attuale.
- Sviluppare atteggiamenti e valori verso il patrimonio culturale e la diversità, in questo caso su Rimini.

ADATTATO DALLA  
PROF. SSA CRISTELL ALEGRIA (2022)

## Lezione 4

# CHI L'HA FATTO?

### VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO



a) Guarda le immagini, secondo te che mostrano? Fai delle ipotesi e condivide i tuoi commenti con il tuo gruppo.



b) Leggi questi brani e collegali alle immagini.

### TITOLO: \_\_\_\_\_

( ) Fu davvero grande l'impero romano, e dentro tutto il suo territorio sono emersi edifici e opere di ingegneria che ancora oggi stupiscono gli architetti dei nostri tempi. Sono passati 2000 anni e parte dell'Acquedotto di Segovia, del Colosseo, del Pantheon, degli archi e dei templi sono ancora in piedi, quando oggi le moderne costruzioni in cemento iniziano a logorarsi a 50 anni. Ed è proprio che il cemento romano aveva un ingrediente che lo rendeva più resistente al passare del tempo, alle intemperie e persino al contatto dell'acqua di mare: rocce e cenere vulcaniche.

( ) Il creatore di questo particolare cemento è Marco Vitruvio Pollione, lui è autore del più antico trattato di architettura sopravvissuto, composto da dieci libri e dedicato all'imperatore Augusto. È un compendio di tutto il sapere architettonico del suo tempo in cui dedica i suoi primi sette libri alla costruzione degli edifici e gli ultimi tre alla tecnologia romana, per questo lui è noto attualmente come il padre dell'architettura. Si ricordano ancora le tre virtù che lui indicava che certi edifici pubblici dovevano avere: sono solidi, utili e belli.

( ) Uno dei monumenti che è unico al mondo è l'Arco d'Augusto, il quale fu edificato nel 27 a.C. in onore dell'imperatore Augusto. È il più antico degli archi romani sopravvissuti. Costruito in pietra d'Istria, il fornice misura m. 8,84 con altezza di m. 10,40. L'architettura è esaltata da un ricco apparato decorativo, carico di significati politici e propagandistici, ricordava la pace raggiunta dopo un lungo periodo di guerre civili.

( ) L'Arco d'Augusto, il Ponte di Tiberio, la Casa del Chirurgo, Castel Sismondo, il Tempio Malatestiano, la romana Piazza Tre Martiri, la medievale Piazza Cavour assieme alle numerose piazzette, sono alcuni dei tesori che è possibile ammirare nella città. I romani la chiamarono Ariminum, attualmente si chiama Rimini e basa la propria economia soprattutto sul turismo, si dice che la frase celebre "Alea iacta est", "Il dado è tratto". fu pronunciata da Giulio Cesare al passaggio del Rubicone, il fiume che attraversa a pochi chilometri da Rimini.



Fonte: Paesi on line (2020) Rimini, la città che non dorme mai. Ottenuto dal <https://www.paesionline.it/italia/guida-rimini#come> e FJT Historia, Medicina y otras artes (2017) Marco Vitruvio, el constructor del Imperio romano. Ottenuto dal <https://franciscojaviertostado.com/2017/03/22/marco-vitruvio-el-constructor-del-imperio-romano/>

Disegnata da Cristell Alegria



c) Secondo il contenuto dell'articolo e con aiuto di un compagno scegli un titolo adatto e scrivilo nell'intestazione.



d) D'accordo all'articolo abbinata con una linea ogni domanda con la risposta giusta, tre opzioni sono sbagliate:

1. Nome della miscela composta da rocce e cenere vulcaniche come ingrediente speciale e rende resistenti gli edifici ?

a) L'Arco e il trattato di Architettura

2. Conosciuto come il padre dell'architettura ?

b) Rimini

3. Da quanti libri è composto il più antico trattato di architettura ?

c) Rubicone

d) Tre

4. Le virtù che devono avere gli edifici ?

e) Marco Vitruvio Pollione

f) Giulio Cesare

5. Due cose che sono dedicate all'imperatore Augusto ?

g) Cemento romano

h) Dieci

6. Città dove si può trovare L'Arco d'Augusto ?

i) Solidi, utili e belli



e) Espressione idiomatica. Come si dice?

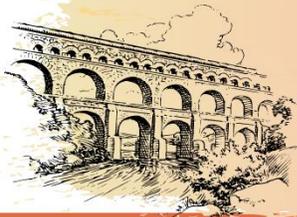
● Frase celebre: "Alia iacta est" (Latino)

● Frase celebre: " \_\_\_\_\_ " (Italiano)

● Frase celebre: " \_\_\_\_\_ " (Nella tua lingua madre)

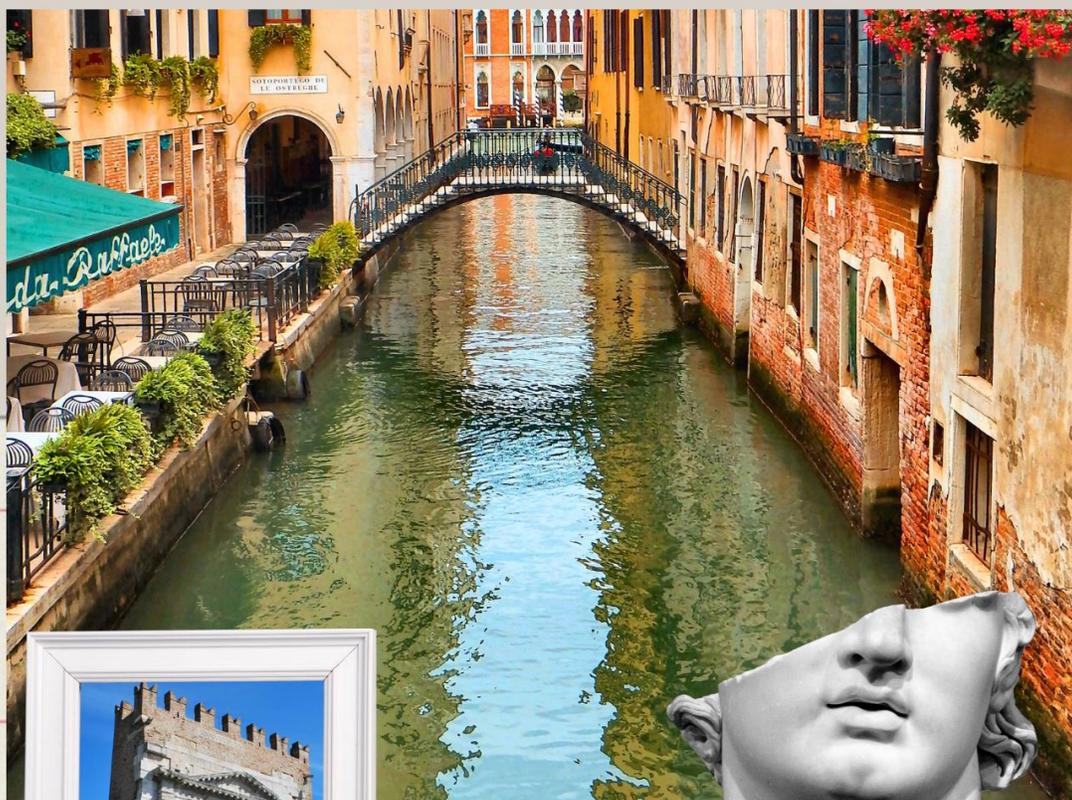


f) Guarda il video "Contributi dei romani" e crea una nuvola di parole nello spazio colorato con tutte le invenzioni dei romani che ricordi e che sono presenti attualmente, finalmente condividi la tua nuvola al gruppo.



Disegnato da Cristell Alegria

*Elementi storici di Italia attraverso la lingua italiana*



**GUIDA  
DELL'  
INSEGNANTE**

## LA LEGGENDA

### NOTA PER IL DOCENTE:

Questa scheda didattica può essere adatta per qualsiasi livello, corrisponde all'approccio CLIL per l'insegnamento di contenuto storico dell'età antica di Italia attraverso la lingua italiana.

### Obiettivi:

- Esprimere oralmente e per scritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Sviluppare le competenze per la comprensione di un testo scritto e un discorso orale in italiano.
- Riflessione della nostra realtà complessa e mutevole.
- Ampliare le conoscenze in un'altra area, in questo caso la storia della fondazione di Roma e dettagli geografici.

### Svolgimento:

#### Per cominciare:

Si consiglia di leggere e commentare con gli studenti gli obiettivi. Se è necessario, commentateli in spagnolo.

#### Fase di motivazione:

Attraverso le domande della parte A, si suggerisce domandare agli studenti sulla leggenda, se ricordano qualche aspetto, ecc. Anche viene una scheda con alcune immagini che si possono presentare per motivare la partecipazione orale con le conoscenze preliminari.

#### Fase di entrata:

In questa parte della scheda si mostra la leggenda, si suggerisce leggerla di maniera grupppale per controllare la fluidità e dare un paragrafo a diversi studenti per la pratica.

Prova anche di guidare loro alla visualizzazione delle immagini. con la comprensione degli eventi. In questa parte potete commentare sul significato delle parole secondo il contesto per sviluppare la competenza ortoépica (MCER, 2022).

#### Fase di lavoro:

In questa parte si mostra un esercizio di comprensione del testo scritto, si consiglia di dare agli studenti 3 o 4 minuti per risponderlo. E dopo, controllare di maniera grupppale le risposte.

#### Fase di applicazione:

In questa parte, il compito è creare una mappa mentale con l'informazione della leggenda, questa mappa deve avere informazione sui personaggi, le date, le cause e le conseguenze degli eventi storici, questo rafforza l'apprendimento e lo sviluppo della prima competenza generale del MCER (2002) il sapere dichiarativo. Questa mappa si fa dopo aver visto il video raccomandato.

#### Risposte possibili:

- d)
- c)
1. vero
  2. vero
  3. vero
  4. falso
  5. falso
  6. vero
  7. falso
- d)
- Luogo: Lazio, Roma, Albalonga, colline (Aventino, Celio, Capitolino, Esquilino, Palatino, Quirinale e Viminale), fiume Tevere.
- Personaggi: Amulio, Enea, Numitore, Rea Silvia, Gemelli, Pastore Faustolo, la Lupa.
- Data: 453 a.C.
- Causa: Attraversare il confine del fratello Romolo
- Conseguenza: Uccidere al fratello Remo.



# GUIDA PER L'INSEGNANTE

ai Dopo di aver letto la leggenda scrivi il significato delle seguenti parole e aggiungi quelle che hanno attirato la tua attenzione.

**GLOSSARIO**

Lazio: .....

Decidere al fato: .....

Tevere: .....

Lupa: .....

Rive del fiume: .....

ALTRA: .....

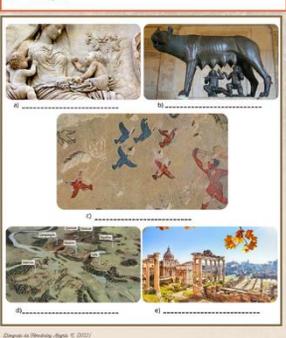
## RIFLESSIONE SUL PASSATO NEL PRESENTE

Rispondi alle domande di riflessione, parlane con il tuo gruppo.

- 1- Oggi ti ha attirato l'attenzione della leggenda?
- 2- Riconosci alcune sue frasi, che ne pensi?
- 3- Rea Silvia dovrebbe avere visto di castità per ordine degli dei, che ne pensi? questo succede attualmente? o hanno cambiato le cose? .....

## Lezione 1 LA LEGGENDA VIAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO

Con l'aiuto di un compagno scrivi un titolo adatto per ogni immagine.



### Svolgimento:

#### Fase di applicazione:

Questa è la parte per usare nuovi campi lessicali. Il compito è creare un glossario di maniera individuale, si suggerisce commentarlo di maniera gruppale quando abbiano finito di completarlo sul materiale o nel taccuino.

#### Fase di feedback dell'argomento:

In questa parte vengono alcune domande che hanno come obiettivo lo sviluppo della coscienza storica e il pensiero critico sugli eventi del passato nel presente. Si suggerisce organizzare al gruppo in squadre di tre persone per commentare le loro opinioni, e scrivere le proprie idee nel loro materiale poi si consiglia di commentare tutte le opinioni con il gruppo. E commentare delle possibili soluzioni sulle situazione ingiuste nel presente.

#### Verifica:

In questa parte della scheda si mostra un esercizio che porta alcune immagini che hanno rapporto con la leggenda e che si sono presentati nella fase di motivazione, si chiede agli studenti di creare un titolo per ogni immagine secondo quello che hanno letto.

#### Risposte possibili:

e)

Lazio: regione italiana.

Decidere al fato: decidere per fortuna.

Tevere: Il nome del fiume.

Lupa: animale che aiuta ai gemelli.

Rive del fiume: La parte destra o sinistra del fiume.

f)

Di questa parte, le risposte sono personali perché derivano dall'esperienza secondo la riconoscenza del resoconto storico.

g)

a) Rea Silvia e i gemelli

b) La lupa e i gemelli

c) Tradizione di decidere al fato degli etruschi

d) Le colline

e) La nascita di Roma





# GUIDA PER L'INSEGNANTE



## Fase di feedback dell'argomento:

In questa parte vengono alcune domande che hanno come obiettivo di sviluppare la coscienza storica e il pensiero critico sugli eventi del passato nel presente. Si suggerisce dare otto minuti agli studenti per risponderle di maniera individuale e poi commentare le risposte in gruppo. Finalmente, si consiglia di motivare soluzioni ai problemi che si presentano nel presente ma che derivano di pratiche passate,

## Risposte possibili:

c)

1. Campania

2 perché le stata sepolta dall'eruzione

3 79 d.C.

4 pomici

5 Tecnica utilizzata per recuperare la forma dei corpi umani, animali e oggetti.

6 Viene da Pompa Herculis che significa -fondata da Ercole- e viene dalla parola Pùmpe della lingua Osca che significa 5.

7 Monte Vesuvio

e) Risposte libere

## CHI L'HA FATTO?

### NOTA PER IL DOCENTE:

Questa scheda didattica può essere adatta per qualsiasi livello, corrisponde all'approccio CLIL per l'insegnamento di contenuto storico dell'età antica di Italia attraverso la lingua italiana.

**CHI L'HA FATTO? LEZIONE 4**

**OBIETTIVI**

- Esprimere oralmente e per iscritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Sviluppare le capacità di comprensione di un testo scritto e di un testo orale in italiano.
- Riflettere sul passato nel presente, identificando i contributi dei romani nella società attuale.
- Sviluppare atteggiamenti e valori verso il patrimonio culturale e la diversità, in questo caso su Rimini.

### Obiettivi:

- Esprimere oralmente e per scritto opinioni, riflessioni e conoscenze sull'argomento utilizzando la lingua italiana.
- Sviluppare le capacità di comprensione di un testo scritto e di un testo orale in italiano.
- Riflettere sul passato nel presente, identificando i contributi dei romani nella società attuale.
- Sviluppare atteggiamenti e valori verso il patrimonio culturale e la diversità, in questo caso su Rimini.

**Lezione 4 CHI L'HA FATTO? VAGGIANDO ATTRAVERSO IL TEMPO**

Quando le immagini, secondo te che missione? Fai delle ipotesi e condivide i tuoi commenti con il tuo gruppo.

Leggi questi brani e collegali alle immagini.

**TITOLO:**

1. In questo grande spazio urbano, a Rimini, si trova il tempio di Augusto, dedicato al primo imperatore romano. È un tempio in stile etrusco, con un unico pilastro che regge il tetto. È stato costruito nel 28 a.C. da Lucio Cornelio Silla, un generale romano che si era alleato con i cesari. Il tempio è stato distrutto nel 109 d.C. da un terremoto e ricostruito nel 1830. È uno dei pochi templi romani ancora esistenti in Italia.

2. Una delle immagini che ti sono state mostrate è quella di un tempio romano. Si tratta del tempio di Augusto a Rimini. È un tempio in stile etrusco, con un unico pilastro che regge il tetto. È stato costruito nel 28 a.C. da Lucio Cornelio Silla, un generale romano che si era alleato con i cesari. Il tempio è stato distrutto nel 109 d.C. da un terremoto e ricostruito nel 1830. È uno dei pochi templi romani ancora esistenti in Italia.

### Svolgimento:

#### Per cominciare:

Si consiglia di leggere e commentare con gli studenti gli obiettivi. Se è necessario, commentateli in spagnolo.

#### Fase di motivazione:

In questa parte si mostrano alcune immagini che hanno rapporto con il contenuto della lezione, queste immagini sono in file PPT, si consiglia di chiedere agli studenti su cosa si osserva per praticare la descrizione in italiano.

#### Fase di entrata:

In questa parte della scheda si mostra un testo informativo, si suggerisce leggerlo di maniera gruppale per controllare la fluidità e dare un paragrafo a diversi studenti per la pratica. L'attività B a rapporto con l'attività A, dopo aver letto, indica agli alunni di collegare le immagini con un paragrafo del testo. Questo rafforza la parte del input. Anche, in questa parte potete commentare sul significato delle parole secondo il contesto per sviluppare la competenza ortoépica (MCER, 2022).

#### Fase di lavoro:

In questa parte si mostra un esercizio di comprensione del testo scritto, si consiglia di dare agli studenti 3 o 4 minuti per risponderlo. E dopo, controllare di maniera gruppale le risposte.

#### Fase di applicazione :

In questa parte, il compito è commentare sulla frase di Giulio Cesare "Alea iacta est" e commentare di che maniera si dice questo nella loro lingua e in italiano standard.

#### Fase di feedback dell'argomento:

In questa parte il compito è creare una nuvola di parole dove ci siano parole di contributi dei romani nella società attuale. Prima di creare la propria nuvola, si deve progettare un video che mostra un riassunto dell'argomento. Si consiglia di progettare due volte per praticare la comprensione del testo orale. Poi, chiedi agli alunni di presentare il loro disegno al gruppo.

#### Risposte:

- a) B, C, D e A.    b) 1 cemento romano, 2 Marco Vitruvio Pollione, 3 Dieci, 4 L'Arco e il trattato di Architettura, 6 Rimini.  
e) Alea iacta est, il dado è tratto, que sea lo que dios quiera.

## Conclusión

El propósito de esta pesquisa surgió a partir del análisis de la propia práctica docente, se detectó un área de oportunidad que dio paso al diseño e implementación de un plan de enseñanza de italiano que involucrara contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propiciara el desarrollo de la lengua. El objetivo general de esta investigación fue *diseñar, implementar y evaluar una propuesta de secuencia didáctica que favorezca el aprendizaje de la lengua italiana y el desarrollo de una conciencia histórica abordando periodos y temas históricos de Italia.*

Los cuestionamientos que guiaron este proceso de indagación fueron: ¿Cómo puedo enseñar la lengua italiana tomando en cuenta contenidos históricos? ¿Qué retos y beneficios traerá a los estudiantes conocer sobre la historia de Italia en sus clases? ¿Cuáles son las impresiones de los estudiantes durante la implementación de este plan de enseñanza? ¿De qué manera este plan de enseñanza mejorará mi gestión pedagógica?. Los objetivos específicos planteados a la luz de las interrogantes son

1. Diseñar e implementar un plan de enseñanza de italiano que involucre contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propicie el desarrollo de la lengua.
2. Analizar y reflexionar sobre los resultados de los alumnos durante la implementación de este plan de enseñanza.
3. Indagar e identificar sobre las impresiones de los alumnos antes y después la implementación de este plan de enseñanza.
4. Reflexionar sobre mi experiencia en la creación e implementación de esta propuesta de enseñanza con el fin de mejorar mi gestión pedagógica.

A continuación, para consumar esta investigación, se emiten las conclusiones finales sobre los resultados de ambos ciclos de investigación, analizando el logro de los objetivos a la luz de los datos obtenidos y expuestos en el apartado anterior.

- 1. Diseñar e implementar un plan de enseñanza de italiano que involucre contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propicie el desarrollo de la lengua.**

El primer objetivo específico de la investigación fue construir una sugerencia pedagógica que permitiera la enseñanza – aprendizaje de un contenido específico y que paralelamente

permitiera el desarrollo de la lengua meta. Para esto se consideró como contenido específico Historia de Italia y el desarrollo de la lengua italiana, al ser estos, los elementos de contenido con los que ejerce su labor la docente investigadora. A través de la búsqueda documental de nuevos enfoques y tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras se encontró que el enfoque AICLE/CLIL llega a contemplarse en la actualidad como un modelo que integra los principios metodológicos de ambos tipos de contenido, debido a que no es lo mismo enseñar un contenido curricular como la química, la física o la historia con relación a como se enseña una lengua.

A partir de la comprensión de este enfoque, la inclusión de metodología de enseñanza de historia y las metodologías de enseñanza de lenguas, permitió iniciar con la búsqueda de los intereses de los estudiantes en relación al contenido y a sus motivaciones en el aprendizaje de la lengua italiana, el estudio desarrollado a partir del cuestionario inicial de la fase exploratoria nos condescendió los parámetros para elaborar los planes de clase y el contenido a desarrollar siguiendo la periodización de la historia propuesta por ACNUR (2018), a través de los resultados obtenidos en el análisis de los diarios del estudiante y las observaciones del equipo interdisciplinario y la técnica de observación participante y el diario de la docente investigadora, se logró diversificar la selección de recursos de cada lección, las técnicas de enseñanza y el diseño de material didáctico.

Se concluye que los temas de interés relacionados a la Historia de Italia en ambos ciclos son los mismos en términos de selección por votación. Como fruto del análisis de un Segundo Ciclo de investigación se lograron hacer modificaciones al plan inicial de la sugerencia pedagógica, entre los cuales están:

- Destinar mayor tiempo a la implementación para poder brindarle mayor tiempo a las actividades de producción oral y producción escrita.
- Destinar tiempo en la planeación de las clases para la socialización de las tareas, como ejemplo la presentación oral de la *Nube de palabras*.

Asimismo, a través del cuestionario final se analizó la percepción de los educandos sobre las áreas que fueron más practicadas durante el semestre, la selección de estas áreas son las competencias comunicativas de la lengua de acuerdo con el MCER (2002) y el contenido histórico y cultural.

Dando como resultado que las áreas mayormente practicadas en el Ciclo 1 fueron la de *Comprensión lectora, Temas sobre Historia de Italia y Vocabulario* mientras que las áreas menos practicadas fueron *expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva*. Estas áreas llegaron a consolidarse como objetivos a desarrollar en el segundo ciclo, procurando la mejora de las implementaciones. Es así como, derivado del análisis y discusión de los resultados se concluye que el hecho de haber cambiado el factor tiempo, provocó cambios positivos en los estudiantes con relación a las áreas practicadas durante el semestre.

En el Ciclo 2, se les destinó mayor tiempo a las actividades de producción en las secuencias didácticas de la sugerencia pedagógica, y los resultados fueron homogéneos en votación tal como se percibe en la siguiente ilustración, donde diversas áreas empataron resultados. A su vez, es importante destacar que de las áreas mayormente practicadas en el Ciclo 2 fueron *Comprensión lectora, Temas sobre Historia de Italia y Expresión oral*.

Este resultado muestra que la expresión oral que se encontraba en octavo lugar en el ciclo anterior, ahora se posicionó en el tercer lugar, mostrando gran avance en la práctica de la producción oral. El mismo progreso se percibe con la práctica de la *Expresión escrita*, la cual se encontraba entre las áreas menos nominadas y en el Ciclo 2 se colocó entre las áreas más practicadas nivelándose con *Gramática, Pronunciación y Vocabulario*.

Lo que nos hace concluir que el haber destinado mayor tiempo a las actividades de producción (output) fue determinante para la mejora. Y a su vez, los datos revelan que en ambos ciclos lo que menos se practicó fue la *Comprensión auditiva*, por lo tanto, se determina que esta es un área de oportunidad de la docente investigadora, y será un aspecto al que se le destinará momentos claves en la planeación de las clases de los cursos y de la sugerencia pedagógica en un futuro tercer ciclo de investigación.

Por otra parte, a través de los resultados de ambos ciclos, se percibe que el Doble Objetivo trazado en esta investigación y codificado como *CLIL* fue logrado, a partir de las narrativas de los diarios del estudiante, se reveló en el discurso escrito que aprendieron elementos relacionados al contenido específico como lo son las nociones de tiempo y de espacio históricos, manejo de información histórica de Italia e incidencia en la consolidación de una conciencia histórica para la convivencia y la conciencia de sí mismo como sujeto histórico.

Y de manera paralela aprendieron vocabulario nuevo, practicaron la gramática del curso y ejercieron las habilidades receptivas y productivas en la lengua meta.

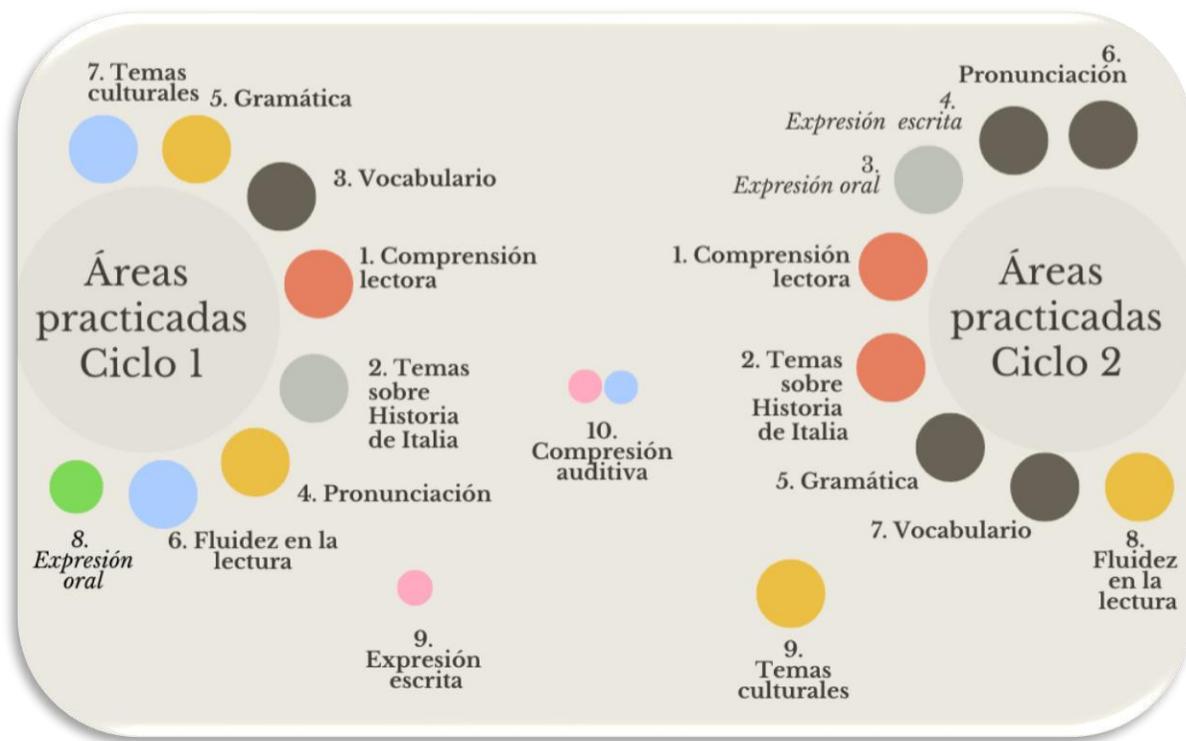


Ilustración 22 Áreas practicadas en ambos ciclos

A la luz de la teoría y de las percepciones de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis sobre la utilidad del contenido específico, el cual fue Historia y en su forma más específica Historia de Italia. Este punto es importante, debido a que, el contenido, al no vincularse directamente con situaciones de la vida cotidiana para acercar al usuario de la lengua a situaciones reales que enfrentará posteriormente, tal y como lo plantea el Enfoque Comunicativo y que se ve reflejado en los manuales de enseñanza de lenguas, empero se logró identificar que el contenido desarrollado en las implementaciones al ser trabajado con el Enfoque AICLE/CLIL (el cual es un tipo de enfoque comunicativo), permitió el desarrollo de competencias generales y comunicativas en el estudiantado que conformó la muestra.

Además de eso, también se encontró utilidad en el contenido desde la perspectiva motivacional por parte de los estudiantes. A través de los resultados del cuestionario final en ambos ciclos sobre la interrogante ¿En qué te es útil haber aprendido sobre la historia de

Italia? se reveló en voz de los participantes que la Historia de Italia fue útil en el aprendizaje de la lengua italiana y en el desarrollo de su capital cultural (aspectos que caracterizan la motivación integrativa) y para otros, la utilidad reside en los intereses externos del alumnado (aspectos que caracterizan la motivación instrumental), por ejemplo: al momento de viajar o trabajar.

Por otra parte, se identificó por medio de las observaciones y los resultados del cuestionario final, que hubo presencia y uso de distintos tipos de actividades para el logro de los distintos objetivos planteados en los planes de clase. Y entre estos resultados se resalta, la importancia que tuvieron los materiales textuales y auditivos utilizados en la fase de input de la metodología de Celce-Murcia (2001), sienta estos los sugeridos en el Enfoque AICLE/CLIL para trabajar con la entrada de información en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## **2. Analizar y reflexionar sobre los resultados de los alumnos durante la implementación de este plan de enseñanza.**

En el análisis y reflexión de los resultados de la investigación sobre las implementaciones del plan de enseñanza con Enfoque AICLE/CLIL en el Primer Ciclo, revelaron dificultades en relación con la actividad de la lectura, entre ellas, dificultad en la comprensión lectora y actitud de rechazo a la lectura. Estas dificultades se detectaron al inicio del primer ciclo y meditando sobre ellas se instauró el supuesto de que quizás Fueron reacciones al hecho de trabajar ser la primera vez con un relato histórico textual en clase Y se analizó esta situación en las siguientes sesiones. Estas mismas dificultades fueron parámetros de análisis para el segundo ciclo, tratando de identificar si la dificultad radicaba en la comprensión lectora o en la actitud frente a la lectura.

De acuerdo con los resultados del diario del estudiante, se encontró que la dificultad residía en la actitud que los estudiantes tenían con respecto a la actividad de la lectura. Esto permitió hacer un análisis documental sobre las situaciones que generan la lectura en la vida de las personas, y se concluyó que existen distintos factores que pueden repercutir en la falta de hábito de la lectura y por ende rechazar esta actividad, además de eso, la actitud que tenía como docente investigadora ante estos hechos era de culpabilidad, pensaba que era mi responsabilidad la manera en la que enfrentaban la actividad, y a través del aparato crítico se concluye que no era mi responsabilidad la actitud inicial, sin embargo, a partir de

nuestra intervención, siempre es nuestra responsabilidad incidir en la mejora de estas áreas de oportunidad.

La experiencia develó que a través del uso de distintas tipologías textuales (texto narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialógico) y exponer a los estudiantes a diferentes tipos de relato histórico (historia anticuaria, científica, bronceada, crítica) a través de distintas estrategias que los docentes podemos implementar con una lectura para desarrollar actividades de input y output de la información pueden cambiar la perspectiva de los estudiantes, al grado de llegar a ser propositivos con la lectura. Papa Pintor (2022) define que ser propositivo es identificar eventos (áreas de oportunidad) de manera crítica y generar soluciones.

Así también, se asume el supuesto de que el cambio de actitud hacia la lectura en el Segundo Ciclo tiene relación con la fase de sensibilización (Guzmán, 2021) la cual se llevó a cabo en la etapa cero del proyecto de IA. Esta fase de sensibilización se llevó a cabo en una de las clases previas a las implementaciones, se concluye que se estableció un vínculo entre los estudiantes, la docente investigadora y los objetivos que se pretendían lograr. Al haber externado los objetivos se piensa que la lectura fue presentada como una actividad que beneficiaba no sólo la comprensión sino también la fluidez en la lectura entre otros aspectos. Se considera entonces, el supuesto, de que la manera en la cual el docente o la docente presente algún aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje afectará a la actitud del estudiante, aspecto que será investigado a profundidad en un tercer ciclo de investigación.

Entre los resultados, también se encontraron beneficios a través de las implementaciones con el Enfoque AICLE/CLIL, entre los cuales se encuentra el desarrollo de las competencias en historia, las cuales son: *comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia*. los hallazgos encontrados derivan del diario del estudiante, así como el diario de la docente, de la observación no participante y los resultados de la prueba. En cada una de estas competencias se desarrollaron distintas destrezas y habilidades, las cuales se pueden visualizar en la siguiente ilustración.

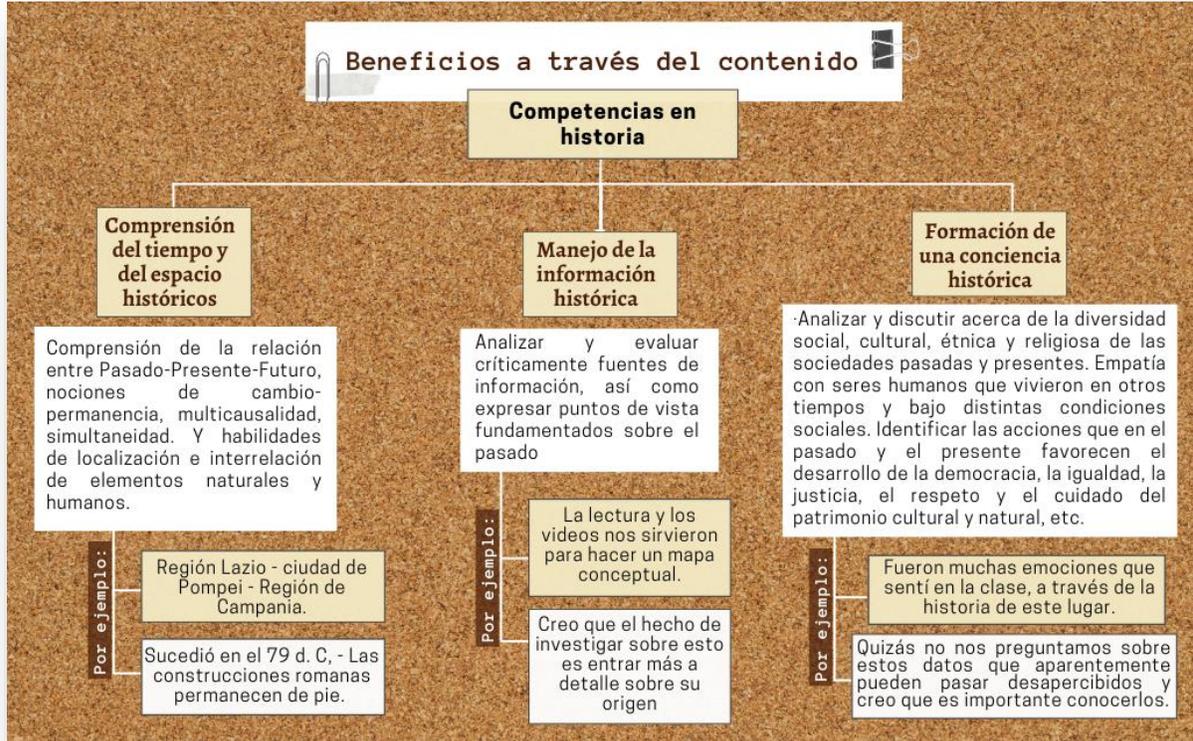


Ilustración 23 Beneficios a través del contenido

Por otra parte, otro de los beneficios detectados en el segundo ciclo fue el desarrollo de la conciencia del individuo como sujeto histórico, en donde el estudiante reconoce su propio pasado y a través del relato histórico de su propia vida encuentra una resignificación, para el desarrollo de esto se incorporó el desarrollo de un proyecto titulado “Mi historia”, los resultados de la investigación revelaron que el enfoque AICLE/CLIL al considerarse como un enfoque y no una metodología, se le posiciona como un enfoque del tipo comunicativo y como un *umbrella term* esto permite que se articulen distintas metodologías, estrategias, enfoques y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Sobre la base de este referente, el Enfoque AICLE/CLIL permitió abordar y complementar las intervenciones del segundo ciclo con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el objetivo de integrar el desarrollo de *la conciencia de mí* y el *desarrollo continuo de la lengua*, entre otros aspectos. A partir de los resultados se concluye que este acercamiento y adaptación de metodologías puede ser posible y que favoreció la práctica de elementos

gramaticales como lo son el *passato prossimo* y el *passato imperfetto*, así como el uso de campos léxicos en distintas partes de la narración de su relato histórico propio.

### **3. Indagar e identificar sobre las impresiones de los alumnos antes y después la implementación de este plan de enseñanza.**

Los datos analizados sobre las impresiones de los estudiantes antes y después de las implementaciones se obtuvieron gracias al análisis del cuestionario inicial de la fase exploratoria donde se incluían las preguntas ¿te gustaría aprender sobre la historia de Italia? Si/no ¿por qué? y en el cuestionario final ¿te gustó aprender sobre la historia de Italia? Si/no ¿por qué?. A través de los resultados, se identificó que la mayoría de los estudiantes de la muestra de ambos ciclos, estaban interesados en el contenido histórico relacionado a Italia. No obstante, en ambos ciclos se identificó a un participante no interesado, en el primer ciclo del estudiante expresó que la historia le aburría y en el segundo ciclo el estudiante expresó que no encontraba relevancia en el hecho de estudiar este tipo de contenido debido a que nos podíamos enfocar más en la pronunciación, gramática o aspectos relacionados puramente al aprendizaje de la lengua.

En ambos ciclos se les dio seguimiento, y en sus impresiones finales se detectó un cambio de perspectiva con respecto al contenido desarrollado, en el Ciclo 1, el participante expuso que cambió de opinión porque ahora reconoce que a través del conocimiento del pasado puede entender el presente y construir un futuro, líneas que destacan en su respuesta y que se relacionan con la utilidad de la historia de acuerdo con Pereyra y Florescano (2012) y el desarrollo de la conciencia histórica (SEP, 2011).

En el caso del segundo ciclo, el participante expone su cambio de perspectiva y la sustenta explicando que aprender un idioma no sólo abarca el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas, menciona que aprender un idioma debería de ser más que eso, - implica conocer el pasado (de la cultura meta), su presente, sus tradiciones, gastronomía. Y entre líneas finaliza diciendo que -aprender de la historia de Italia era lo último que me faltaba para poder concentrarme totalmente en esta cultura y el idioma-.

Con este resultado, se deduce que la implementación de esta sugerencia pedagógica no sólo llegó al Reconocimiento de la utilidad de la historia en el primer caso, sino que en este segundo caso se expresa la relación que existe entre el aprendizaje de la lengua meta con el

reconocimiento de la cultura meta en sus distintas formas de cultura, Cultura con “C” mayúscula (manifestaciones reconocidas a nivel nacional e internacional: historia, instituciones sociales, expresiones artísticas, arquitectura, literatura y música), cultura con c minúscula (prácticas sociales y cotidianos).

#### **4. Reflexionar sobre mi experiencia en la creación e implementación de esta propuesta de enseñanza con el fin de mejorar mi gestión pedagógica.**

A través de la creación e implementación de esta sugerencia pedagógica pude reflexionar sobre mi experiencia en cada etapa del proyecto de investigación y a la par analizar mis prácticas pedagógicas. Gracias a los hallazgos detectados a partir del análisis de los diarios del estudiante, las observaciones del equipo interdisciplinario, la observación participante y el diario de la docente investigadora y los resultados del cuestionario final se identificaron varios aspectos entre los cuales destacan: la importancia de dar ejemplos, el papel de los objetivos de clase y el tratamiento o manejo del error por parte del docente.

Asimismo, además de los puntos mencionados anteriormente y los cuales fueron expuestos en el apartado de análisis, es importante mencionar que se detectaron cambios y puntos nodales en la práctica docente tales como el desarrollo del tacto pedagógico, los beneficios de diversificar la interacción entre los estudiantes en la clase, entre otros. No obstante, por cuestiones personales y de tiempo no se pudieron exponer en este trabajo escrito.

Ahora bien, en el papel del docente sobre el uso de los ejemplos, primeramente, se descubrió que no hay mucha investigación relacionada al papel o rol que tienen los ejemplos, qué existe una tipología propuesta por Forero, Bareño y Duarte (2016) que expone ejemplos del tipo verbal (uso de la palabra, anécdotas, comparaciones, evocaciones, roles) y no verbal (icónicos como las imágenes, fotos, videos, y kinésicos como los gestos y expresiones particulares de movimiento).

Este particular me llevó al reconocimiento de cómo ejemplifico en clase y los resultados que se obtienen de esta acción en la clase. Asimismo, queda como elemento de análisis en un tercer ciclo de investigación, la importancia del tipo de ejemplo en el logro de los objetivos de cada fase de clase y de acuerdo con las necesidades que se presentan imprevistamente.

Por otra parte, se identificó la importancia de informar a los alumnos los objetivos a lograr, esta área de oportunidad surgió debido a que en el primer ciclo de investigación se detectó que los objetivos no eran presentados a los estudiantes, que si bien, la docente investigadora y el equipo interdisciplinario eran informados de los objetivos en cada lección a través de las planeaciones de clase, el estudiantado no. En el Ciclo 2, se trabajó un material específico para la presentación de los objetivos de cada lección se precisó presentarlos y analizarlos con los estudiantes antes de comenzar a trabajar con la lección. Además de este cambio, sobre las bases pedagógicas que sustentan el actuar de la docente investigadora, se coincide con la perspectiva de Salcedo (2011) y Martínez (2014), los autores argumentan que los objetivos deben ser enunciados de forma directa y clara con la finalidad de que los educandos comprendan que se espera que logren.

Sobre el manejo del error, es importante señalar que, en la búsqueda de crear un ambiente propicio para aprender, este punto surge a partir de una reflexión dialógica de la misma docente investigadora, en la cual se cuestionaba sobre cuál sería la manera propicia para corregir y en qué momento. Sobre la base de estas interrogantes la premisa del manejo del error se estudió a través del aparato crítico y se evidencio fragmentos del diario del estudiante y en respuestas del cuestionario final.

A través del plano epistemológico se identificó que la perspectiva sobre la corrección del error ha sido propuesta de diversas maneras en distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas a través del tiempo. Por ejemplo, hay posturas en las que no hay tolerancia al error y otras en las que se considera que la corrección es innecesaria, como es el caso en los enfoques y tendencias que se desprenden del Enfoque Comunicativo ya que se prioriza el acto de comunicar, en otras palabras, la comprensión entre los interlocutores del mensaje. Reflexionando sobre lo previamente argumentado, se tomó la postura de considerar al error como una pista que indica al docente en donde se encuentra el proceso de aprendizaje del alumno y qué es lo que hay que reforzar en clase, evitando evidenciar el error en clase y considerarlo un recurso más en el acto de enseñar. Se concluye que, tras los hallazgos detectados con relación a este punto, se logró la creación de un ambiente seguro para participar y comunicarse de manera oral.

## **Mi identidad transformada**

A la luz de estos planteamientos y en el relato de este proceso, se encuentra como columna vertebral el diseño de investigación-acción, orientación metodológica que permitió establecer la convergencia entre la investigación, la propia práctica docente y la formación continua. Así mismo, la investigación-acción permitió una relación dialéctica entre la teoría y práctica, transformándose en una praxis educativa fundamentada. Así también, este método de investigación en su forma más humanística concedió la facultad de reflexión autocrítica de la docente investigadora. Esto permitió la emancipación de la docente investigadora del conocimiento lego sobre como enseñar que permeaba en la propia actuación docente, permitió liberarme de hábitos y costumbres impuestas con los años por otros paradigmas educativos y por la experiencia de cómo fue educada.

Es por eso, que también me parece imprescindible abordar en este apartado que hubo una transformación profunda en mí. Hubo una metamorfosis de la propia imagen de docente de lenguas ya que a través de la identificación de un nuevo enfoque, la valoración de la retroalimentación de mis clases por parte de otros docentes investigadores (equipo interdisciplinario y colegas) y por parte de los estudiantes, el hecho de leer constantemente sus reflexiones en el diario del estudiante, aspecto que nunca antes había aplicado, me hizo identificar los pros y los contras de las implementaciones de manera inmediata, comprender como se sentían y cuáles eran las necesidades que presentaban.

Sobre la premisa anterior, a esta conclusión también agrego que, a partir de esta experiencia investigativa, considero al diario del estudiante, una valiosa herramienta para seguir reflexionando sobre la propia gestión docente y de esta manera mejorar nuestras prácticas en el aula, conociendo la perspectiva de los otros sobre lo que acontece y no sólo la nuestra o del plano epistemológico. El diario del estudiante fue parte del plano técnico instrumental de esta investigación que sin duda alguna seguiré empleando.

Finalmente, agrego que la experiencia de esta investigación me llevó al reconocimiento de que la didáctica es tal cual lo postuló Juan Amos Comenio, un arte. Debido a que el docente puede articular diversos aspectos para poder lograr los objetivos enmarcados. Con la experiencia en la creación de esta sugerencia pedagógica se vincularon armoniosamente diversos aspectos de enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo, los tipos textuales de la fase del

input sugeridos en AICLE con los diversos tipos de historia (Gonzales, 2012), las fases de clase con las técnicas y actividades propuestas por Celce-Murcia (2001) con las justificaciones cognitivas de las estrategias de Nickerson, Perkins y Smith (1998). Las competencias en historia de la SEP (2011) con los saberes o competencias generales propuestas por el MCER (Instituto Cervantes, 2002). Las competencias comunicativas del MCER (Instituto Cervantes, 2002) se articularon con las 4C de CLIL (Coyle, 1990), entre otros aspectos.

Este proceso estuvo lleno de enseñanzas que marcan una nueva forma de percibir mi acción docente, mi reflexión ante los sucesos en el aula y mi conocimiento sobre la didáctica de las lenguas. Entrar a la MADILEN fue un camino largo con muchos destinos hacia el saber y hacia el ser, fue como el poema de Kavafis sobre Itaca, “cuando emprendas tu viaje a Itaca pide que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias”, entonces será enriquecedor.

## Referencias

- Acevedo Vásquez, Á. L., Duarte Arismendi, E. Y., e Higuera Vargas, M. N. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y Ciencia* -(19), 53 - 69.
- ACNUR, C. E. (2018 de abril). UNHCR ACNUR La Agencia de la ONU para los refugiados. <https://eacnur.org/blog/edades-de-la-historiatic-alt45664n-o-pstn-o-pst/>
- Alfaro Merchantd, M. (2016) Análisis de la implementación del enfoque CLIL en el curso English for Young Learners de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.
- Alvarado, L. y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2, 187-202.
- Angulo, C., y Suárez Sasso, M. (2013). *Innovación Metodológica para desarrollar la Comprensión*. Universidad Academia.
- Arista Santiago, J., y Reynoso Jaime, J. (2017). Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.*, 8(15).
- Balcarcel, G. (2006). La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. *Scielo* versión digital, 48(73). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000200001](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200001)
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G.M. y Moysén Chimal, A. (2013) Investigación cualitativa. UAEM
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 20, 7-36. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>

- Bentley, K. (2010) *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press.
- Blanco, J.J. (2012) El placer de la historia. En E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* (pp.75-90). Siglo XXI.
- Bloch, M. (2012) *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolarín-Martínez, M. J., Porto-Currás, M. y Lova-Mellado, M. (2021) ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25 (2), 480-495.
- Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXII
- Brom, J. (2008) *Para comprender la historia*. Editorial Grijalbo.
- Burns, A. (1999) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Cataño Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*. (21) pp. 223-245
- Carrillo, C.A. (1964) explicaciones acerca del estudio de la historia y la enseñanza de la historia, dos defectos del método actual de enseñarla. *Artículos pedagógicos, cero en conducta, año XIII, 46*.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Cendoya, A. M. et al. (2008) AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas* 2008 4(4):65-68
- Cenoz, J. (2015) Content-based instruction and content and language. integrated learning: the same or different?. *Language, Culture and Curriculum*, 28:1
- Coyle, D. (2000) Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review* 13.
- Creswell, J. (2012). *Educational research Planning, Conducting, and Evaluating*

*Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Custodio Espinar, M. (2018) *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]

De la Garza, D. y Centeno, J. (2018). Observación. En K. Sáenz y G. Tamez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. (203-221). Tirant Humanidades México.

Dellutri, S. (2002) *La aventura del pensamiento, una introducción al fascinante mundo de la filosofía occidental*. Unilit

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Díaz, J. (1997). *El Diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de Deusto. ASELES VII. Centro virtual Cervantes. <https://acortar.link/3olTmd>

Fernández Núñez, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. 1-13.

Florescano, E.. (2012) De la memoria del poder a la historia como explicación. En E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* (pp.93-127). Siglo XXI.

Flores López, O. (2015) *La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Dirección Educacional, Universidad Alberto Hurtado] repositorio uahurtado.

Fogliani, F. (2017). *Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria <Verbo + preposición>*. Universidad de Córdoba, UCOPress. <http://hdl.handle.net/10396/14497>

Fontana, J. (2022) *Conocimiento histórico I. Finalidades y características*. Coordinación Editorial: Esteban Manteca Aguirre.

- Forero Páez, N. A., Bareño Gutiérrez, R., & Duarte Acosta, N. (2016). La importancia del uso del ejemplo en estudiantes de ingeniería para fortalecer el auto-aprendizaje. *Revista de la Facultad de Ingeniería* (34), 136 - 146.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en mi mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Gabillon, Z. (2020) Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et Didactiques*, 15, 88-116.
- Galeano, E. (2008) *Especiosos, una historia casi universal*. Siglo XXI
- García Muñoz, T. (2003) *El cuestionario como instrumento de investigación / evaluación*. Univasantana.
- Gil Clotet, J. y Monasterio Morales, S. (2019) Cómo aplicar el enfoque metodológico AICLE en el aula. *Instituto Cervantes*, 4-18
- González, L. (2012) De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra (Ed.), *Historia ¿Para qué?* (55-74) Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero Armas, A. (2009) Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*. 1-5.
- Gurdián-Fernández, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. IDER
- Guzmán Rodríguez, R. (2021) Investigación-Acción Participativa [curso]. Comunidad Virtual de Aprendizaje de la Investigación Cualitativa CVAIC.
- Hawking, S. (2010) *El gran diseño*. Crítica.
- Hernández Cardona, F. (2008) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 93–105.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

- aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005) *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. [https://www.researchgate.net/publication/291333910\\_Maneras\\_de\\_Ver\\_El\\_Analisis\\_de\\_Datos\\_en\\_Investigacion\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/291333910_Maneras_de_Ver_El_Analisis_de_Datos_en_Investigacion_Cualitativa)
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Luján, I. (2016, 4 de marzo). *Universitat de València*. Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas: <https://acortar.link/DZ6eL>
- Lopera Medina, S.A. (2013) Algunas reflexiones acerca de la instrucción basada en contenidos. *Núcleo*, (30).
- López Aguilar, N. G. y Sánchez Dorantes, L. (2010) El aburrimiento en clases. *Procesos psicológicos y sociales*. 6 (1 y 2) <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>
- Marangon. (2015). El proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano aplicado a los estudios de traducción. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 105 - 123.
- Martínez, A. (2014, 4 de noviembre). Objetivos de aprendizaje. <https://sites.google.com/site/alejandratoefilamartinez27/objetos-de-aprendizaje>
- Mayer, R. (1984) *Aids to text comprehension*. Educational Psychologist.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning*. LTSN Generic Centre. University of Exeter.
- Moradiellos, E. (1998) *El oficio de historiador*. Siglo XXI.
- Morales Calderón, A. (2009) Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros. *Ensayos Pedagógicos, Especial*.

- Moran, P. (2001) *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle Cengage Learning.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.
- Ortiz Parada, M. (2014) Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/17385>
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Palti, E. (2000) ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clio & Asociados* (5), 27-42. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10278/pr.10278.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10278/pr.10278.pdf)
- Paris Domínguez, O. I. (2020) *El aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana*. UNACH
- Peña Vera, T., Morillo, P., y Johann. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones* (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pereyra, C.V. (2012) *Historia ¿para qué? Siglo XII*.
- Pfleger, S. (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía Ana Cortez, Kara McBride & Elisabeth Ruiz Esparza (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*, (pp. 45-63). México: Pearson.
- Porras Loyola, D. (2013) Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1779>
- Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 39-56.
- Rogier, D. (2014) *Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning*. *English Teaching Forum*, 52 (3), pp.6-10.

- Roldán Tapia, A.R. (2014) Didáctica de lenguas y culturas: un binomio cuestionado. En Lujan Jiménez, A., Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A.R. (Eds.) Globalización y pluralidad cultural, III Jornada sobre investigación e innovación para la interculturalidad (pp. 151-166). Cátedra Intercultural.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares en Inglés Lengua Extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. *25 años de lingüística en España*, 413 - 419. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R.M. (2009) *Content and language integrated learning, evidence from research in Europe*. Multilingual Matters.
- Russo, P. (2018). *Aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras: el estudiante de lengua italiana en la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón*. Univesitat Jaume I.
- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. (U. C. Venezuela, Ed.) *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 113-130.
- San Isidro Agrelo, X. (2019) *Ideas para hacer CLIL en el aula de ELE*. Universidad de Edimburgo.
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas*. Siglo XXI editores.
- SEP. (2011). *Programa de estudio, guía para el maestro, Historia*. Cuauhtémoc, México, D.F.
- Simba Dueñas, E. A. (2018). El método AICLE (aplicación integrada de contenido y lengua extranjera) integrando contenidos de la asignatura de ciencias sociales en inglés, en las habilidades productivas de los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa, Universidad Central de Ecuador. [Tesis]
- Solé de Castillo, M. (2004) La taxonomía Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Educrea*.
- TKT CLIL Handbook (2009) Cambridge English Teaching TKT: Content and Language

- Integrated Learning (CLIL) Teaching Knowledge Test. Cambridge Assessment English.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia, un punto de vista didáctico*. ICE/Grao. Materiales para la innovación
- Velázquez, S. (2020). *La motivación en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera. Metodologías activas aplicadas a la enseñanza del italiano*. Sala
- Villalobos, E. (2011). En *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México:Trillas
- WEBSCOLAR. (2022, febrero 17) La observación como método de investigación. <https://www.webscolar.com/la-observacion-como-metodo-de-investigacion>.

## ANEXOS

### Anexo 1. Dispositivo de observación semiestructurado.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



### OBSERVACIÓN DOCENTE

#### Dispositivo B

**Objetivo:** Observar aspectos procedimentales y desarrollo del contenido histórico de las clases de italiano V del curso del Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla.

**Instrucción:** A continuación, se presenta una serie de cualidades o puntos a observar, se solicita al observador realizar notas sobre los aspectos que se presenten con la finalidad de recabar información sustanciosa para el análisis de esta implementación.

**Docente:** \_\_\_\_\_ **Observador:** \_\_\_\_\_ **Lección número:** \_\_\_\_\_

**Tema:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Modalidad:** \_\_\_\_\_ **Horario:** \_\_\_\_\_

ASPECTOS		¿De qué manera se desarrolla?
1. Proceso de la clase	1.1 Presenta el tema	
	1.2 Se presenta el objetivo	
	1.3 Se identifica el tiempo y el espacio histórico.	
	1.4 Se llevan a cabo las actividades del plan de clase.	
	1.5 Distribuye el tiempo adecuadamente.	
	1.6 Utiliza recursos didácticos adecuados y diversos.	
2. Desarrollo del contenido histórico	2.1 Genera reflexión sobre las dimensiones de tiempo pasado-presente-futuro.	
	2.2 Se identifica la dimensión geográfica de la época.	
	2.3 Se aborda el análisis de causa – consecuencia o reflexión sobre el hecho histórico.	
	2.4 Promueve el desarrollo de actitudes y valores hacia la cultura meta.	
	2.5 Promueve el desarrollo de actitudes hacia el cuidado y desarrollo del patrimonio cultural e histórico.	
	2.6 Incentiva la participación de los alumnos de manera activa.	
	2.7 Promueve situaciones para que los alumnos pregunten dudas.	

ASPECTOS		¿De qué manera se desarrolla?
3. Desarrollo lingüístico	3.1 Alienta el proceso de andamiaje e integración de conocimiento previo y nuevo.	
	3.2 Orienta actividades de introducción / contribución – input-.	
	3.3 Promueve el uso activo de la lengua. Apoya en la producción de los estudiantes -otput-.	
	3.4 Estimula la adquisición y uso de vocabulario específico.	
	3.5 Retroalimenta aspectos gramaticales.	
4. Otros aspectos		

## Anexo 2. Plan de clase 4.

PLAN DE CLASE					
Especificaciones					
<b>Modalidad</b>	Virtual	<b>Número de estudiantes</b>	11	<b>Edades</b>	20 a 50 años
<b>Conocimiento previo:</b>	Verbos en pasado participio, números, vocabulario relacionado al proceso de erupción de un volcán en su lengua materna.				
<b>Supuestos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En caso de no haber impreso el material para la clase sincrónica, se presentará el PDF de la lección 2 a los estudiantes en la pantalla para el seguimiento de las actividades.</li> <li>○ En caso de que el estudiante no asista a la clase por circunstancias específicas se le comparte el enlace de la clase grabada.</li> <li>○ En el caso de que los estudiantes al comentar las reflexiones finales del tema en la última actividad se motiven a producir frases complejas en italiano apoyarles en la producción oral.</li> <li>○ En caso de que los estudiantes no hayan elaborado una nube de palabras anteriormente, se presentarán algunos ejemplos en clase.</li> </ul>				
<b>Bloque</b>	Edad Antigua	<b>Lección</b>	4	<b>Tema</b>	Chi l'ha fatto?
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el estudiante exprese de manera escrita y oral su conocimiento, sus opiniones y reflexiones.</li> <li>- Identificar y usar una expresión idiomática cultural e histórica como <i>Il dado è tratto</i></li> </ul> </li> <li>• Contenido               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el estudiante use progresivamente la lengua meta para ampliar contenidos de las áreas no lingüísticas, en este caso sobre la arquitectura antigua.</li> </ul> </li> <li>• Cognición               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar las destrezas de comprensión de un texto escrito y un texto oral en italiano.</li> <li>- Incentivar la participación.</li> <li>- Reflexionar sobre el pasado en el presente identificando los aportes de los romanos a la sociedad actual.</li> </ul> </li> <li>• Histórico               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información específica sobre el desarrollo de la arquitectura.</li> <li>- Desarrollar actitudes y valores hacia el patrimonio cultural y la diversidad, en este caso sobre Rimini.</li> </ul> </li> </ul>				
<b>Competencias en historia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del tiempo y del espacio histórico.</li> <li>• Tratamiento de la información histórica</li> <li>• Formación de una conciencia histórica para la convivencia.</li> </ul>				

PLAN DE CLASE						
Tiempo	Etapas	Estrategia	Objetivos	Desarrollo	Interacción	Materiales
5 min	Fase de motivación	Lluvia de ideas a través de imágenes y una pregunta detonadora.	Activar conocimiento previo	La docente presenta el tema activando el conocimiento previo a través de imágenes y fotos sobre el tema, la docente preguntará ¿Qué se observa? Esperando respuestas de nivel descriptivo como città, mapa, uomo, arco.	M - E	Zoom PPT con fotos e imágenes
25 min	Fase de entrada	Análisis de la lectura (scanning)	Introducir el tema	La profesora comparte en pantalla el texto que se abordará. Los estudiantes harán la lectura de manera grupal leyendo algún párrafo. De igual manera se resolverán dudas con respecto a la pronunciación y / o nuevo vocabulario.	E - M	Zoom PDF del material (Lectura)
8 min	Fase de trabajo	Análisis de la información histórica a través de preguntas de relación y extracción de la idea principal en la creación de un título.  Presentación de fotos y fuente de información.	Identificar información histórica específica y nombrar la lectura.  Promover y reconocer el patrimonio histórico y cultural.	En parejas los estudiantes decidirán como titular la lectura, tomando en cuenta los contenidos que esta aborda. Así mismo, en parejas, responderán el ejercicio D, el cual consta de preguntas de relación sobre la información específica de la lectura, en esta fase se corrobora la comprensión de la lectura y la identificación de información histórica relevante. Posteriormente, se solicita a los estudiantes participar compartiendo sus respuestas.  Al finalizar, la profesora presentará la fuente de donde se obtuvo la información del texto para hacer referencia al lugar específico que se menciona en el texto, el cual es <i>Rimini</i> e incentivar a través de un collage de fotos la búsqueda de más información sobre la ciudad y el patrimonio histórico y cultural que esta ciudad tiene.	M - E E - E M - E	Zoom (breakout rooms) PDF del material. (Actividades C y D) Collage de fotos y fuente.
12 min	Fase de aplicación	Análisis y aplicación de una frase histórica al plano idiomático y buscar su equivalencia en italiano y en la lengua materna.	Practicar una frase idiomática	La profesora presentará la frase en latín que viene en el texto, la cual es "Alea iacta est", los estudiantes identificarán la forma de la frase en italiano y de acuerdo con el contexto comentarán cual sería la equivalencia en su lengua materna.	M-E E - M	Zoom Frase - Actividad E

10 min	Fase de retroalimentación	Reflexionar a través de la creación de nubes de palabras.	Reflexionar sobre cuáles de las aportaciones de los romanos son inteligibles en la actualidad.	<p>Los estudiantes verán un vídeo titulado “Contributi dei romani” y crearán una nube de palabras que nombren en italiano las invenciones de los romanos que recuerden y que están presentes actualmente, se espera que elaboren su nube de palabras a mano y de manera creativa debido a que también se tomarán en cuenta para ser presentadas en la Settimana della Lingua italiana nel Mondo.</p> <p>En caso de que los estudiantes no tengan conocimientos sobre qué es una nube de palabras se les mostrará algunos ejemplos.</p>	<p>M - E</p> <p>E - M</p> <p>E - E</p>	<p>Zoom</p> <p>Material PDF.</p> <p>Video</p> <p>PPT con ejemplos de nubes de palabras</p>
--------	---------------------------	---	--	--	--	--

### Anexo 3. Fotografía de los participantes



Ilustración 3 Participantes del grupo 5A



Ilustración 4 Participantes del grupo 5B

**Anexo 4.** Organización de la implementación del Primer Ciclo y Segundo Ciclo de investigación.

**PRIMER CICLO**

	Aplicaciones	Fecha	Instrumento / herramienta	Acción	Participantes
Fase de planificación	Cuestionario	9 / septiembre / 2021	Cuestionario de exploración	Elección de los temas y análisis de la actitud inicial hacia el contenido histórico.	Docente investigador 21 estudiantes
Fase de acción, observación y reflexión	Sesión 1	24 / septiembre / 2021	Plan de clase Hoja de observación Diario del estudiante Diario del profesor	Intervención y recolección de información sobre resultados de las implementaciones.	Docente investigador Asesores 21 estudiantes
	Sesión 2	1 / octubre / 2021			
	Sesión 3	8 / octubre / 2021			
	Sesión 4	22 / octubre / 2021			
	Evaluación	25 / octubre / 2021	Test	Recolección de información	Docente investigador 21 estudiantes

**SEGUNDO CICLO**

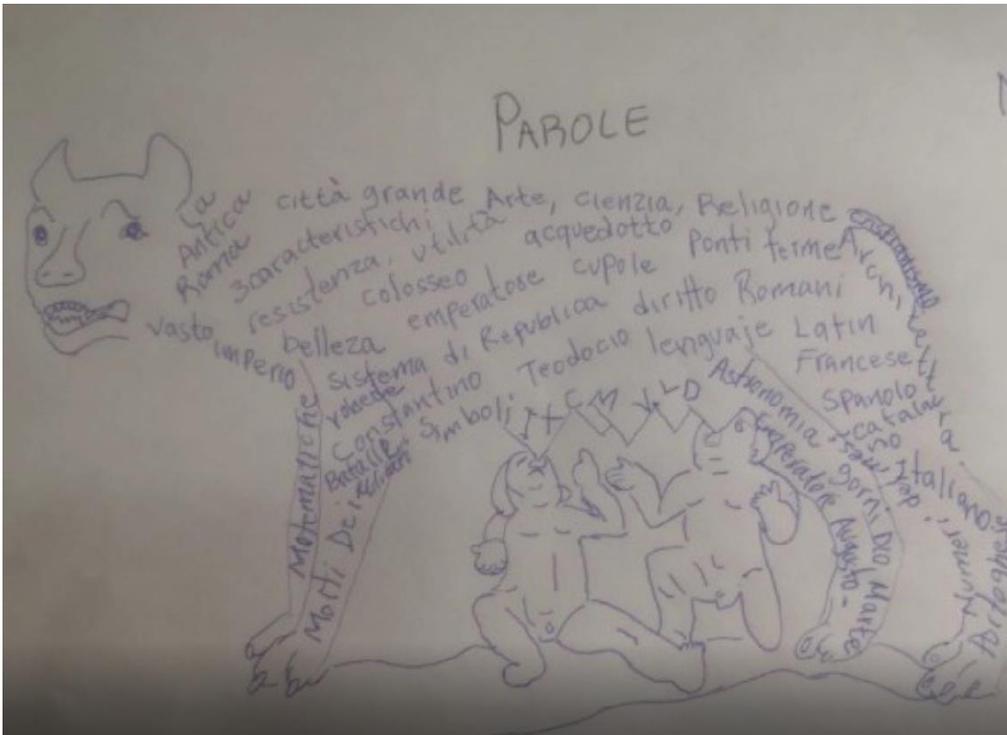
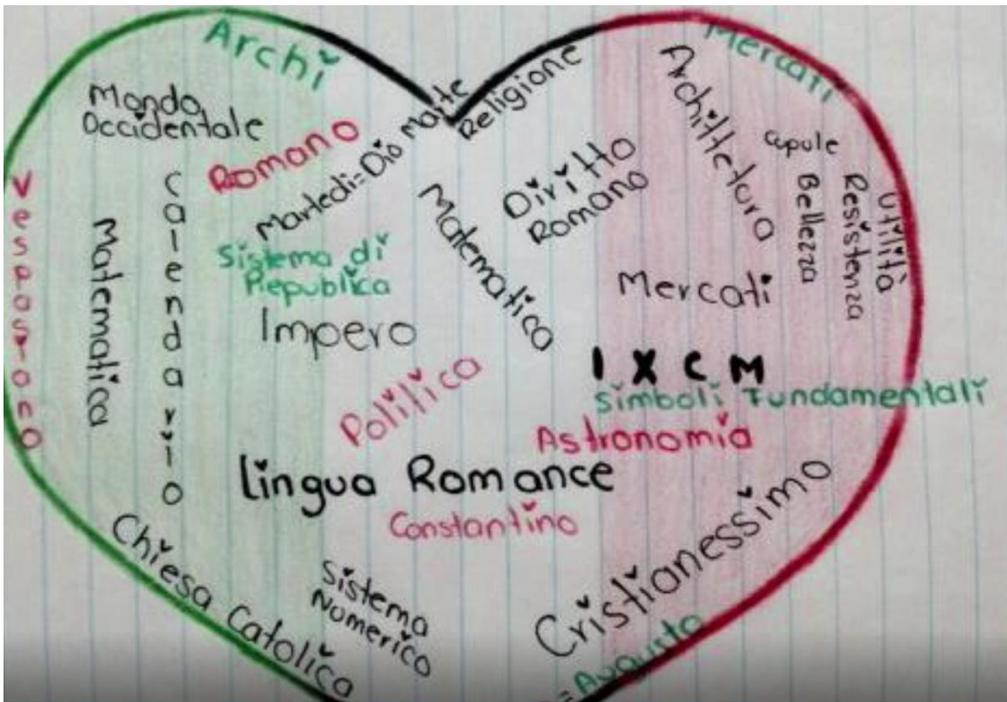
	Aplicaciones	Fecha	Instrumento / herramienta	Acción	Participantes
Fase de Sensibilización y planificación	Sensibilización	24 - 28 de enero		Exposición de la situación, invitación para participar y ejemplificación de como elaborar el diario del estudiante.	Docente investigador 14 estudiantes Asesores
	Cuestionario	31 / enero / 2022	Cuestionario de exploración	Elección de los temas y análisis de la actitud inicial hacia el contenido histórico.	
Fase de acción, observación y reflexión	Sesión 1	3 / febrero / 2022	Plan de clase Hoja de observación Diario del estudiante Diario del profesor	Intervención y recolección de información sobre resultados de las implementaciones.	Docente investigador Asesores 14 estudiantes
	Sesión 2	22 / febrero / 2022			
	Sesión 3	18 / abril / 2022			
	Sesión 4	26 / abril / 2022			
	Evaluación		3 / mayo / 2022	Test	Recolección de información
5 / abril / 2022			Cuestionario final		

**Anexo 5.** Blueprint y Tabla de especificaciones de la prueba.

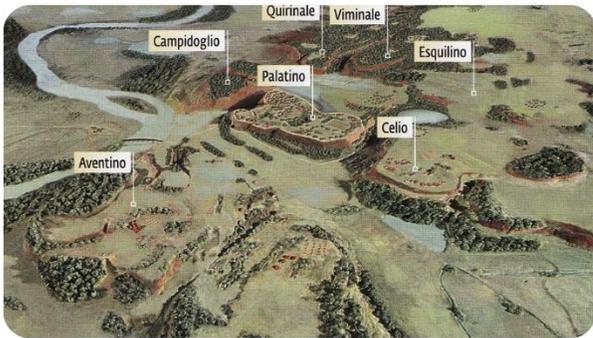
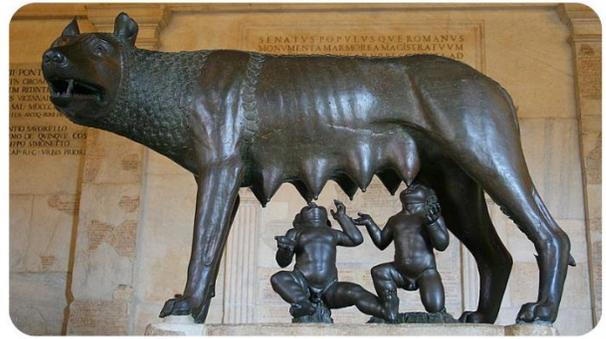
<b>HABILIDAD</b>	<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	<b>CÓMO LOS OBJETIVOS SERÁN EVALUADOS</b>	<b>TOTAL</b>
Adquisición de conocimientos declarativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer dimensiones de tiempo.</li> <li>Identificar el espacio histórico.</li> <li>Identificar características importantes de los temas vistos en relación con el ámbito cultural, económico, político, religioso, social.</li> <li>Identificar la reflexión entre los hechos del pasado en el presente y su utilidad en el futuro.</li> </ul>	Respondiendo diversos tipos de reactivos: preguntas de opción múltiple, verdadero – falso, de respuesta corta, de relación con imagen.	100%

Propósito	Evaluar al estudiante sobre los conocimientos declarativos adquiridos a través de las clases de Historia Antigua de Italia.
Población destinada	Estudiantes de quinto semestre de Departamento de Lenguas, Campus Tuxtla.
Impacto de la prueba	Low stakes: revisión con valor de 10 % de la calificación total del parcial.
Formato de respuesta	Opción múltiple Verdadero – Falso Respuesta corta Relación con imagen Relación
Número de evaluadores	Un aplicador de la prueba para 11 estudiantes y un evaluador.
Número y valor de los reactivos	25 reactivos con valor de 1 punto cada uno.
Duración de la prueba	Máximo 50 minutos
Orden de reactivos	5 reactivos de verdadero - falso 5 reactivos de respuesta corta 8 de relación con imagen 7 de relación
Escala de calificaciones	Hoja de respuestas y reporte generado por el sistema.
Reporte	Calificación total: máximo 100% y mínimo 60%

Anexo 6. Nube de palabras de los estudiantes (Clase 4)



**Anexo 7.** Material didáctico de la fase de motivación (Clase 1)



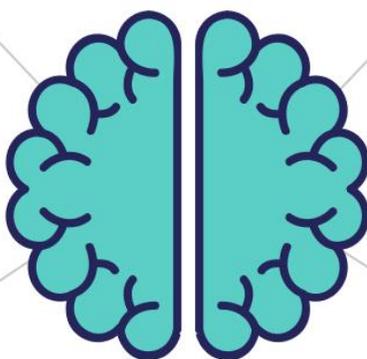
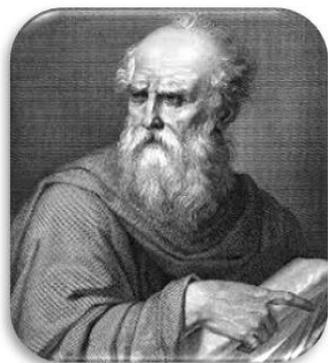
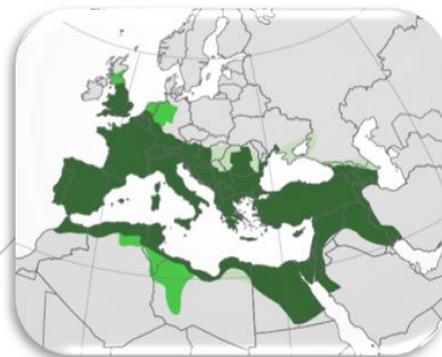
**Anexo 8.** Material didáctico de la fase de motivación (Clase 3)



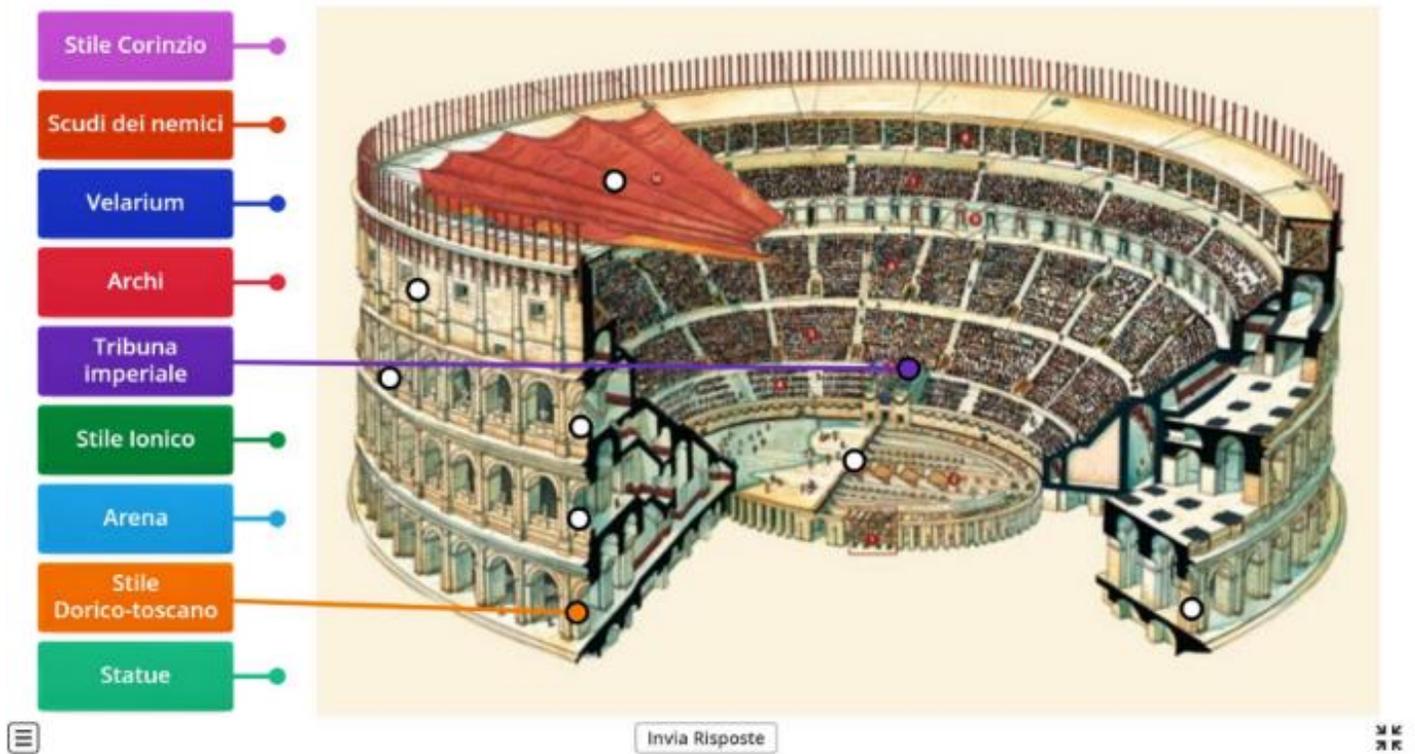
ITALIANO V – VIAGGIO ATTRAVERSO IL TEMPO

**Anexo 9.** Material didáctico de la fase de motivación (Clase 4)

**a) Guarda le immagini, secondo te che mostrano? Fai delle ipotesi e condivide i tuoi commenti con il tuo gruppo.**

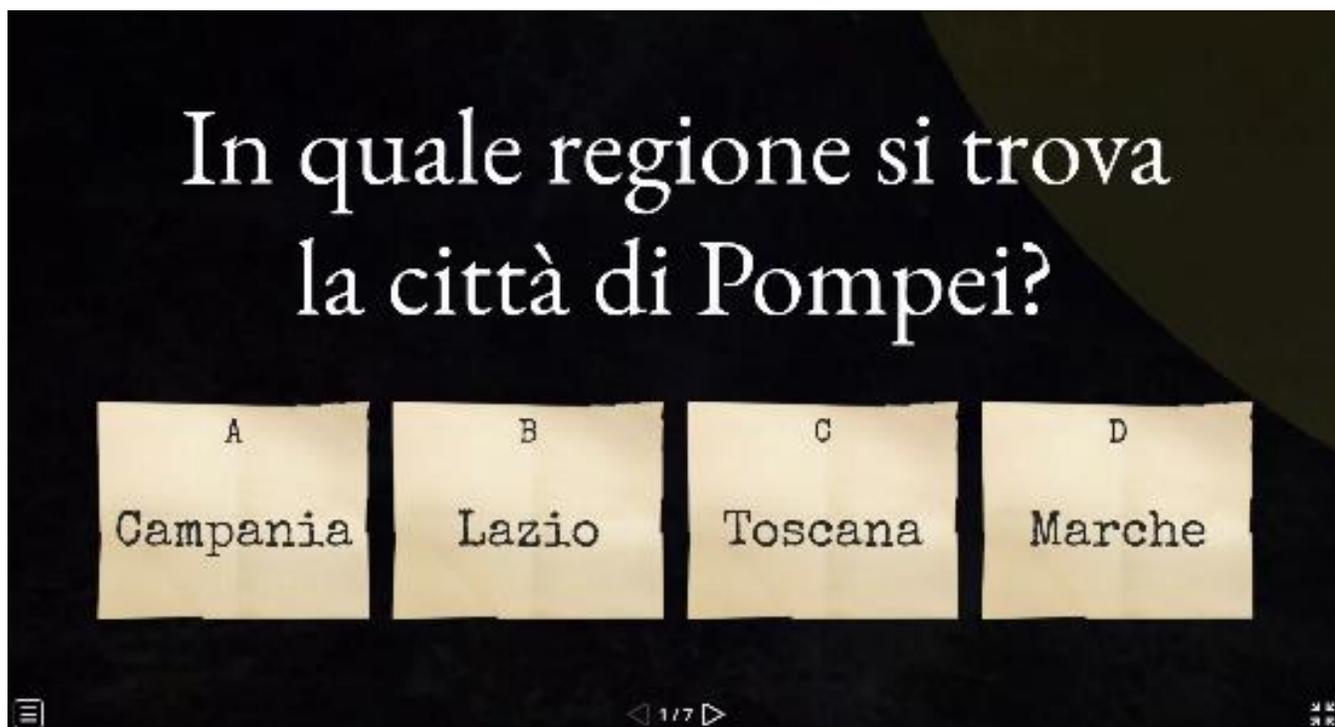


**Anexo 10.** Enlace de la actividad interactiva de la lección 2



<https://wordwall.net/play/22644/870/3>

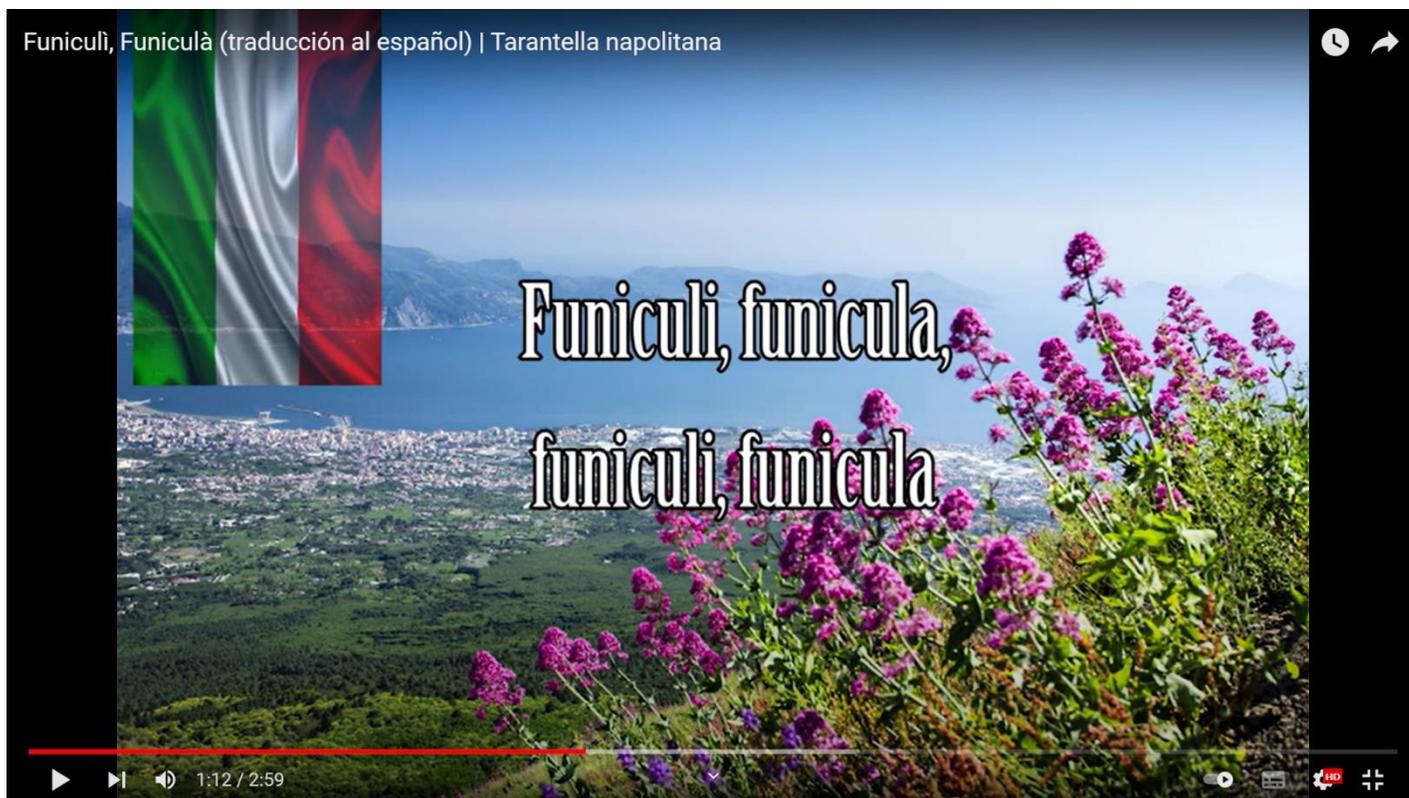
**Anexo 11.** Enlace de la actividad interactiva de la lección 3.



<https://wordwall.net/play/23054/255/859>

**Anexo 12.** Enlace del material auténtico: canción.

### **Canción Funiculì Funiculà**



<https://www.youtube.com/watch?v=zy4ZdCbDf4s>

## Anexo 13. Análisis de datos cualitativos en ATLAS.ti

**Explorador del proyecto**

- Buscar
- D 2: Jennifer (8)
- D 3: Cesare (8)
- D 4: Dulce (8)
- D 5: Danny (8)
- D 6: Ximena (8)
- D 7: Adriana (8)
- D 8: Carla (8)
- D 9: Nathanael (8)
- D 10: Alitzel (8)
- D 11: Manuela (8)
- D 12: Alejandra (8)
- D 13: Kevin (8)
- D 14: Ada (8)
- D 15: Deyvi (8)
- D 16: Marisandra (8)
- D 17: Deysi (8)
- D 18: Yamile (8)
- D 19: Hazel (8)
- D 20: Karina (8)
- D 21: Melissa (8)
- D 40: Diario - Clase 1**
- D 41: Diario - Clase 2
- Códigos (41)
- Memos (0)
- Redes (0)
- Grupos de documentos (1)
- Grupos de códigos (3)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multi

No se ha comentado aún

**D 40: Diario - Clase 1 La leggenda**

**DEYSI**

Hola, en la clase me sentí un poco diferente, creo que fue por el tema del proyecto de la professoressa, esperaba que siguiéramos con el tema anterior, el tema de hoy estuvo interesante, la verdad es que yo no recuerdo haber escuchado eso historia pero fue bastante llamativa, un tema nuevo en el que nos apoyamos de un PDF muy bonito también, recuerdo que se llamaba la leyenda, tenía varias palabras que no había visto o escuchado pero durante la clase mis compañeros y la professoressa me sacaron de dudas

Lo que se me dificultó un poco fue entenderle a la historia, mencionaba varios nombres de personas y de lugares, eso me confundía un poco jaja pero después fui entendiendo le. A mí casi no me gusta la historia, sin embargo, las de Italia siento que si van a ser interesantes y me gustaría saber más poco a poco.

Por otra parte, el material que usamos a mí me parece muy útil ya que puedo agregarle texto desde mi laptop y ya estamos acostumbrados a trabajar así, así que esa parte también estuvo bien, muy cómodo.

**HAZEL**

Querido diario, moría de ganas por contarte lo de la clase. Fue grandioso, empezamos a ver temas que tienen que ver con la historia de Italia, esto me despertó más intriga y después de la clase me puse a ver videos referentes al tema. Ya sabes lo mucho que me emociona saber sobre Italia, y que bueno que terminamos la semana con esto. Terminando la clase estaba tan feliz que fui y le conté todo lo que vimos en la clase a mi abuelita.

Le agarre un coraje al Re Amulio porque obligo a la Rea Silvia para no tener hijos, que hombre tan malo. Me identifico con la Rea Silva, que bueno que no le hizo caso y encontró el amor con Marte, gracias a ese amor es donde inicia lo mero bueno de la historia.

También, he investigado un poco sobre algunos lugares interesantes de Italia, tiene tantos secretos. Solo puedo decir que es bello en todos los sentidos. Muero de ganas por ir algún día a Italia y conocer todo lo que sea posible. Espero con ansias la siguiente clase en donde la maestra nos platique otra historia, ojalá sea de amor o terror. Soy fan de estas historias.

**JENNIFER**

Querido diario el día de hoy en mi clase de italiano me sentí muy entusiasmada por esta clase que tuve, fue diferente a las demás y estuvo entretenida, aprendí nuevo vocabulario y el origen de Roma, con el texto de la leyenda y el video que ví en clase me fue muy útil para comprender está historia debo aclarar que quizá en el texto no entendí mucho por qué habían palabras que no conocía pero el video me ayudó para reforzar más lo que decía en el texto, elabore un mapa que fue de mucha importancia, con este mapa sentí que me quedo más clara la historia así mis ideas estaban ordenadas, cuando comente con mi equipo acerca de que opinábamos sobre los sucesos que se mencionaban me di cuenta que varios coincidimos con nuestras ideas y ver qué estamos en sintonía y que pensamos similar me alegro mucho, sería muy feo que alguien estuviera de acuerdo con lo que le hacían a las mujeres o con lo que pasó con Remo, no soy tan buena

**40:20 e...**

- Actitud frente a la historia
- Material didáctico

**40:21 un Te...**

**40:22 Lo qu...**

- Actitud frente a la historia
- Material didáctico

**40:23 sll...**

**40:24 Querido...**

- Motivación integrativa

**40:25 l...**

- Formación de una conciencia

**40:26 M...**

- Motivación integrativa

**40:27 m...**

- CLIL
- Motivación integrativa

**40:28 c...**

- Fase de entrada
- Vocabulario

**40:29 elabore...**

- Cognitiva
- Común
- Fase de aplicación

**40:30 cuan...**

- Cierra
- Form

**40:31**

- Actitud frente a la lectura

## Anexo 14. Indicaciones del proyecto “La mia storia”.



Procedimiento	
<b>PARTE 1 “Información de base”</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Nombre</li><li>Fecha y lugar de nacimiento</li><li>Ascendencia genealógica</li></ul>	<b>PARTE 4 “Primera experiencia romántica”</b>
<b>PARTE 2 “Recuerdo más bello de infancia”</b>	<b>PARTE 5 “Experiencia aprendiendo lenguas”</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Mencionar una experiencia positiva aprendiendo lenguas y una experiencia negativa.</li></ul>
<b>PARTE 3 “Descripción personal”</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Cómo eran antes físicamente, personalidad, y estilo de vestimenta, mencionar hábitos.</li></ul>	<b>PARTE 6 “Momento que considero cambió mi vida”</b>
	<b>PARTE 7 “Mi presente”</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Situación actual: Descripción personal actual y planes.</li></ul>

Fechas	
<b>01</b> Indicaciones del proyecto 05 / abril / 2022	<b>02</b> Primera entrega para la revisión de la redacción 20 / abril / 2022
<b>03</b> Entrega final 22 / abril / 2022	<b>04</b> Entrega de calificaciones 25 / abril / 2022