



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras



Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura

“La Reflexión Metapragmática en el Aprendizaje del Imperativo en la Clase de Italiano como Lengua Extranjera”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de Lenguas y Cultura

Presenta:

Elena Andrea Sánchez Martínez

Dirigida por:
Delphine Pluvinet Ep Díaz

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Agosto 2021
México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura



“La Reflexión Metapragmática en el Aprendizaje del Imperativo en la Clase de Italiano como Lengua Extranjera”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de Lenguas y Cultura

Presenta:
Elena Andrea Sánchez Martínez

Dirigida por:
Delphine Pluvinet Ep Díaz

SINODALES

Delphine Pluvinet Ep Díaz
Presidente

María del Carmen Tatay Fernández
Secretario

Ma. de Lourdes Rico Cruz
Vocal

Adelina Velázquez Herrera
Suplente

Riccardo Pace
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Agosto 2021
México

DEDICATORIAS

A mi mami, por haberme educado, cuidado y dedicado su vida entera para que yo fuera una mujer “hecha y derecha”. De ella aprendí que se le debe poner amor y disciplina a todo. Mami, eres la más grande luchadora y la mujer que más admiro del mundo. Gracias por ser mi mejor amiga y cómplice. Te amo con todo mi ser.

A mi papá, por haberme mostrado diferentes calles, carreteras y vías del mundo. Gracias a eso he podido encaminarme y luchar para elegir lo mejor para mí.

A Guillermo, por ser la luz que ilumina mi vida, por inspirarme a ser mejor persona, por motivarme y darme color en los momentos grises. Gracias por tu paciencia, tus consejos, por escucharme y ser parte de esta maravillosa aventura. Infinitas gracias por tu compañía y por haberme apoyado cada segundo. ¡TEAMO! (así sin espacios y con mayúsculas).

A Miguel, por ser siempre mi inspiración y un ejemplazo de persona y profesionalista. Tu protección y guía son mi más valioso tesoro.

A Xime y a Regis, por ser siempre la chispa que alegra mis días. Cualquiera que sea el camino que elijan, no olviden imponer siempre su felicidad. Las amo por siempre.

A mis amigos y amigas, gracias por su cariño infinito y compañía. Hacen mi vida más alegre y llevadera. *Ustedes saben quiénes son.* Gracias por cada momento compartido.

A todos y cada uno de los aquí mencionados les dedico este trabajo que para mí significa un avance en mi vida profesional, pero que sin ustedes nada de esto tendría sentido y no podría ser posible. **Gracias por dotar de sentido mis días.**

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por haberme dado la vida. Gracias por su amor y apoyo infinitos.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y a la poderosísima Facultad de Lenguas y Letras por ser mi Alma Mater y haberme permitido continuar con mi formación académica y personal. Gracias por haberme becado durante los dos años del posgrado y por haberme apoyado para presentar mis avances de investigación en un congreso internacional. Para mí siempre será un honor representar a mi Facultad y a mi Universidad.

A la Mtra. Verónica Núñez Perusquía por ser la primera en creer en mí y haberme apoyado para que continuara con mi formación académica. Siempre lo diré, cuando sea grande, quiero ser como ella.

A la Mtra. Laura Pérez Téllez por todo su apoyo durante mi posgrado. Sin usted nada de esto sería posible. La admiro mucho. Le estaré agradecida eternamente.

A la Mtra. Delphine Pluvinet por ser mi tutora, posteriormente mi directora de tesis y mi guía académica durante estos años. Gracias por su guía. Es un gran ejemplo para mí.

A mi lujoso sínodo por sus sabias palabras, consejos, correcciones, lectura, apoyo y paciencia. Sin ustedes no habría sido capaz de llegar a este gran día.

A todos mis maestros del posgrado por haber compartido conmigo sus conocimientos y experiencias dentro del aula.

A mis compañeros del posgrado por su cálida y significativa compañía durante los dos años de aventuras. Esas noches heladas en Campus Aeropuerto no habrían sido lo mismo sin sus bromas, sus apapachos y su apoyo.

A mis estudiantes, los del pasado, los del presente y los del futuro, por ser siempre mi fuente de inspiración y motivación para continuar con mi formación. Gracias por ser la razón de mi continuo aprendizaje.

A todos mis participantes quienes fueron parte esencial de este recorrido, gracias por darle sentido a mi investigación.

A todos y cada uno de ustedes, gracias de todo corazón por darle un significado especial a mi camino profesional y personal. Los llevo –y llevaré- en mi corazón por siempre.

Dirección General de Bibliotecas UAO

RESUMEN

La enseñanza del imperativo en italiano requiere sensibilizar a sus estudiantes sobre algunos aspectos pragmáticos, tales como elementos paralingüísticos y cinésicos propios de la cultura italiana. Si dichos elementos no son abordados apropiadamente, pueden conducir a los estudiantes a una interpretación errónea de los mensajes producidos por los nativohablantes de esa lengua. En este trabajo se presenta la investigación realizada con un grupo de estudiantes de un curso curricular de italiano intermedio de una universidad pública mexicana del centro del país. Dicha investigación se llevó a cabo durante la enseñanza del imperativo del italiano en una serie de sesiones de lengua extranjera. Dentro de las sesiones del marco de la investigación, se realizaron actividades que pretendían sensibilizar a los estudiantes sobre algunos aspectos pragmáticos, tales como elementos paralingüísticos y cinésicos involucrados en el imperativo de la lengua italiana. Además, el uso de la cortesía formó parte de la interpretación de los mensajes realizados por los nativohablantes del italiano cuando usan este modo gramatical. Al realizar el análisis del discurso de los participantes durante una entrevista, se observó que, a través de la exposición a materiales sobre el imperativo (videos, audios y hojas de trabajo donde se evidencia la pragmática del imperativo), mostraron la adquisición de conciencia metapragmática. Los resultados mostraron que los estudiantes generaron un desarrollo de conciencia metapragmática, lo cual nos llevó a realizar una propuesta didáctica relativa a la enseñanza de los aspectos culturales relacionados con la enseñanza de lenguas, cuya finalidad es, propiciar que la cultura adopte un rol protagónico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *cortesía, imperativo, propuesta didáctica, conciencia metapragmática, italiano.*

ABSTRACT

Teaching the imperative in Italian requires making your students aware of some pragmatic aspects, such as paralinguistic and kinetic elements typical of the Italian culture. If these elements are not properly addressed, they can lead students to misinterpret the messages produced by native speakers of that language. This paper presents the research carried out with a group of students from an intermediate Italian curricular course at a Mexican public university in the center of the country. This research was carried out during the teaching of the Italian imperative in a series of foreign language sessions. Within the sessions of the research framework, activities that aimed to sensitize students about some pragmatic aspects were carried out, such as paralinguistic and kinetic elements involved in the imperative of the Italian language. In addition, the use of politeness was part of the interpretation of messages made by native Italian speakers when they use this grammatical mode. When analyzing the discourse of the participants during an interview, it was observed that, through exposure to materials on the imperative (videos, audios and worksheets where the pragmatics of the imperative is evidenced), they showed the acquisition of metapragmatic awareness. The results showed that the students generated a development of metapragmatic awareness, which led us to make a didactic proposal related to the teaching of cultural aspects related to language teaching, the purpose of which is to encourage culture to adopt a leading role within of the teaching and learning processes in foreign language classrooms.

Key words: *politeness, imperative, didactic proposal, metapragmatic awareness, Italian.*

ÍNDICE

DEDICATORIAS	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	IIX
ÍNDICE DE IMÁGENES	X
ACRÓNIMOS	XI
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	1
1.2 ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL IMPERATIVO DEL ITALIANO EN CLASE DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA	2
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	4
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
1.6 SUPUESTOS.....	6
1.7 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA Y DE LOS PARTICIPANTES	7
1.8 ESTRUCTURA DE LA TESIS	7
II. ANTECEDENTES	9
III. MARCO TEÓRICO	11
3.1 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL	12
3.2 TEORÍAS SOCIOLINGÜÍSTICAS INTERACCIONISTAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	14
3.3 LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL MCER	16
3.4 LA PRAGMÁTICA	16
3.4.1 <i>La pragmática, la pragmalingüística y la pragmática interlingüística</i>	18

3.4.2	<i>El metalenguaje</i>	19
3.4.3	<i>La metapragmática</i>	20
3.4.4	<i>Los indicadores de conciencia metapragmática</i>	222
3.5	LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS SISTEMAS PARALINGÜÍSTICOS Y CINÉSICOS ...	23
3.6	LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LAS AULAS DE LENGUA EXTRANJERA	24
3.7	LAS DIFERENCIAS PRAGMÁTICAS DEL IMPERATIVO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ITALIANO...	26
3.8	LA CORTESÍA.....	27
IV.	OBJETIVOS	30
4.1	OBJETIVO GENERAL:	30
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
V.	METODOLOGÍA	31
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	31
5.2	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	32
5.2.1	<i>Técnicas e instrumentos</i>	33
5.2.2	<i>Población de análisis</i>	34
5.2.3	<i>Descripción de participantes</i>	35
5.2.4	<i>Docente como investigador y participante</i>	36
5.2	EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LENGUAS	40
5.3	DISEÑO METODOLÓGICO.....	42
5.3.1	<i>Instrumentos de recolección</i>	45
5.3.2	<i>Hojas de trabajo</i>	46
5.3.3	<i>Evaluación final (oral y escrita)</i>	47
5.3.4	<i>Entrevista al grupo focal</i>	48
5.3.5	<i>Encuesta</i>	48
5.4	MATERIALES PARA EL DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	48
5.4.1	<i>Audios</i>	49
5.4.2	<i>Vlogs italianos</i>	50
5.4.3	<i>Película</i>	55
5.5	ETAPAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DISCURSO NARRATIVO	56
VI.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	58

VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	72
VIII. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS.....	75
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
X. ANEXOS	83
ANEXO 1	83
<i>Secuencia didáctica de las actividades de la recolección de datos</i>	<i>83</i>
ANEXO 2	86
<i>Hoja de trabajo - Actividad 1: recolección de datos</i>	<i>86</i>
<i>Hoja de trabajo - Actividad 2: recolección de datos</i>	<i>87</i>
<i>Hoja de trabajo - Actividad 3: recolección de datos</i>	<i>88</i>
<i>Hoja de trabajo - Actividad 4: recolección de datos</i>	<i>90</i>
<i>Hoja de trabajo - Actividad 5: recolección de datos</i>	<i>92</i>
ANEXO 3	93
<i>Evaluación final (escrita/oral)</i>	<i>93</i>
ANEXO 4	96
<i>Guía de preguntas al grupo focal</i>	<i>96</i>
ANEXO 5	97
<i>Encuesta.....</i>	<i>97</i>
ANEXO 6	100
<i>Formato de codificación para el análisis del discurso de la entrevista</i>	<i>100</i>
ANEXO 7	103
<i>Consentimiento.....</i>	<i>103</i>
ANEXO 8	105
<i>Referencia gramatical</i>	<i>105</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño del análisis cualitativo.

Figura 2. Niveles del MCER.

Figura 3. Diseño metodológico general.

Figura 4. Diseño del estudio principal.

Figura 5. Descripción general de los contenidos por sesión.

Figura 6. Proceso de análisis de la transcripción de la entrevista al grupo focal.

Figura 7. Diagrama de resultados. Modelo de la obtención de pragmática.

Figura 8. Frecuencia de aparición de frases y palabras ligadas a las categorías del análisis del discurso de la entrevista final al grupo focal.

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Tom Weilà usando la frase “vieni qui/qua” de una forma cortés.

Imagen 2. Tom Weilà usando la frase “vieni qui/qua” de una forma descortés.

Imagen 3. Lucrezia explicando la diferencia entre el indicativo y el imperativo.

Imagen 4. Roberto Tartaglione ejemplificando el uso del imperativo.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ACRÓNIMOS

Abreviatura	Significado
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (por sus siglas en inglés). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (su equivalente en español).

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de una lengua extranjera se basa en adquirir su gramática, su vocabulario, su sistema fonético o habilidades productivas y receptoras, así como las competencias culturales necesarias para que un hablante de la lengua pueda convivir dentro del contexto de uso de la lengua extranjera sin obstáculos. De esto se encarga la pragmática, cuya misión es “comprender el funcionamiento significativo del lenguaje como un proceso dinámico que opera en las relaciones de contexto-estructura a varios niveles de saliencia” (Verschueren, 2002). La cultura forma parte explícita e implícita en la enseñanza dentro de las aulas de lengua extranjera. Su enseñanza, paralelamente a la de los contenidos gramaticales, fonéticos o de vocabulario, es esencial para lograr que los estudiantes aprendan a desenvolverse dentro de la lengua que están estudiando.

Para hablar de la enseñanza de lenguas, es necesario hablar de su pertinencia en las aulas. La importancia que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto académico a nivel superior en México ha adquirido en los últimos años es evidente; no solo porque las lenguas favorecen la oportunidad de conseguir mejores empleos, sino porque también aumentan la probabilidad de una movilidad académica y de tener acceso a un intercambio de saberes con otras culturas. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2003), el significado de una educación de calidad para todos implica considerar la gran variedad de lenguas y culturas que existen e interactúan en las sociedades de hoy en día. Lo anterior se está implementando en respuesta a una realidad de nuestros tiempos, es decir que “en muchos países del mundo, la educación se imparte en contextos plurilingües” (UNESCO, 2003). La enseñanza plurilingüe, de acuerdo a la UNESCO, se refiere al “uso de por lo menos tres lenguas en la

educación: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional” (UNESCO, 2003: 18). Las lenguas extranjeras, maternas y regionales no solo son un instrumento de comunicación, sino que proporcionan una identidad cultural fundamental para enriquecer al ser humano tanto en su calidad como individuo como en su calidad de integrante de una comunidad.

Para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea significativo y lleve a los estudiantes a cumplir con los objetivos educativos, no solo de las instituciones sino también personales, es necesario que el aprendizaje no se base solamente en el aprendizaje de la gramática, el vocabulario, el sistema fonético o las habilidades productivas y receptivas, sino que se considere la enseñanza de las competencias culturales necesarias para que un hablante extranjero de un idioma pueda convivir sin obstáculos dentro del contexto de uso de lengua extranjera (“LE” a partir de este momento). De esto se encarga la pragmática, “el término pragmática cubre tanto los aspectos de la estructura del lenguaje dependientes del contexto como los principios de uso del lenguaje y la comprensión que tienen poco o nada que ver con la estructura lingüística” (Levinson (1983) en Verschueren, 2002). Por esta razón es necesario que la pragmática forme parte explícita e implícita dentro de las planeaciones de clase de lengua extranjera. Su enseñanza, paralelamente a la de los contenidos lingüísticos, es esencial para lograr que los estudiantes aprendan a desenvolverse dentro de la lengua que están estudiando como parte de su formación en las competencias interculturales que deben poseer.

1.2 Enseñanza/aprendizaje del imperativo del italiano en clase de italiano como lengua extranjera

En este trabajo de investigación se presentan y discuten los hallazgos derivados de una investigación enfocada en estudiar las reflexiones metapragmáticas relativas al aprendizaje del imperativo en italiano dentro de los cursos curriculares de italiano de un centro de lenguas de una universidad pública mexicana. Los

resultados son fruto del análisis de los datos obtenidos a partir de actividades didácticas específicamente planeadas, así como también de evaluaciones y entrevistas realizadas a los participantes durante el proceso. Para las actividades pedagógicas se seleccionaron materiales como vídeos, audios y hojas de trabajo, a fin de generar en los estudiantes una reflexión sobre el uso de la lengua y sus componentes culturales (reflexión metapragmática).

El estudio de una lengua, como se ha mencionado previamente, no se limita únicamente al aprendizaje de su gramática, sino que implica la adquisición y desarrollo de un abanico de competencias necesarias para que un hablante extranjero pueda coexistir dentro un contexto donde se habla la lengua meta y volverse autónomo usando la lengua. El estudio del imperativo en italiano provoca cortes de comunicación en los estudiantes mexicanos, ya que éste se utiliza de una forma que en español de México puede malinterpretarse. Lo anterior causa que el/la hablante mexicano se sienta ofendido ante el tono perentorio con el que los italianos utilizan este modo verbal. En general, en español, se tiene la creencia de que el imperativo tiene una función única, que es la de dar órdenes con un objetivo directivo. La palabra imperativo deriva del latín imperare que significa "ordenar". En realidad, no sólo sirve para esto, tiene otras funciones mucho más usadas en la comunicación cotidiana" (Bailini, 2005: 92). En italiano el imperativo va más allá de una orden; de hecho "según la definición del Gran Diccionario Italiano de Tullio de Mauro "Imperativo es un modo verbal que expresa orden o también consejo, invitación, petición, etc." (Klímová, 2004: 85). Cuando se empieza a enseñar el imperativo en italiano, los estudiantes mantienen la creencia implícita de que su uso es únicamente el de ordenar. Sin embargo, este modo verbal también cuenta con otros usos, y cuando los estudiantes se ven expuestos a éstos, empiezan a manifestar confusiones al momento de intercambiar mensajes en imperativo con los nativohablantes. Éste es un problema meramente pragmático.

1.3 Planteamiento del problema

En italiano podemos encontrar situaciones comunicativas como la siguiente:

Venditore a cliente: "Non compri questo modello. Prenda l'altro, signore, è più economico".

[(En una agencia de automóviles) Vendedor a cliente: "No compre este modelo señor, llévese el otro, es más económico"]".

De primera mano, esta frase no implicaría mayor problema para los aprendices de italiano si se encontrara en un texto cualquiera; pero si a este ejemplo le sumamos los complementos paralingüísticos de la voz y los de la cinésica de los gestos, obtendremos entonces un enunciado que provoca que los estudiantes, si no están conscientes de que en italiano se trata de un consejo y no de una orden, se sientan agredidos o con una imposición. Durante la investigación, se observó que los estudiantes tienden a reaccionar negativamente ante una enunciación de este tipo, ya que, al recibir una orden de parte de un desconocido (en este caso, un vendedor), la interpretan como una descortesía, cuando, según las costumbres de la pragmática del italiano, se trata solamente de un consejo cotidiano formulado usando el imperativo.

1.4 Justificación

La relevancia de esta investigación yace al dar cuenta de las reflexiones metapragmáticas de los participantes en este estudio, ya que se presenta como una propuesta didáctica que complementa la formación de los estudiantes de lenguas extranjeras. Es necesario que los y las docentes de lengua estén conscientes sobre la importancia de enseñar la lengua paralelamente con su cultura. Uno de los aspectos relevantes en las culturas es la adquisición de la competencia paralingüística y cinésica. Según el MCER (2001), los usuarios deben tener presente y determinar qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta reconocerán y comprenderán, cómo se les capacitará para ello o qué

se les exigirá al respecto. La enseñanza de estos aspectos dentro de la lengua italiana resulta importante ya que se transmiten un gran número mensajes verbales usando sonidos extralingüísticos acompañados de lenguaje corporal y cualidades prosódicas que forman parte de la cultura de la lengua estudiada.

Por otro lado, otro elemento sociocultural importante es la cortesía, dichas normas proporcionan una de las razones más importantes para evitar la interpretación literal de los mensajes. De acuerdo al MCER (2001), dichas normas varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos. El uso y entendimiento de la cortesía dentro de la lengua estudiada representa una habilidad importante ya que de esta forma podemos asegurar que los y las usuarios convivan dentro de ésta de forma natural.

La aplicación de esta propuesta recae directamente en las aulas de lenguas extranjeras, tanto en profesores como en estudiantes. Por un lado, los y las maestros de lenguas, a través de esta investigación, podrán comprender la importancia de la enseñanza de los aspectos paralingüísticos y cinésicos, así como las normas de cortesía dentro de sus aulas. Y por el otro lado, los y las usuarios de la lengua extranjera tendrán un desempeño de la lengua más eficiente, mismo que les permitirá coexistir con los nativohablantes de forma más significativa y transparente. Todo esto a través de un mejor aprovechamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera para reflexionar sobre su propia lengua, cultura y sus usos para una mejor apropiación de la lengua estudiada, evitando choques culturales, interferencias y generando un uso más auténtico de la lengua extranjera, lo que permitirá al estudiante adquirir competencias que se puedan poner en práctica en contextos reales de la lengua meta.

Por último, el estudio de la conciencia metapragmática es crucial para entender el comportamiento verbal de los hablantes de las lenguas extranjeras que enseñamos. Como cualquier otro tipo de acción social, las lenguas siempre se

prestan a ser interpretadas por los actores envueltos en cualquier tipo de comunicación. Éstos proporcionan los significados e interpretaciones que necesitan ser descritos, explicados y practicados en las aulas de lengua extranjera.

1.5 Preguntas de investigación

A partir del problema planteado y para dirigir el rumbo de este trabajo, se realizan las siguientes preguntas:

¿Cómo se desarrollarían los estudiantes, si se enseñara el imperativo tomando en cuenta la enseñanza explícita e implícita de los aspectos pragmáticos a través de materiales que favorezcan la adquisición de dicha competencia?

Una vez revisados los materiales y tras haber explicitado la pragmática del imperativo, ¿qué tipo de respuestas generarían los participantes al elicitar su reflexión en cuanto a los usos del imperativo?

¿Qué aportaría a los estudiantes si los materiales les llevaran a obtener una conciencia metapragmática en el aprendizaje del imperativo en italiano?

1.6 Supuestos

Los supuestos se desprenden directamente de las preguntas de investigación a las que se desea dar respuesta en este estudio:

Se espera que los y las docentes de lengua extranjera, al enseñar la pragmática, sus estudiantes sean capaces de desenvolverse libremente en distintos ambientes de la lengua meta. En el caso del imperativo, al ser un modo verbal que causa confusión y problemas pragmáticos de comunicación entre los aprendices de italiano y los nativohablantes, se aspira a que estos problemas disminuyan y pueda existir una comunicación más auténtica.

1.7 Breve descripción de la metodología y de los participantes

Para responder a las preguntas anteriores, se decidió elaborar una secuencia didáctica con materiales prediseñados sobre el imperativo en italiano. Dentro de las pruebas de pilotaje y de la fase de recolección de datos, se trabajó con dos grupos de italiano, ambos de nivel intermedio. Los dos grupos poseían un “nivel B2” de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante nos referiremos a éste como MCER) y según el nivel de estudios que cursaban actualmente en italiano. Una vez seleccionados los participantes, se aplicaron las actividades pedagógicas enfocadas en el imperativo teniendo en cuenta los referentes teóricos relativos al estudio de la pragmática y, al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta las normas culturales relativas a la cortesía vigentes tanto en México como en Italia, con el propósito de favorecer una comprensión comparativa de los fenómenos en estudio.

1.8 Estructura de la tesis

Este trabajo se compone de siete apartados, además de la introducción y las referencias bibliográficas, los cuales serán descritos de forma breve a continuación.

En el apartado dos se presentan los antecedentes encontrados sobre dos investigaciones relacionadas a la conciencia metapragmática y una más relativa a un análisis contrastivo de la cortesía entre el español y el italiano. En la sección tres se expone el marco teórico donde se hace un análisis conceptual y teórico de los principales temas que inspiran este trabajo como las teorías de adquisición del lenguaje y de segundas lenguas, teorías sociolingüísticas, la competencia sociolingüística, el Marco Común Europeo de Referencia, la pragmática y sus diferentes ramas, la comunicación no verbal y los sistemas paralingüísticos y cinésicos, la cortesía y cómo conviven todos estos elementos teóricos dentro de la práctica cotidiana en las aulas de lengua extranjera. En el capítulo cuatro se

plantean los objetivos de la investigación. En el apartado cinco se mencionan los procedimientos llevados a cabo durante la investigación así como la descripción de los participantes e de los instrumentos utilizados. En el sexto se realiza el análisis de los datos que da pie al sexto apartado donde se discuten los resultados para cerrar en el apartado siete donde se hacen las conclusiones respectivas de la investigación y se habla finalmente de los trabajos futuros que se pueden derivar a partir de esta investigación. En el apartado posterior a las referencias bibliográficas se incluyen los anexos pertinentes a la investigación, por ejemplo, la secuencia didáctica que se utilizó, así como las hojas de trabajo usadas en la recolección de datos, la guía de preguntas usadas en la entrevista al grupo focal, la encuesta realizada al inicio de la investigación y el formato de codificación usado para el análisis del discurso.

II. ANTECEDENTES

La construcción de los presentes antecedentes está vinculada con el siguiente campo de investigación: la pragmática aplicada en la enseñanza de lenguas. A partir de esta limitación, se ha realizado una recopilación de estudios en casos de datos y sitios web para conocer los estudios que han incursionado en este campo investigativo y determinar las conclusiones a las cuales han llegado.

Con base en esta revisión de la literatura surgió el limitante de no contar con investigaciones más cercanas a los temas tratados en esta tesis, sin embargo, como podrá verse, el campo de estudio de la pragmática en la enseñanza de lenguas permitió realizar una aproximación bastante cercana al tema de interés.

Se encontró una investigación relacionada con la adquisición de la conciencia metapragmática en aprendices estudiando en el extranjero titulada “Assessing Development of Meta-Pragmatic Awareness in Study Abroad” llevada a cabo por Celeste Kinginger y Kathleen Farrell (2004). El objetivo de esta investigación fue evaluar la adquisición de la competencia pragmática de los/las estudiantes que se encontraban en el extranjero en un contexto de inmersión del francés. El estudio dedica una sección a la explicación de las formas de dirigirse a las personas en un ambiente francés, haciendo especial énfasis en el uso de “tu” y “vous”. Las autoras aseguran que, en otros estudios llevados a cabo previamente, la forma de dirigirse a otros se aprende en la adquisición de la lengua pero también en la socialización de la misma. En dichos estudios, los participantes desarrollaron una gran conciencia sobre cómo dirigirse a otros, así como la habilidad de escoger la forma adecuada.

Los datos fueron obtenidos a través de un examen previo al estudio y una entrevista donde les presentaban seis situaciones a los/las participantes y éstos tenían que elegir qué forma era más adecuada usar “tu” o “vous”. El análisis demuestra dos cosas: a) muchos estudiantes suelen evitar el uso de estructuras

informales aunque sean estructuras conocidas por ellos y b) otros emplean una gran variedad de formas estructurales pero en contextos o formas interpretadas como inapropiadas por otros hablantes más experimentados. Los hallazgos demostraron que los datos obtenidos del desempeño no son suficientes para evaluar la capacidad o conocimientos de los alumnos, ni ofrecen información sobre los procesos de desarrollo que conducen a la conciencia de las características sociolingüísticas variables de los estudiantes de una segunda lengua.

Otra investigación relacionada con la cortesía lleva por título “Análisis contrastivo y cortesía: “¿El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice?” de Silvia Betti (2010). Como el nombre lo anticipa, la cortesía es un elemento importante, la cual, según la autora, se presenta a través de acciones verbales y no verbales dentro de las estrategias comunicativas. Dentro del estudio se analizan los saludos usados en conversaciones telefónicas en italiano y en español. Los saludos incluyen selecciones de registro, apropiación y familiaridad con los elementos culturales que caracterizan a las comunidades lingüísticas y culturales del español y el italiano. El objetivo principal del análisis era resaltar esos elementos de interacción que pueden permitir a los estudiantes italianos del español usar distintas rutinas conversacionales así como estrategias de la cortesía en sus llamadas telefónicas.

La pragmática tiene un peso importante en esta investigación, se discute de forma general ligándola a la cortesía y recalcando la importancia de proporcionar a los/las estudiantes estrategias conversacionales de cortesía que resulten en un cumplimiento efectivo de los objetivos comunicativos.

Los resultados aseguran que en España, las aperturas de las conversaciones telefónicas informales suelen ser más directas y concretas que las italianas siendo socialmente aceptada una fórmula de apertura como “¿Está Luis?”, sin anunciarse, y cuya tácita existencia regula los intercambios dialógicos,

y presentan un uso extendido del tuteo. Así, se puede mostrar confianza y familiaridad a través de expresiones y contenidos pertenecientes a un registro informal. Mientras que en las aperturas de llamadas informales italianas, en cambio, se puede usar el equivalente del exordio español “C’è Luigi? (“¿Está Luis?”)”, pero el hecho de no identificarse al principio del acto comunicativo, admisible actualmente en España, produciría en Italia una situación de irritación, fastidio, molestia, en el interlocutor, ya que, normalmente, quien llama se identifica desde el principio, siguiendo un modelo prototípico de diálogo telefónico.

Dentro del estudio se dedica una parte a la propuesta didáctica de parte de la autora a los/las maestros de lengua. Aconseja utilizar conversaciones telefónicas dentro de las aulas para enriquecer y hacer eficaz y productivo el aprendizaje. De igual forma se invita a la elaboración de materiales didácticos a partir de conversaciones telefónicas reales o a llevar a cabo simulaciones de llamadas. Todo esto con el propósito de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los/las aprendices.

III. MARCO TEÓRICO

En esta sección se exploran el marco referencial y las consideraciones teóricas del tema de investigación. Se hace un recorrido por las ideas y teorías que han dado lugar a la investigación de la pragmática en general hasta la pragmática interlingüística y la conciencia metapragmática. Lo anterior sirve para presentar los fundamentos teóricos del presente estudio.

3.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva social

A través del tiempo, los seres humanos hemos estado interesados en el aprendizaje de lenguas que nos permitan cumplir con una serie de objetivos, motivaciones y deseos. Ya sea desde lo económico, laboral o por placer, las lenguas han representado una oportunidad de conocer nuevas culturas y entender diversas formas de interpretación del mundo, permitiéndonos concebirnos y entendernos como seres más humanos. Desde esta afirmación, podemos entender la razón por la cual el área de adquisición de lenguas ha sido estudiada anteponiendo el objetivo de obtener respuestas a cómo aprendemos y cómo aprendemos mejor.

Fue a comienzos del siglo XX que grandes exponentes de la Lingüística como Chomsky llevaron a cabo los estudios que abrieron el camino de lo que hoy conocemos como "Adquisición del Lenguaje". Noam Chomsky es un representante de las teorías innatas de adquisición del lenguaje. Hay, sin embargo, otras posiciones respecto a la adquisición del lenguaje, como las de Jerome Bruner, quien prioriza el aspecto pragmático, o como la de Jean Piaget, quien prioriza el aspecto semántico. Para Vygotsky, por otro lado, el lenguaje, en su origen, es social, de acuerdo a la siguiente afirmación: "Evidentemente, el lenguaje desempeña algún papel en la comunicación de aspectos tanto cognitivos como socio-afectivos con los demás" (Vygotsky citado en Arbe, 1988: 66). Así, Vygotsky (1988) destacó la importancia social del lenguaje y por consiguiente el fundamento

social de su adquisición ya que el desarrollo psicológico se produce en un proceso de evolución histórica y social idea que sitúa el estudio de los procesos cognitivos en el plano de relación con las influencias culturales y sociales. De acuerdo con este enfoque, es preciso reconocer que la adquisición del lenguaje es también un proceso social.

Retomando esta idea, en este estudio vamos a enfocarnos en la perspectiva social de la adquisición de segundas lenguas, donde el aprendizaje y uso de la lengua se ven como un proceso que consiste en entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora: por ejemplo, la adquisición de la cortesía o de los usos propios de las estrategias de conversación, se fundamentan en la práctica de una acción social dentro de un contexto determinado. Los elementos antes mencionados, tales como la cortesía, un fenómeno puramente pragmático, pueden ser adquiridos únicamente a través de las interacciones que acontecen entre un emisor y un receptor a través de la comunicación.

De acuerdo a Moreno (2007), la adquisición de lenguas tiene tres elementos indispensables: la lengua meta, el aprendiz y el contexto. Enfocándonos más en este último, Moreno identificó dos elementos en la adquisición: los personales y los no personales. Dentro de los primeros, las características sociales de las personas que están inmersas dentro del aprendizaje de una lengua extranjera se encuentran simultáneamente adquiriéndola en distintos grupos sociales que pertenecen a una comunidad. En ellos se comparte la acción común de aprendizaje y el proceso de adquisición resulta de interacciones significativas. Por otro lado, de los elementos no personales resaltan los factores lingüístico-discursivos y los situacionales del uso de la lengua en contexto, las intenciones comunicativas, así como los registros que utilizan los actores dentro de un discurso. Las categorías sociales y contextuales pre-existentes tienen un rol importante dentro de la comprensión de

los participantes cuando interactúan. Así, el contexto se vuelve dinámico y emergente, donde los participantes son portadores de las categorías emergentes que se negocian dentro de las interacciones.

3.2 Teorías sociolingüísticas interaccionistas de adquisición de segundas lenguas

Una de las teorías sociolingüísticas de adquisición de segundas lenguas que tiene una gran relevancia dentro de este estudio es la interaccionista. El enfoque interaccionista de la adquisición de lenguas extranjeras se interesa particularmente en el individuo como actor social que desarrolla competencias lingüísticas variables a través de su interacción con otros actores sociales. Como comentó Pekarek (2000), el enfoque interaccionista se basa en la idea de que la interacción social es constitutiva de los procesos cognitivos, incluso constructiva de los saberes y de las competencias del lenguaje, y de la identidad misma del estudiante. El aprendizaje de una lengua extranjera no puede por ende separarse de las relaciones interpersonales, de contextos de acción y de significados sociales. Las teorías interaccionistas de adquisición de segundas lenguas, conforme a Moreno (2007), intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos. Tomando en cuenta esta perspectiva, el estudio que se llevó a cabo dentro de esta investigación cobra una importancia significativa, ya que se entiende que, durante la adquisición del italiano, la percepción y la producción se ven afectadas e influenciadas por las interacciones personales así que deben seguir principios al mismo tiempo psicolingüísticos y pragmáticos que complementen la adquisición de la lengua meta.

Dentro de la adquisición de una lengua extranjera, otro aspecto a considerar para justificar la enseñanza de la pragmática es la existencia de los marcadores de relaciones sociales. Éstos están vinculados a cada sociedad y contexto y dependen de los interlocutores y las relaciones e interacciones que se

generen. Éstos se encuentran dentro de los estudios acerca de la cortesía, y sus normas son decisivas dentro de la adquisición de una segunda lengua. Los hablantes de una lengua extranjera deberían entonces adquirir un registro que les ayude a acceder a una comunicación socialmente adecuada teniendo cuidado con el manejo de elementos lingüísticos que den la pauta al uso de distintos registros. La información sobre lo que es correcto (o que no lo es), se encuentra dentro de la comunidad de la lengua meta y depende de las normas que rigen dentro de ella. La cultura asociada al aprendizaje de una lengua meta debe considerarse importante ya que “la lengua es un modo de conocimiento, una manera de manifestar los contenidos o las significaciones culturales” (Arbe, 1988: 65). De igual forma, Koszla (1998) afirma que se debe priorizar la enseñanza de la cultura en la clase de lengua meta ya que parece indiscutible que la enseñanza de un idioma extranjero debe ser acompañada de la enseñanza de fenómenos y valores culturales característicos del país cuya lengua es el objetivo de enseñanza. Es por eso que es importante conocer y enseñar las normas sociales insertas dentro de la cultura, ya que los estudiantes “suelen tener su propia visión de cómo funcionan las lenguas internamente y de lo que quieren aprender o adquirir (teoría popular de la lengua)” (Moreno, 2007: 66).

La influencia de la cultura de la lengua materna cuando se aprende una lengua extranjera es predominante. Cardona (2012) asegura que cuando se aprende un nuevo idioma, un nuevo lenguaje, se aprende una nueva forma de comunicación que incluye no sólo los símbolos y signos establecidos estructuralmente para producir sentidos, sino también todo un lenguaje corporal que puede afirmar o negar el proceso de comunicación con un solo gesto, una simple mirada o la ausencia de ciertos formalismos. Esto promueve la importancia que todo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe estar permeado por la cultura de origen desde las primeras clases.

3.3 La competencia sociolingüística y el MCER

Estos componentes de comunicación social y de orden interaccional se encuentran también explicados dentro de la *competencia sociolingüística* propuesta por el MCER. Es importante recordar que dicho documento rige las políticas lingüísticas de la Unión Europea desde el 2001 y es un referente para los docentes de lenguas para la planeación, la enseñanza, las prácticas y la evaluación de las lenguas alrededor del mundo. Su finalidad, de acuerdo al MCER (2002), es que el profesor de lengua extranjera tome en cuenta dentro de su enseñanza los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. La competencia sociolingüística desde la definición de Moreno (2007) es el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales. Contextualizándonos en el área de enseñanza de lenguas, los profesores se han enfocado, principalmente y a través del tiempo, a la enseñanza de lenguas como un sistema de categorías y fórmulas que no inciden de forma significativa en un contexto más real dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la sociolingüística reside la importancia de cambiar el paradigma de enseñanza de lenguas uniendo sociedad y lengua. De acuerdo a Ayora (2017), la sociolingüística se entiende como la capacidad de adecuar las palabras a un contexto social específico donde se produce la comunicación, tomando en cuenta los usos y normas aceptados dentro de una comunidad social lingüística.

3.4 La pragmática

La competencia sociolingüística, de acuerdo a Leech (1983), está subordinada a una competencia más general de la pragmática. Entonces toda adquisición se realiza dentro de un contexto y la sociolingüística aporta un enfoque y sustento

teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas. Los y las estudiantes de una lengua extranjera deberán entonces aprender y ser sensibilizados en el entendimiento de los distintos contextos sociales donde se desarrolla la lengua estudiada y sobre cómo comunicarse apropiadamente respondiendo a las exigencias culturales. Esta recomendación se dicta desde el MCER.

Reforzando esta idea, Betti (2010) comenta que, cuando los estudiantes aprenden una lengua, se les debe dotar con este tipo de conocimiento con la finalidad de que puedan interactuar eficazmente dentro de una comunidad. Para complementar esta idea, de acuerdo a (Hymes, 2005 citado en Betti 2010) los malentendidos se producen debido a las diferencias en las normas que se encuentran inmersas en las culturas como lo son las clases sociales, las variaciones locales y el sexo de los hablantes. Es por ello que es de suma importancia adecuar nuestros mensajes según la necesidad sociolingüística que el contexto nos impone. Así, la enseñanza de las manifestaciones socioculturales propias de una lengua, los contextos donde aparecen, la concientización en torno a la pragmática y el aprendizaje de la misma, no pueden pasar a segundo plano o a un solo breve momento pedagógico dentro del aula de lengua, sino todo lo contrario, debe estar presente en toda la enseñanza y tratarse cada vez que los textos y los materiales didácticos utilizados ofrezcan una oportunidad o un pretexto.

Lo anterior lo justifica Macarena (2003) afirmando que, cuando se habla de lenguaje y su producción, nos referimos a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse. Entonces, ante esa primicia y ante el deseo de las personas de expresar sus pensamientos y comunicarse en la lengua estudiada, es importante guiarlas para que dicha comunicación suceda de la forma más fluida posible, para facilitar su desenvolvimiento en contacto con una nueva cultura. Cabe añadir que, el ser humano se caracteriza por la capacidad de

comunicase a través de distintos sistemas (gestual y escrito) y, a través de signos vocales (lenguaje oral), según una modalidad híbrida que le permite expresarse de una forma más libre y eficaz. Esto, sin duda, es un sistema más complejo que, dada la importancia de la enseñanza de estos aspectos culturales, debe ser considerado por los docentes tanto en el aula como durante las planeaciones.

3.4.1 La pragmática, la pragmlingüística y la pragmática interlingüística

Existen diversos puntos de vistas respecto al origen de la pragmática en la enseñanza de lenguas, hallazgos como los de Zamparelli (2017) en su tesis de maestría titulada “La Pragmatica nella comunicazione interculturale”. En este documento se habla de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, enfocándose especialmente en la relación entre lengua y cultura. Esto nos lleva al capítulo dedicado completamente a la pragmática donde se presentan sus orígenes. El término *pragmática* fue definido por primera por Charles Morris en 1938 basándose en la teoría de los signos de Charles Peirce de 1931. Antes que la pragmática fuera estudiada como una disciplina, era considerada como “el bote de basura” donde todos aquellos fenómenos que no podían ser explicados eran adheridos a esta “nueva” área de estudio de la lingüística. A partir de esto, son numerosos los autores que se han dedicado a la investigación de la pragmática como Stalnaker (1972), Leech (1983), Qui Crystal (1987), Yule (1996). A grandes rasgos, se puede definir a la pragmática como la prospectiva que pone al centro de su análisis el proceso de la producción lingüística y sus hablantes, analizando e interpretando los enunciados dentro del contexto de su enunciación. (Zamparelli, 2017: 37).

La pragmática como disciplina establece tres principales ramas: la pragmática lingüística, la sociopragmática y la pragmática cognitiva. En el caso particular de esta tesis, nos centramos a la pragmática lingüística debido a la naturaleza del contexto y objetivos de la investigación. La pragmática lingüística considera los recursos lingüísticos disponibles del hablante para crear efectos

pragmáticos determinados en realización de actos comunicativos (Zamparelli, 2017: 56). Derivado de este tipo de pragmática, encontramos la *pragmática interlingüística* la cual tiene un rol protagonista dentro del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera ya que ésta, además de contener las reglas gramaticales, permite conocer las reglas no verbales que influyen en las interacciones sobre todo en el ámbito intercultural. Como se sabe, dichas reglas cambian completamente de cultura a cultura.

Entre las investigaciones de la pragmática de L2 y LE surge la vertiente sobre la adquisición de la competencia pragmática en contextos guiados. Hay seis elementos que influyen en el aprendizaje y desarrollo controlado de la competencia pragmática: a) los objetivos del aprendizaje de la L2, b) el desarrollo de las competencias pragmáticas en la L2, c) contexto de aprendizaje, d) el profesorado de lenguas, e) la metodología y f) los materiales para la enseñanza. A partir de estos elementos se estructura la propuesta didáctica con la que se llevó a cabo el estudio dentro de esta investigación.

3.4.2 El metalenguaje

En primer lugar, se puede considerar el "metalenguaje" como un objeto identificable, separable de otras manifestaciones del "lenguaje". Cubriría intervenciones conversacionales como "¿Qué quieres decir con eso?" o "Eso no es lo que yo dicho". Una segunda forma de abordar el "metalenguaje" es considerarlo como una dimensión de lenguaje - que se encuentra en todos los usos del lenguaje - en lugar de una colección de instancias de uso del lenguaje metalingüístico.

En su publicación "Cambiantes, categorías verbales y el ruso verbo" (1971), Jakobson señala que los dos ingredientes básicos de la comunicación son el mensaje (M) y el código (C) y pueden ser "utilizados" (usados) y "referidos" (señalados, mencionados).

Los mensajes que se refieren a mensajes (M / M) se encuentran en diversas formas de discurso citado e indirecto (para un tratamiento autorizado de lo cual, en términos de discurso sobre el discurso, Jakobson se refiere a Vološinov 1930). Los mensajes que hacen referencia al código (M / C) se encuentran siempre que una palabra se "menciona" en lugar de cómo "se usa", por ejemplo "‘cachorro’ significa un perro joven" o "‘cachorro’ es un monosílabo".

Por su relación intrínseca con los fenómenos de uso (el dominio propio de la pragmática lingüística), el estudio de la dimensión metalingüística del lenguaje podría denominarse metapragmática.

3.4.3 La metapragmática

Para entender el proceso de "elección lingüística" que las personas hacen al momento de comunicarse, hay tres conceptos claves que deben ser considerados ya que son propiedades interrelacionadas del objeto de estudio de la pragmática lingüística: "variabilidad", "negociabilidad" y "adaptabilidad". Verschueren (2002) nos define estos tres conceptos. La variabilidad es la propiedad del lenguaje que define la gama de posibilidades dentro de las cuales se puede seleccionar. La negociabilidad es la propiedad del lenguaje responsable del hecho de que las elecciones no se hagan mecánicamente o según unas reglas estrictas o unas relaciones de forma-función fijas, sino basadas en principios y estrategias altamente flexibles. La *adaptabilidad* es la propiedad del lenguaje que capacita a los seres humanos a hacer elecciones lingüísticas dentro de una gama de posibilidades variable de modo que se acerquen a la satisfacción de sus necesidades comunicativas.

La propuesta de la estructura de una teoría pragmática de Verschueren (2002) propone seguir un modelo partiendo de la *adaptabilidad* para entrar a las cuatro tareas descriptivas de la pragmática: "contexto", "estructura", "dinámica" y "saliencia". Estas cuatro tareas o ángulos de investigación, como los reconoce Verschueren, son los puntos centrales de una aproximación pragmática al uso del

lenguaje. En nuestro caso particular, nos permiten también aproximarnos a los procesos de obtención de una consciencia metapragmática mismo que se verá más adelante cuando presentemos nuestro estudio y sus resultados.

Partiendo desde el concepto de *adaptabilidad*, se muestra que hay una correlación con el primer ángulo que se propone: “Correlatos contextuales de la adaptabilidad”. En éste se incluyen todos los ingredientes del contexto comunicativo con los que tienen que ser interadaptables las elecciones lingüísticas. En este ángulo se toman en cuenta los aspectos del entorno físico, las relaciones sociales entre hablantes y oyentes y aspectos del estado mental del interlocutor. Los correlatos contextuales no deben verse como realidades extralingüísticas estáticas ya que los usuarios del lenguaje seleccionan dentro de un amplio abanico de “realidades” disponibles convirtiéndolas en correlatos relevantes.

Posteriormente encontramos la *estructura* la entendemos como los “códigos (variantes distinguibles de una lengua, que incluyen conjuntos de elecciones basadas geográfica, social, funcional o situacionalmente) y estilos (variantes de una lengua o código a lo largo de la dimensión de formalidad-informalidad)” (Verschueren, 2002: 235). El hecho de hacer selecciones al momento de comunicarse conlleva variabilidad de cierto tipo al nivel de la estructura, desde las características del sonido y los fonemas hasta el discurso.

A continuación consideramos la *dinámica* la cual “trata de la naturaleza y el desarrollo de la relación entre el contexto y la estructura a lo largo del tiempo” (Verschueren, 2002: 128). Debido a la definición de esta tarea, no podemos concebirla sin la negociabilidad de las elecciones que se hacen al comunicarse. De esta forma se da respuesta a las preguntas sobre las maneras en que se usan los principios y las estrategias de comunicación en las elecciones y en la negociación de esas elecciones en la producción e interpretación.

Finalmente, la *saliencia* se manifiesta en el área de la consciencia de los seres humanos involucrados en relación con el tipo de consciencia reflexiva, es decir, es el trabajo mental que interviene en los procesos de generación de significado en el uso del lenguaje. “La adaptabilidad dinamizada del contexto y la estructura puede ser más o menos saliente en las mentes de los usuarios del lenguaje” (Verschueren, 2002: 128). La saliencia es básicamente una competencia del funcionamiento de la consciencia reflexiva o lo que Verschueren llama metapragmática que interviene en el uso del lenguaje.

Estas cuatro tareas en conjunto pueden considerarse como los ingredientes necesarios de una perspectiva pragmática para cualquier fenómeno lingüístico. Éstas deben situarse como iguales ya que sus contribuciones, no son solo complementarias, sino que tiene distintas cargas funcionales dentro de la perspectiva pragmática.

3.4.4 Los indicadores de conciencia metapragmática

De acuerdo a Verschueren (2002), la conciencia no se puede medir y la noción se presta a una fácil especulación. Por otro lado, uno de los indicadores de conciencia metapragmática que propone Verschueren es el funcionamiento de “las claves de contextualización”, esto sucede cuando los hablantes usan marcadores prosódicos, cambios de código o de gestos o sonidos para mantener la comunicación. A nivel de estructura del sonido, los rasgos más estudiados son aquellos relativos a la prosodia. De aquí se derivan las diferentes entonaciones que convierten a las estructuras sintácticas en afirmaciones o preguntas. “Y, a pesar de cierto grado de correspondencia entre lenguas en este ámbito, [...], hay también diferencias significativas” (Verschueren, 2002: 202). Es por ello que en cualquier intercambio de conversación entre dos personas la entonación es uno de los principales indicios para la interpretación de las palabras que se dicen.

3.5 La comunicación no verbal y los sistemas paralingüísticos y cinésicos

Como se mencionó previamente, dentro de las lenguas coexisten sistemas gestuales, escritos y orales. Retomando el tema central de esta tesis, retomemos el ejemplo que se mencionó anteriormente cuando un nativo hablante dice una frase en imperativo y ésta va acompañada de elementos paralingüísticos y cinésicos que para un aprendiz extranjero resultan complejos. Esto puede provocar que el interlocutor extranjero malinterprete el mensaje. Esos elementos forman parte de lo que Poyatos (2018: 6) define como la *comunicación no verbal*, la cual consta de:

“Emisiones de signos activos [un gesto, un sonrojo] o pasivos [una postura estática, la ropa], constituyan o no comportamiento [un gesto lo es, pero no un perfume], a través de los sistemas somáticos no léxicos [gestos, reacciones químicas], objetuales [el cigarrillo en la mano] y ambientales [temperatura, espacios arquitectónicos que pueden influir en el discurso], contenidos en una cultura concreta [con posibles diferencias transculturales] y producidos aisladamente [un guiño sin palabras, un carraspeo de indecisión] o en mutua coestructuración [palabra-gesto, palabra-gestolágrimas]”.

Durante los últimos veinte años, Fernando Poyatos ha investigado sobre la comunicación no verbal, en los departamentos de Antropología, Psicología y Sociología en distintas universidades españolas, americanas y canadienses. En 1994 publicó su libro en dos tomos “Comunicación no verbal, I: Cultura, Lenguaje y Conversación” y “Comunicación no verbal; II: Paralenguaje, Kinésica e Interacción” donde escribió la primera definición que aquí utilizamos, misma que, en el 2018, el autor enriqueció en su artículo “Los estudios de comunicación no verbal como rama interdisciplinar de la lingüística”. La relevancia de la comunicación no verbal dentro de este estudio cobra una importancia significativa debido a lo observado en las interacciones entre aprendices mexicanos del italiano y el corte de comunicación que se provoca derivado de la falta de entrenamiento y conocimiento de los aspectos comunicativos no verbales que se asocian con el uso de la lengua.

A tal respecto, en su artículo “La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio”, Cesteros (2016) comenta que la comunicación no verbal no puede concebirse solo como un conjunto de estrategias que potencian la eficacia comunicativa y compensan deficiencias (de la Peña y Estévez, 1999 citado en Cestero 2016), pues los signos no verbales de los sistemas primarios o básicos (paralingüísticos y cinésicos) están presentes en cualquier acto de comunicación humana y conllevan una parte fundamental del aporte comunicativo. Aquí yace la importancia de la comunicación no verbal dentro de los mensajes y sus intenciones en la comunicación, ya que enriquece a los signos del lenguaje con una variedad de matices, texturas y posibles significaciones gracias a las modalidades, tonos, formas y gestos que se usan para transmitir un mensaje.

3.6 La comunicación no verbal en las aulas de lengua extranjera

Con el fin de complementar la definición de Poyatos (2018) y de que este estudio se apegue a los fenómenos ocurridos dentro del aula de una lengua extranjera, se enfocará la atención a la comunicación no verbal dentro del aula de lengua meta. La enseñanza de la comunicación no verbal de una lengua extranjera no debe olvidarse ya que la gestualidad, los movimientos faciales, los aspectos extra y paralingüísticos son importantes como la palabra. Conforme a Betti (2007), el cuerpo es un instrumento de expresión, dado que con ése se manifiestan emociones y se refleja la propia personalidad. Cuando hablamos de una propia personalidad podemos entenderla como la gama de componentes no verbales que acompañan cualquier lengua, o sea, el tono de voz y los gestos usados por los nativos de la lengua que se está estudiando. Al viajar al país extranjero de la lengua meta, los estudiantes podrían encontrar un bloqueo a la hora de comunicarse y esto se debe a que, Betti (2010) asegura que entre otras cosas, no tenemos competencia en el nivel paraverbal de esa lengua, es decir: la entonación, la ironía o las formas cómicas. Lo anterior se debe a que, en efecto, la

mayoría de la comunicación se da en un nivel no verbal: el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice.

Antes del enfoque accional propuesto en el MCER, el enfoque previamente adoptado por los profesores de lenguas fue el comunicativo, en el cual el principal objetivo era que los estudiantes fueran capaces de comunicarse en la lengua extranjera. Otero (1998) ratifica que el enfoque comunicativo solicita la utilización de la lengua de forma contextualizada con foco en la función, con la progresión del curso direccionada por las funciones lingüísticas, el sentido de la comunicación y los intereses del grupo de aprendices. Complementando esto, se propone entonces un enfoque con un tratamiento que busque el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante a través de las habilidades lingüísticas. Esto supone que no se le dedica suficiente tiempo a la enseñanza de las normas pragmáticas de los usos de la lengua estudiada. En consecuencia, los estudiantes quedan expuestos a problemas de comunicación que interfieran con sus mensajes dentro de las interacciones con receptores nativos.

Por otro lado, en la actualidad y desde la introducción del MCER en el año 2000, se ha trabajado arduamente para que el enfoque usado por los profesores de lenguas sea el sugerido por el MCER: el enfoque accional. El MCER (2002) garantiza que se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (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. El enfoque basado en la acción, entonces, toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos de los individuos así como todas las competencias específicas que un individuo aplica como agente social. Si unimos la metodología del enfoque accional a la importancia de la obtención de la competencia sociolingüística de los aprendices, tenemos como resultado una enseñanza en la que la cultura de la

lengua promueve que los estudiantes generen con mayor facilidad representaciones sociales de la lengua estudiada.

3.7 Las diferencias pragmáticas del imperativo entre el español y el italiano

Dijimos previamente que la enseñanza de lengua se veía mayormente limitada a la enseñanza de fórmulas y sistemas que no reflejaban la realidad de la lengua y su contexto. Si a esto le sumamos las múltiples diferencias existentes entre el español y el italiano, se vuelve más complicado. Principalmente si nos enfocamos en las diferencias de uso pragmático del imperativo en el italiano y el español.

Ligado a lo anterior, se han entonces estudiado las diferencias que existen entre el español y el italiano a nivel léxico y gramatical a través del tiempo. Existe según Betti (2010), diferencias a nivel pragmático, sin embargo, es menos accesible a la consciencia de los hablantes. Balboni (1998) a su vez menciona que, las personas inmersas en una situación social de la L2, deben comprender el contexto en el que se mueven y usar palabras congruentes de acuerdo a la intención del mensaje. Betti (2007) otorga la importancia a conocer los códigos extralingüísticos (gestos, posturas, gestión del espacio, etc.), las reglas socio-culturales (por ejemplo, cómo y cuándo tomar la palabra), utilizar las elecciones sociolingüísticas adecuadas (registro, variedades estándar o regionales, microlengua, las elecciones paralingüísticas (tono de la voz, velocidad del habla, etc.) y las estrategias pragmáticas (por ejemplo, fuerza elocutiva explícita).

Además de la enseñanza de los elementos que complementan la estructura de la lengua a nivel cultural, debemos tomar en cuenta también la competencia pragmática. La pragmática complementa la competencia comunicativa que los estudiantes de una lengua extranjera deben poseer para comunicarse y desenvolverse dentro de la cultura de la lengua meta. Entonces, un profesor de lengua necesita generar en los estudiantes la consciencia metapragmática, ya que según Verschueren (2000), en ella se encuentra el conocimiento del significado

social de las distintas variables de una segunda lengua y de cómo aparecen éstas en distintos contextos. Podríamos entonces entender la pragmática como la competencia que una persona posee para comunicarse dentro de distintas situaciones en un ambiente lingüístico. La conciencia metapragmática se convierte entonces en una parte importante dentro de la habilidad comunicativa en cualquier clase de lengua extranjera. Si no conoce estas variables que existen en una lengua, el estudiante de italiano seguramente se encontrará con limitantes comunicativas una vez que se encuentre en situaciones comunicativas que sean interrumpidas o que fluyan de forma poco eficaz.

Tomando en consideración lo dicho anteriormente, se evidencia la gran importancia que la pragmática tiene dentro de las lenguas y el lugar que, en estos último veinte años, ésta ha tomado en la enseñanza de lenguas. En el caso de la clase de lengua extranjera, la pragmática es un recurso que los docentes deben considerar para dotar a los estudiantes con las competencias comunicativas necesarias, es decir, para que sepan convivir dentro de la lengua de la forma más natural posible, para que entiendan los distintos significados de los mensajes y las palabras, la cultura y la forma de ser, hablar y actuar de los nativos. Y así favorecer que los estudiantes puedan enfrentarse a problemas lingüísticos y de percepción adecuadas a la lengua estudiada.

3.8 La cortesía

Finalmente, al ver que los usos pragmáticos del imperativo en español y en italiano son distintos y en italiano se crean mensajes que los mexicanos interpretan a menudo como descorteses, se decidió incluir dentro de este estudio el tema de la cortesía, ya que Garrote (2014) sostiene que el conocimiento del uso de las convenciones de la cultura meta resulta especialmente delicado en la aplicación de la cortesía verbal, puesto que esta actúa como amortiguador en las interacciones sociales y no siempre coincide con la de la cultura de origen del

hablante. Junto con lo anterior, la importancia de la cortesía en las clases de lengua se reconoce también a continuación:

“La cortesía es un medio clave a través del cual los humanos resuelven y mantienen relaciones interpersonales [...]. Cubre algo mucho más amplio, abarcando todo tipo de comportamiento interpersonal a través del cual tomamos en cuenta los sentimientos de los demás sobre cómo piensan que deberían ser tratados en el ejercicio y el mantenimiento de nuestro sentido de la personalidad, así como nuestras relaciones interpersonales con los demás” (Haugh, 2013:1).

Haugh (2013) enuncia que la cortesía ha sido estudiada y apreciada en países como China desde hace 3,000 años, mientras que solamente en los últimos cuarenta años se ha convertido en objeto de investigación científica sistemática en Occidente. Las normas de cortesía vistas desde el MCER (2002) proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación». Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente. La cortesía conforme a Leech (1997) está a función de la distancia social entre los interlocutores, por ejemplo, interacciona con aspectos dinámicos como el tipo de requerimiento elocutivo que el hablante solicita al oyente (preguntando, aconsejando, ordenando, etc.) para lograr un grado de cortesía apropiado a la situación. Entendiendo entonces la cortesía como un regulador entre los actos comunicativos de los emisores y receptores de mensajes dentro de la lengua extranjera, sería pertinente que tanto docentes como estudiantes, tomaran en cuenta que su estudio es importante para lograr tener un equilibrio en la comunicación.

Por otro lado, aplicando la cortesía dentro de una perspectiva social, se entiende que la consideración de los factores culturales a la hora de explicar el fenómeno de la cortesía es hoy en día un hecho que de ningún modo puede obviarse. Garrido (2005) comenta que ser competente en español, por ejemplo, supone, entre otras cosas, aprender cómo piensan, perciben y se comportan los españoles. Si se retoma este principio dentro del estudio del imperativo en italiano,

sería significativo que los estudiantes, al desarrollarse dentro del contexto de la cultura meta, pudieran interactuar de una forma natural que les permitiera desempeñarse de manera satisfactoria en distintas situaciones comunicativas y que esto, a su vez, les permitiera desenvolverse socialmente de una forma correcta según las costumbres del país meta.

Aquí es donde entra en juego la pragmática, como rama de la lingüística, que ha permitido incorporar al campo de la enseñanza de lenguas los conceptos de adecuado/inadecuado y uno de los parámetros que sirve para calificar un acto de adecuado o inadecuado es la cortesía. Derivada de esta competencia se obtiene las normas de cortesía. Éstas proporcionan información valiosa sobre las culturas y causan malentendidos si se interpretan literalmente o de forma equívoca. El desconocimiento de esta parte importante de la cultura de la lengua estudiada generaría en los estudiantes una imagen equivocada de la cultura que están aprendiendo y, por ello, podrían existir riesgos de malentendidos. Lo anterior se respalda indicando el camino a seguir en una clase de lengua extranjera que aspire a formar a los estudiantes tanto desde el punto de vista lingüístico como en el aspecto cultural. El alumno debe ir adquiriendo habilidades comunicativas y sociales desde el primer momento de su aprendizaje, habilidades estrechamente relacionadas con la cortesía. Si tomáramos en cuenta que al ser maestros de lengua lo somos en automático de cultura, entenderíamos inmediatamente el gran compromiso de enseñar las competencias sociolingüísticas a nuestros estudiantes.

IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general:

- Explorar la enseñanza implícita y explícita de la pragmática como una herramienta didáctica de la enseñanza del imperativo en italiano como lengua extranjera.

4.2 Objetivos específicos

- Enseñar los aspectos paralingüísticos usados en el imperativo de manera implícita y explícita en la clase de italiano.
- Observar el desempeño de los estudiantes ante los materiales diseñados para la enseñanza del imperativo.
- Propiciar la obtención de conciencia metapragmática en los estudiantes a través de los materiales diseñados para la enseñanza del imperativo.
- Provocar que los estudiantes hagan un análisis contrastivo entre los usos del imperativo en español y en italiano para beneficiar sus procesos de aprendizaje y comprensión de la cultura de la lengua meta.
- Concientizar a los docentes de lenguas sobre los posibles riesgos de incompreensión que pueden tener los estudiantes de un idioma cuando no conocen las principales características relativas a la pragmática usadas entre los hablantes de una lengua.
- Considerar la incorporación de actividades que lleven a los estudiantes a una concientización acerca de la importancia de la pragmática. De esta forma convertir la pragmática en una parte importante de los temas de clase para favorecer su enseñanza explícita e implícita.

V. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de investigación

El tema que nos compete en esta investigación es el análisis de la obtención de la conciencia metapragmática realizada por los/las estudiantes de italiano como lengua extranjera durante la enseñanza del imperativo. Para comprender las reflexiones realizadas por los/las participantes, fue necesario el análisis de una narrativa donde se vio evidenciado el discurso usado por los mismos, así como las reflexiones que realizaron para llegar a la conciencia metapragmática. Al ser un estudio con enfoque cualitativo, éste tiene características sociales, ya que “en esta perspectiva, el investigador es parte del mundo social que estudia” (Aravena, 2006: 39). Al contrario de los métodos cuantitativos, el método cualitativo acerca al investigador al contexto real que tiene de frente. Además, Fernández (2006) explica que una característica de la investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con palabras y no con números, y las palabras ocupan más espacio que los números. Por lo tanto, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2003), la investigación cuantitativa busca medir y cuantificar para inferir o generalizar, mientras que la investigación cualitativa busca la subjetividad y explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos individuales o grupales. Asimismo, según Aravena (2006) la meta del análisis cualitativo es reunir y ordenar las observaciones para construir una interpretación comprensible de un fenómeno, en este caso, la enseñanza del imperativo en conjunto con sus características paralingüísticas.

Según Fernández (2006), dentro de la técnica cualitativa, se desprenden dos perspectivas a las que se les da el nombre de “tradición lingüística” y “tradición sociológica”. La primera incluye el análisis de dos tipos de textos: (a) las palabras o frases generadas por medio de técnicas de elicitación sistemática y (b) textos libres, como las narrativas, los discursos y las respuestas a entrevistas no

estructuradas o semiestructuradas (preguntas abiertas). En el caso de esta investigación, se usó la perspectiva de la tradición sociológica de donde se desprende el análisis de textos libres, la narrativa, discursos y respuestas a entrevistas semiestructuradas, éstas últimas como la principal fuente de información para llegar a los resultados de este estudio.

Para darle validez a los resultados obtenidos en este estudio se toma en cuenta lo que Aravena et al. (2006) comentan sobre el uso de la triangulación dentro de la investigación educativa. “La triangulación es la combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos (observación participante, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis de documentos, etc.)” (Aravena, 2006: 91). Además, cuando la investigación es educativa, la triangulación puede recoger datos desde fuentes como el observador participante; profesor o profesora, alumnos y alumnas. Tal fue el caso de este estudio, donde la investigadora actuó como observadora participante y profesora ante un grupo de estudiantes. Asimismo, se triangulará lo que dicen algunos de los autores citados dentro de los fundamentos teóricos de este documento, los resultados obtenidos de la investigación y las preguntas de investigación.

5.2 Diseño de investigación

Posterior a las sesiones realizadas para la recolección de datos, se decidió que el proceso que se usaría para el análisis de los mismos datos de este estudio sería de corte cualitativo, a través de una adaptación del propuesto por Sampieri (Hernández, 2004). El diseño de investigación que se hizo especialmente para este estudio consta de los siguientes pasos: 1) revisión del material obtenido en la recolección de datos, 2) elaboración de un plan de trabajo donde se evidenciaron los pasos a seguir en el análisis de datos, 3) codificación de los datos de la narrativa obtenida a través de la entrevista al grupo focal, 4) interpretación de los datos, 5) identificación de patrones dentro de la narrativa, 6) triangulación para su

confiabilidad y validez, 7) retroalimentación del estudio y elaboración de las correcciones necesarias para repetirlo en caso de ser necesario. A continuación, se presenta una figura que representa las fases del análisis cualitativo que hemos llevado a cabo en esta investigación.

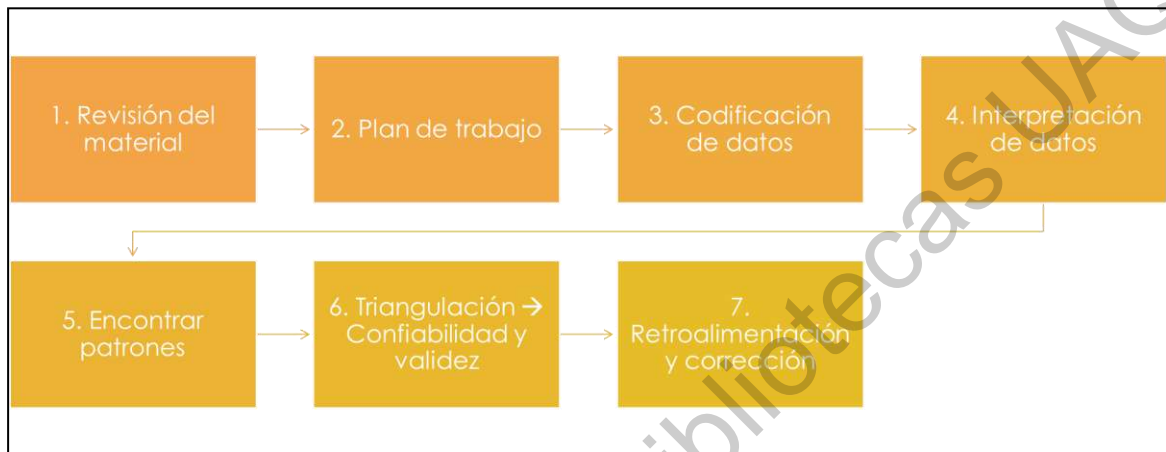


Figura 1. Diseño del análisis cualitativo. Adaptado de Hernández (2004).

5.2.1 Técnicas e instrumentos

La narrativa a analizar se recolectó a través de una entrevista semiestructurada (ver anexo 4) que se suministró a un grupo focal con el fin de evidenciar la conciencia metapragmática obtenida por los y las participantes. De acuerdo a Álvarez-Gayou (2003), el grupo focal nació como una estrategia en la que el papel protagónico del entrevistador fuera menos directivo y dominante, propiciando un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado. Álvarez-Gayou (2003) la define como la técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

Como se mencionó previamente, se llevó a cabo una entrevista con el propósito de conocer los puntos de vista de los participantes sobre el tema de investigación. Aravena et al. (2006) comentan que la entrevista es una herramienta

particularmente útil para los investigadores sociales ya que permite acceder al conocimiento de la vida social a través de relatos verbales. Una entrevista, según Álvarez-Gayou (2003) es una conversación con estructura y propósito. Una investigación cualitativa tiene como propósito entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. Durante la entrevista, el papel de la profesora-investigadora fue el de moderadora, ya que guió a los entrevistados de acuerdo los objetivos de la investigación. Posterior a esta fase, se analizaron los datos obtenidos a través de las transcripciones realizadas de la entrevista semiestructurada llevada a cabo con el grupo focal. “En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (Álvarez-Gayou, 2003: 111). Para este estudio era importante contar con la apertura de la entrevista semiestructura ya que esto daba la libertad al investigador de cambiar las preguntas, su orden o agregar nuevas interrogantes conforme el diálogo se fuera suscitando. Esta decisión dio la oportunidad de entender y corroborar los datos obtenidos de una forma profunda y amplia. Una vez realizada la entrevista, se juntó toda la información obtenida en el estudio, se revisó, se clasificó y se analizó. Con los resultados de la entrevista, se llevó a cabo el análisis del discurso, se codificaron los datos y se asignaron las categorías correspondientes encontradas para describir los hallazgos, resumir los datos, eliminar lo que no era necesario para la investigación, realizar el análisis cualitativo y dar un mayor significado a los datos analizados.

5.5.2 Población de análisis

El estudio se llevó a cabo en el ámbito de los cursos curriculares de italiano que se imparten en un centro de lenguas de una universidad pública mexicana. Estos cursos son abiertos a la comunidad universitaria y al público en general. Tienen una duración de ocho semestres. Al terminar los cursos, los estudiantes poseen un

nivel B2 o C1 según el MCER, dependiendo del desempeño individual. Cada nivel consta de 90 horas de clases por semestre. A los cursos, por lo general, se inscriben personas entre 15 y 80 años, aproximadamente, el único requisito escolar necesario para la inscripción es tener un certificado de secundaria. El calendario semanal de los cursos prevé que se impartan cinco horas de clase a la semana.

5.2.3 Descripción de participantes

El total de los y las estudiantes que participaron en la recolección de datos del estudio principal fue de cuatro, de edades comprendidas entre los 22 y 27 años. El número reducido de participantes se debe a que la población de los grupos de italiano es limitada. Para no afectar el transcurso de sus clases, se seleccionó un grupo y se llevó a cabo el estudio durante tres días. Todos estaban inscritos a las Facultades de Lenguas y Letras y Bellas Artes de la misma universidad donde se llevó a cabo la investigación. Todos son hablantes nativos del español. Además del italiano, conocen otras lenguas como el inglés y francés con diferentes grados de competencia. De acuerdo el plan curricular de los cursos de italiano del centro de lenguas donde se realizó el estudio, los estudiantes participantes tienen un nivel de italiano B1 del MCER. Esto se verificó con el plan de estudios ya que los cursos están divididos en semestre y a su vez en niveles. Durante la investigación, cursaban el séptimo semestre de ocho en total, lo cual es equivalente a 630 horas de estudio de la lengua italiana. Esto significa que los participantes ya habían visto el imperativo en al menos una ocasión durante su transcurso académico ya que de acuerdo a los Programas de Estudio del Área de Italiano (2007), el imperativo se ve en tercer semestre y se retoma a forma de repaso en quinto semestre. Los alumnos decidieron estudiar italiano principalmente por motivaciones intrínsecas, como por ejemplo, el interés por la cultura italiana o movilidad académica.

5.2.4 Docente como investigador y participante

La investigadora de este estudio tuvo diversos papeles dentro del mismo: docente, investigadora y participante. Como docente se tuvieron que tomar decisiones de planeación dentro de la secuencia didáctica. A continuación se hablará sobre estas decisiones y se justificaran las elecciones de materiales y procedimientos llevados a cabo. Como se comentó previamente, se tuvieron tres sesiones en total. En éstas se utilizaron diversos materiales, enfoques y estrategias que dan razón al lado didáctico de este estudio.

La sesión uno empezó con la primera actividad planeada del imperativo. Se seleccionó un diálogo del libro “Nuovo Progetto Italiano 2”. En este diálogo (ver anexo 2 – Actividad 1) se decidió presentar de forma escrita y auditiva. Se dividieron las intervenciones en números para facilitar el control de dudas de palabras y principalmente para centrar la atención de los/las participantes en los verbos del imperativo encontrados. Los objetivos principales de esta actividad era tener un primer acercamiento al imperativo y sus usos presentándolo en contexto y específicamente revisarlos de forma auditiva para que de forma implícita se escucharan las distintas tonalidades usadas en el imperativo. Como comenta Benson (2012) una actividad contribuye al aprendizaje centrado en el estudiante si se cumple uno o más objetivos cuando a) se les da un rol más activo en la construcción de su conocimiento en el aula, b) se alientan las interacciones estudiante-estudiante y c) se alienta a que participen activamente en las actividades de la clase. Tomando en cuenta estas afirmaciones, podemos asegurar que esta actividad fue planeada siguiendo estos parámetros porque los/las participantes tuvieron un rol activo cuando se les pidió contestar la segunda parte de la actividad además de compartir sus respuestas, tenían que reflexionar sobre los objetivos comunicativos del imperativo presentado en el diálogo. De igual forma, se les invitó a participar en parejas incentivando así la interacción entre pares y la participación en clase.

Una vez resuelta el primer ejercicio, se procedió a continuar con la segunda parte de la sesión (ver anexo 2 – Actividad 2). Esta vez se presentaron seis mini diálogos de forma escrita y auditiva. Nuevamente los diálogos fueron tomados del manual “Nuovo Progetto Italiano 2”. Al igual que en la actividad 1, se subrayaron los verbos con la intención de resaltar los verbos en imperativo y que fuera más fácil que los/las estudiantes los identificaran. Esta vez el objetivo principal era descubrir los usos distintos del imperativo en diferentes contextos. Otra característica que Benson (2012) comenta sobre el aprendizaje centrado en el estudiante es que se aliente a la reflexión en el contenido y procesos de enseñanza-aprendizaje. Previamente se había ya analizado y discutido de forma indirecta algunos de los usos, pero la diferencia con esta segunda actividad es que los cinco usos del imperativo son ejemplificados, analizados, descubiertos y discutidos por los/las estudiantes. De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002) una de las formas de adquirir información nueva es a través del descubrimiento. Esto sucede cuando el contenido principal no se da, el alumno/a tiene que descubrirlo y esto se convierte en significativo al mismo tiempo.

En este punto de la planeación didáctica, la docente investigadora pensó en la necesidad de presentar algún material que permitiera a los/las participantes observar el imperativo y sus usos en un ambiente más realístico. Buscando distintas opciones y recursos, se llegó a YouTube donde previamente se ha podido encontrar materiales auténticos y no auténticos que permiten observar diferentes fenómenos del italiano de una forma más real y por lo tanto significativa. Por lo tanto, la investigadora decidió que la mejor opción sería un vlog (ver la sección 4.3.3 Vlogs italianos). Se realizó una búsqueda usando las palabras “imperativo”, “usi”, “spiegazioni” y después de una amplia consulta de muchos resultados arrojados se seleccionaron tres videos que se encontraron particularmente útiles para los fines de la investigación. Con estos videos se diseñó una hoja de trabajo (ver anexo 2 – Actividad 3) tratando de orientarnos con lo estipulado por Van den Branden (2012) sobre el aprendizaje basado en tareas, los/las estudiantes son

confrontados con aproximaciones y simulaciones del tipo de tareas que llevan a cabo fuera del salón de clases mientras tratan de entender y producir la lengua necesaria en estas actividades. En el caso particular de esta actividad, se tomó la decisión de presentar el imperativo de forma contextualizada simulando la forma en que ocurre el imperativo en sus distintos fines prácticos. Como lo asegura Van den Branden, el hecho que los/las estudiantes lleven a cabo actividades de la vida real, requiere interacciones complejas a nivel fonológico, morfológico, semántico y sociopragmático. Este último nivel es al que nos interesa sobretodo llegar debido a las características de este estudio. Dichas interacciones pueden llevarse a cabo tomando en cuenta la interacción estudiante-vlogger.

Al día siguiente, se procedió a continuar con la sesión dos. Esta vez dentro de la secuencia se planeó llevar a cabo una serie de ejercicios estructurales sobre el imperativo. Se decidió entregar una hoja como “referencia gramatical” (ver anexo 8). Este documento se realizó como antología como apoyo externo para que los/las participantes contaran con los conocimientos necesarios del imperativo. Cabe recordar que los/las estudiantes ya habían visto este tema previamente en sus clases. En la primera hoja aparece un cuadro del imperativo directo e indirecto. Siguiendo las recomendaciones del aprendizaje centrado en el estudiante, se incluyó un cuadro que los/las participantes tenían que completar en algunas de los verbos del imperativo indirecto. Posteriormente viene la formación del imperativo negativo, del imperativo irregular, sus usos con algunos ejemplos y por último el uso con pronombres directos, indirectos y reflexivos. Se revisó el documento de referencia de forma general, se resolvieron dudas y se recordaron aspectos importantes del imperativo.

Con el objetivo de practicar la estructura del imperativo en diversas formas, se propuso también para la segunda sesión la siguiente hoja de trabajo (ver anexo 2 – Actividad 4) donde encontramos cuatro ejercicios. El primero se responde de forma oral para practicar la conjugación, el segundo trataba de reflexionar sobre

los usos de las frases recientemente contestadas y escribirlos. El ejercicio tres se centraba en el uso del imperativo como consejos, así que se mostraron dos columnas, en la primera se anuncia un problema y en la segunda una serie de consejos posibles para cada problemática de la primera columna. Además, al finalizar, en parejas se tenía que leer a forma de diálogo cada frase dando la entonación del imperativo y usando los gestos necesarios. A continuación el siguiente ejercicio trataba de un diálogo escrito, los/las estudiantes tenían que subrayar los verbos en imperativo y al finalizar, en parejas, leer el diálogo en voz alta. Finalmente el último ejercicio indicaba escribir un par de consejos al protagonista del diálogo usando el imperativo. Todas las decisiones en la creación y propuesta de estos ejercicios se hizo pensando en lo que Benson (2012) nos exterioriza sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, asegura que es efectivo porque alienta que a) los/las alumnos construyan su propio conocimiento y significado, b) los/las alumnos se responsabilicen de sus propios aprendizajes y por consecuencia c) se cuestione la creencia que el aprendizaje equivale a ser enseñado.

La sesión continuó con la presentación de diez extractos de una película llamada "Manuale d'Amore 2". Se llegó a la conclusión que era necesario continuar presentando el imperativo en contextos reales usando un material auténtico, en este caso nos decidimos por usar una película. La elección de la película fue hecha de forma aleatoria, lo único que se buscó dentro de ésta fue que hubiera escenas donde se encontrara el imperativo en sus diferentes funciones. Así se seleccionaron diez extractos y se diseñó una hoja de trabajo (ver anexo 2 – Actividad 5) donde una vez visto cada extracto, se tenía que elaborar una reflexión sobre los usos del imperativo en los diez videos y seleccionar en la hoja el uso del imperativo en cada video. Esta decisión se basó de acuerdo a lo establecido por Díaz Barriga y Hernández (2002) sobre la necesidad que el proceso de enseñanza se oriente a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas que sean cotidianas, significativas, relevantes en su cultura (o

en el caso de esta investigación, a la cultura de la lengua meta) apoyadas en procesos de interacción social.

La última sesión terminó con evaluación final y la entrevista semiguída que se llevó a cabo con las participantes. Los ejercicios incluidos dentro de esta evaluación fueron propuestos con el fin de obtener datos que pudieran servir para el análisis dentro de esta investigación. El documento está dividido en cinco partes (ver anexo 3), la primera es sobre aspectos socioculturales, la segunda trata de conjugar verbos al imperativo e identificar el uso de esos verbos en dos diálogos escritos. La tercera parte es un ejercicio de lectura y escritura, se presentaron dos situaciones dando el contexto preciso y las participantes tenían que dar un consejo en imperativo. Posteriormente la parte cuatro trataba de leer una viñeta y determinar qué tipo de imperativo era usado en la caricatura. Se tenía que escribir una pequeña reflexión sobre el tipo de imperativo elegido. Para concluir la parte cinco constaba en contestar dos preguntas sobre los aspectos paralingüísticos usados en el imperativo. El tipo de ejercicios que se sugieren en esta evaluación responden a las particularidades que propone el enfoque accional. Conforme a Conseil, L. et al (2014) la enseñanza de las lenguas se considera como una preparación al uso activo del idioma con el fin de comunicar. Bien decía ya el MCER (2001) el alumno/a se entiende como un “agente social” cuyas tareas comunicativas no sólo están relacionadas con la lengua sino con el fin de integrarse a una comunidad distinta donde los/las estudiantes serán capaces de desarrollarse dentro de un contexto académico y social. Por esta razón la práctica final realizada y planeada en este último documento responde la finalidad de basar las decisiones pedagógicas y didácticas a los enfoques, estrategias y materiales que mejor cubran las necesidades de los/las estudiantes y de la investigación.

5.2 El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas

El MCER, como se mencionó antes, es un documento donde se establecen políticas lingüísticas del Consejo de Europa y tiene como objetivos proteger y

desarrollar la herencia cultural y la diversidad lingüística, facilitar la movilidad de los ciudadanos, intercambiar ideas, desarrollar in enfoque de enseñanza de lenguas así como promover el plurilingüismo. Además, sirve para medir el estándar internacional que define la competencia lingüística. Para esta investigación, es importante explicar brevemente el Marco y sus seis niveles de competencia.

“Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia (ver figura 2). Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los cuatro criterios siguientes, dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción, y los otros dos, con cuestiones de medición” (Marco Común de Referencia de Lenguas, 2002: 23).

En la figura 2 se ven los niveles del MCER de forma visual, a continuación se hablará sobre cómo están divididos los mismos.

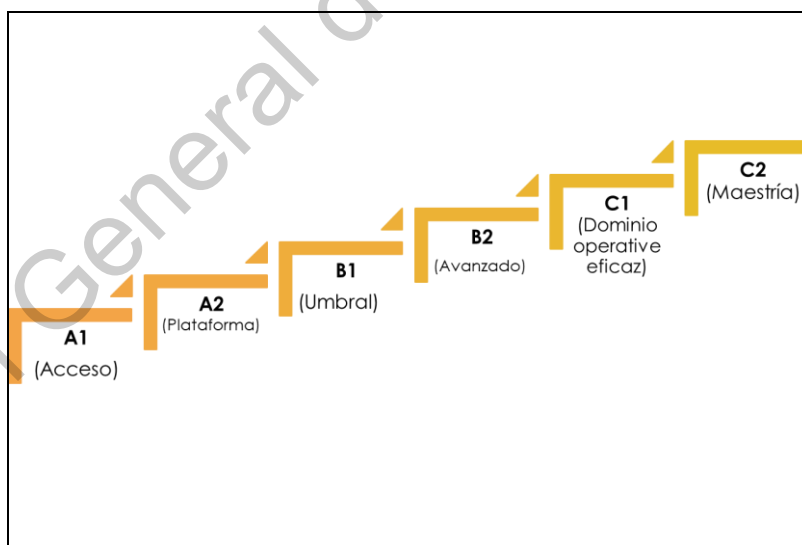


Figura 2. Niveles del MCER. Adaptado de Marco Común de Referencia de Lenguas.

Como se puede observar en la figura 2, los seis niveles definidos en el documento, llevan diversos nombres; el primero *Acceso* es también conocido como «Dominio formulario» o «Introdutorio». El segundo nivel es llamado *Plataforma*, el cual refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa. Después está el tercero conocido como *Umbral*, en él se refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa. El cuarto es *Avanzado*, también conocido como «Dominio operativo limitado» o como «la respuesta adecuada a las situaciones normales», refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa. Mientras que el quinto nivel es *Dominio operativo eficaz*, «Dominio efectivo» o «Dominio operativo adecuado» el cual representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio. Por último está el sexto nivel: *Maestría*, «dominio extenso o «Dominio extenso operativo», éste corresponde con el objetivo más alto de los exámenes. Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua (Marco Común de Referencia de Lenguas, 2002: 25).

5.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico de la investigación del tema se llevó a cabo en seis pasos, los cuales fueron planeados como se muestra en la figura 3.

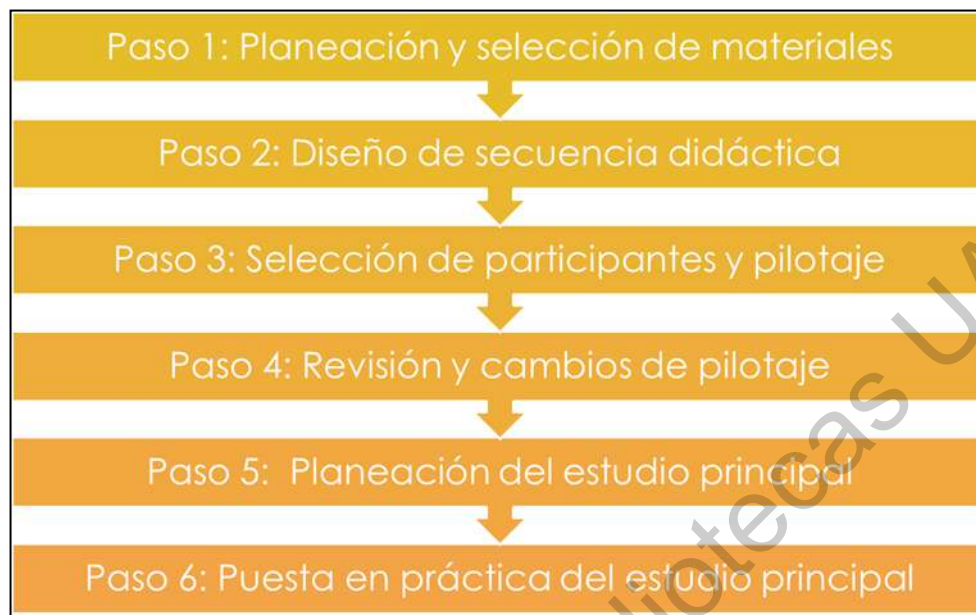


Figura 3. Diseño metodológico general. Elaboración propia.

El “Paso 1: Planeación y selección de materiales” consistió en seleccionar de distintas fuentes los materiales con los cuales se trabajó en la investigación durante la recolección de datos. Estos materiales provienen de manuales de clase, blogs, libros de texto y películas. Todos los materiales eran en la lengua meta: algunos de ellos estaban diseñados específicamente para la enseñanza del italiano, otros eran materiales auténticos, es decir, diseñados para la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua meta, como, por ejemplo, periódicos, revistas, películas o música.

En el “Paso 2: Diseño de secuencia didáctica”, (ver anexo 1) se realizó un documento donde se hizo la planeación de las sesiones durante las cuales se tomarían los datos para la investigación. En esta secuencia didáctica se anotó el orden de las actividades, la duración de las mismas y los materiales que se usarían.

El “Paso 3: Selección de participantes y pilotaje” constó de una selección de un grupo de estudiantes de italiano que estuvieran dispuestos a participar en el estudio. Se les explicó de qué trataba la investigación, firmaron un consentimiento de participación (ver anexo 7) y se llevaron a cabo las actividades de la secuencia didáctica durante tres sesiones de dos horas cada una. Las sesiones fueron audio grabadas con dos propósitos: 1) obtener datos para la investigación, 2) realizar la transcripción correspondiente y 3) corregir lo necesario posteriormente.

En el “Paso 4: Revisión y cambios en etapa de pilotaje” se hicieron los ajustes en el material escrito y de video que se consideraron necesarios para el estudio principal. Por ejemplo, para el estudio principal no se consideró videogravar las sesiones como se hizo en el pilotaje, ya que con las grabaciones de audio sería suficiente.

Para el “Paso 5: Planeación de estudio principal” se convocó nuevamente a un grupo de estudiantes de italiano. En esta ocasión se trató de un grupo de séptimo semestre con un nivel B2 según el MCER. El nivel que poseían se cotejó con el plan curricular de los cursos de italiano. El cambio de nivel no se debe a ningún propósito específico, simplemente se buscó un grupo de participantes que cumpliera con al menos un nivel B1 y estos últimos fueron los participantes que aceptaron ser parte del estudio.

Finalmente, en el “Paso 6: Puesta en práctica del estudio principal”, se llevó a cabo el estudio y se obtuvieron resultados muy similares que en el pilotaje (ver figura 4). En ésta se observan los pasos del estudio principal.



Figura 4. Diseño del estudio principal. Elaboración propia.

El estudio principal se empezó con la firma del consentimiento (ver anexo 7) de participación voluntaria, se realizó una encuesta (ver anexo 5) donde los estudiantes respondieron a preguntas relativas a su contexto, por ejemplo, sus experiencias académicas, personales, formas de estudio, actividades de preferencia en la clase de italiano, todas éstas con el propósito de describir su perfil. Posteriormente, se llevaron a cabo las sesiones, las cuales se dividieron en tres con una duración de dos horas cada una. Al terminar cada sesión, se hizo una evaluación final escrita (ver anexo 3) la cual consistía en responder a actividades escritas dedicadas tanto al imperativo como a la pragmática. Por último, se hizo una entrevista al grupo focal (ver anexo 4) durante la cual se hicieron preguntas tales como “¿qué diferencias encuentras entre el imperativo en italiano y en español?”, “¿qué te comunica el lenguaje corporal y los tonos de voz usados por los italianos cuando usan el imperativo?”, “¿qué te hace pensar cuando un italiano usa una frase en imperativo?”.

5.3.1 Instrumentos de recolección

Dentro del marco de la investigación, se usaron los siguientes instrumentos para recolectar datos (ver anexo 2).

5.3.2 Hojas de trabajo

En estas hojas, los participantes debían responder a ejercicios escritos en imperativo. A continuación, se hace una descripción general de cada una de las hojas utilizadas en el estudio. Posteriormente se dará una descripción más detallada en la sección de materiales.

- Actividad 1: Esta primera actividad se propuso como primer acercamiento al imperativo y a los elementos paralingüísticos cinécicos propios. En esta hoja hay dos ejercicios, el primero es un audio con un diálogo en el que se usaba el imperativo en distintas situaciones. Este ejemplo también evidenciaba de forma implícita los distintos usos del imperativo en italiano. En el segundo ejercicio los participantes tenían que elegir entre tres opciones el objetivo comunicativo de las frases apenas escuchadas. De esta forma, los estudiantes empezaron a ver que el imperativo tiene más usos de los que normalmente se piensa (ver anexo 2 – hoja de trabajo: actividad 1).
- Actividad 2: En la segunda actividad se escucharon seis mini diálogos. De nueva cuenta, éstos contenían los distintos usos del imperativo en italiano. Los estudiantes tenían que seleccionar qué tipo de uso era el encontrado en cada mini diálogo (ver anexo 2 – hoja de trabajo: actividad 2).
- En la tercera actividad los participantes vieron tres videos donde se podían observar claramente los elementos paralingüísticos y cinécicos que se relacionan con el imperativo. Esta vez pudieron observarse a través de tres videos de vloggers que se dedican a realizar videos sobre el aprendizaje del italiano. En la hoja de trabajo, los estudiantes tenían que ver los videos, concentrarse en una frase específica y responder con una breve descripción de lo observado en cuanto a la cara, la voz y los gestos usados por las tres personas en sus respectivos videos (ver anexo 2 – hoja de trabajo: actividad 3).

- Para la cuarta actividad se planearon cuatro ejercicios. Éstos estaban enfocados a la estructura gramatical y pragmática del imperativo en italiano. El primero de ellos trataba de conjugar los verbos, en el segundo los participantes tenían que escribir el uso de cada una de las frases del primer ejercicio. En el tercer ejercicio se encuentran dos columnas, la primera con problemas y la segunda con soluciones a éstos en imperativo. Los estudiantes tenían que unir las frases. En el último ejercicio se tenía que leer un diálogo entre una madre y su hijo adulto. Posterior a esto, se tenían que subrayar los verbos en imperativo encontrados. Una vez hecho esto, una pareja tenía que leer en voz alta el diálogo, invitando a los estudiantes a hacer uso de los elementos paralingüísticos y cinésicos que ellos consideraran oportunos. Además, tenían que escribir al final un par de consejos al hijo usando el imperativo (ver anexo 2 – hoja de trabajo: actividad 4).
- La quinta actividad consistió en ver una selección de diez extractos de videos de la película “Manuale d’Amore 2”. En la hoja de trabajo, los alumnos tenían que llenar el cuadro eligiendo entre cinco posibilidades el uso correcto del imperativo: 1) llamar la atención, 2) Dar instrucciones, 3) Dar consejos, 4) Dar permiso, 5) Dar órdenes. Además, se les pidió que imitaran las frases en imperativo usando los elementos paralingüísticos y cinésicos usados por los personajes. Esto último como actividad extra (ver anexo 2 – hoja de trabajo: actividad 5).

5.3.3 Evaluación final (oral y escrita)

Al final de las actividades planeadas, los estudiantes contestaron a una evaluación la cual constaba de preguntas en las que los elementos pragmáticos sobre el uso del imperativo eran evidentes. Además, se incluyeron ejercicios de conjugación del imperativo, una viñeta donde los estudiantes tenían que hacer una pequeña reflexión sobre la situación presentada en una caricatura con verbos conjugados

en imperativo. Por último, los estudiantes comentaron qué tipo de sensaciones experimentaron cuando escucharon el imperativo en italiano (ver anexo 3).

5.3.4 Entrevista al grupo focal

Ésta se realizó con el fin de abrir canales de comunicación donde los participantes pudieran expresar lo que observaron durante el estudio, así como generar preguntas que llevaran a una reflexión metapragmática sobre el uso del imperativo, sus diferencias respecto al español y las dos culturas, así como una reflexión metacognitiva sobre su propio aprendizaje del italiano. La entrevista tuvo una duración de 22 minutos. Ésta se transcribió y se analizó para después asignar las categorías correspondientes, las cuales fueron dos (cada una con sus subcategorías correspondientes): reflexión metalingüística (reflexión metacognitiva, reflexión comparativa entre L1 y L2) y reflexión metapragmática (comunicación no verbal -sistema paralingüístico y sistema cinésico-) (ver anexo 4).

5.3.5 Encuesta

Se realizó un documento a modo de encuesta con el fin de conocer los antecedentes académicos y contexto personal de los y las participantes, así como su nivel de lengua, y el nivel de competencia alcanzado con el modo imperativo y su pragmática (ver anexo 5).

5.4 Materiales para el diseño de la secuencia didáctica

Los materiales que se usaron en esta investigación durante la recolección de datos fueron auténticos y no auténticos. Los diálogos fueron tomados de un manual de enseñanza del italiano (*Nuovo Progetto italiano 2*), los videos son de la plataforma YouTube de tres canales diferentes así como una película. A continuación se hace una descripción a profundidad de los mismos.

5.4.1 Audios

a) *Audio de diálogo en imperativo*: como primera actividad, se les entregó a los estudiantes un diálogo escrito donde venían subrayados los verbos en imperativo. El diálogo es una conversación entre un jefe y su secretaria, y se desenvuelve en torno al tema de la ópera. El jefe admite no tener gusto por la ópera debido a que no entiende muchas veces el texto de las *arias*. La secretaria, entonces, le da consejos de cómo puede acercarse a los libretos y cómo puede sentir las emociones de la ópera. Al final, el jefe le pide a la señorita que la próxima vez que vaya le compre un boleto, pero para su esposa, para que lo deje ver en paz el fútbol. El diálogo contaba con un audio (mismo que se utilizó para la práctica de la competencia paralingüística), así que mientras los participantes leían el diálogo, también podían escucharlo. Al final, los estudiantes tenían que contestar unas preguntas de comprensión de opción múltiple.

b) *Mini diálogos en imperativo*: Había un total de seis diálogos, acompañados por su respectivo audio. Se les entregó a los estudiantes una hoja de trabajo con los seis diálogos escritos con los verbos al imperativo subrayados. La actividad que los estudiantes tenían que realizar era la de averiguar el uso del imperativo de cada frase ya que éstas tenían “escondidos” los distintos usos (cinco en total: instrucciones, consejos, indicaciones, órdenes y permiso –usados en dos diálogos-). Además de reforzar los conocimientos relativos a la conjugación, se hacía un repaso sobre los usos del imperativo. En la figura 5, se pueden observar los contenidos generales tratados durante las sesiones de recolección de datos.



Figura 5. Descripción general de los contenidos por sesión. Elaboración propia.

5.4.2Vlogs italianos

Un vlog, según De Piero (2014), es una galería de videos ordenados cronológicos o, un video que constituye un tipo particular de mensaje digital, donde un autor expone sus ideas sobre algún tema y permite la interactividad con otros usuarios por medio de los comentarios y las respuestas en video, es un género particular de producción web. Se hizo una amplia búsqueda en vlogs de italianos nativos para obtener material auténtico que acercara a los participantes a un uso y una comprensión más reales del imperativo. Como se mencionó previamente, el material auténtico es aquel material cotidiano del país de la lengua que se está estudiando, en nuestro caso, se buscaron vlogs. Se seleccionaron tres videos.

El primero es el video de un italoamericano, Tom Weilà¹, quien según la biografía que se encuentra en su sitio web, cuenta con doce años del estudio de la lengua italiana así como con siete años de su enseñanza. El canal Weilà Tom, se encuentra actualmente en la plataforma YouTube y en él se muestran videos en la lengua natal de Tom, el inglés, donde se explican temas de la lengua italiana “desde una perspectiva más simple y fácil”, según la promesa de Tom a sus seguidores. En el episodio treinta de su canal, Tom explica de forma general cómo

1 Canal Tom Weilà en YouTube: <https://www.youtube.com/user/Txxytu>

se utiliza el imperativo, sus distintos usos (comandas, órdenes e invitaciones) y se compara el uso pragmático del imperativo en italiano (forma amigable o apática) con el del inglés.

En el vlog, se da el siguiente ejemplo: Tom empieza dando la frase “come here”, frase usada en inglés para pedirle a alguien que se acerque a quien emite el mensaje. Posteriormente, se menciona que, si los espectadores tienen padres o abuelos italianos, como en su caso, seguramente han escuchado la frase “vieni qua/qui”. Él asegura que esa frase es una orden. También asegura que esta frase puede ser usada de dos formas, una gentil (ver imagen 1), usando elementos paralingüísticos de la voz y un lenguaje corporal que invitan a la persona a acercarse al productor del mensaje; otra (ver imagen 2) que puede utilizarse de una manera más fría, “cuando intentas disciplinar a alguien” y usa, de igual forma, elementos paralingüísticos que ayudan al receptor a entender que quien habla lo hace de forma seria.



Imagen 1: Tom Weilà usando la frase “vieni qui/qua” de una forma cortés.²

2 Minuto 2:12 del video “Learn Italian Ep. 30 – The Italian Imperative Mood | l’Imperativo” en <https://www.youtube.com/watch?v=U0lt5sGEDB8&t=24s>



Imagen 2: Tom Weilà usando la frase “vieni qui/qua” de una forma descortés.³

El segundo video es de una italiana, Lucrezia, una chica de 25 años que vive en Roma. Según la bibliografía que se publica en su blog, Lucrezia estudió la licenciatura en Comunicación Interlingüística Aplicada en la Facultad de Intérpretes y Traductores de Trieste, Italia. También cursó un posgrado en Lenguas Modernas para la Comunicación Internacional de la Universidad de Roma Tre. Comenzó a enseñar italiano cuando estudiaba su licenciatura en Trieste, primero a través de su blog y posteriormente con la creación de un canal en YouTube, llamado, “Learn Italian with Lucrezia”. Dentro de la información biográfica que ella misma proporciona, comenta que inició con el blog y su canal porque “sentía que debería agregar también una parte del lenguaje visual y hablado a todo [el proceso]”. Actualmente cursa un diplomado de actualización en didáctica de lenguas modernas y del italiano como lengua extranjera. Es importante mencionar que, cuando habla de cualquier tema, Lucrezia lo hace tanto en italiano como en inglés con la finalidad de llegar a un público más amplio. En su video llamado “Imperative mood”, la vlogger comienza diciendo cuándo se usa el imperativo, subrayando que dicho modo verbal es el adecuado para: a) dar órdenes (ejemplo: “cállate o ve a recoger eso”), b) hacer una invitación cortés (ejemplo: “por favor

3 Minuto 2:22 del video Learn Italian Ep. 30 – The Italian Imperative Mood | l'Imperativo en <https://www.youtube.com/watch?v=U0lt5sGEDB8&t=24s>

escucha lo que te digo”). Lucrezia insiste que cuando se hace una invitación, es importante agregar al enunciado una fórmula de cortesía, como “por favor”. También habla de las distintas conjugaciones del imperativo, la forma de la cortesía y da diversos ejemplos. La parte que más nos interesa de este video es cuando empieza a hablar del imperativo desde su perspectiva, tratando de compararlo con el uso del indicativo, ya que, en italiano, las conjugaciones del verbo "fare" (en español, hacer), coinciden con las del imperativo. Lucrezia asegura que para entender cuando se está usando el imperativo o el indicativo, se debe escuchar la frase, ya que contexto dará la pauta para entender la diferencia entre el imperativo y el indicativo, por ejemplo:

“Tu fai quella strada tutti i giorni” (indicativo, en español, tú tomas esa calle todos los días). (Ver imagen 3).

“Fa' quella strada oggi” (imperativo, en español, toma esa calle hoy).



Imagen 3: Lucrezia explicando la diferencia entre el indicativo y el imperativo.⁴

Los recursos paralingüísticos que esta joven usa al explicar la aludida diferencia son invaluable para la clase de lengua extranjera. En el vídeo se puede escuchar la variación de los tonos de voz usados en el indicativo y el imperativo,

4 Minuto 5:55 del video “Learn Italian: Imperative Mood” en <https://www.youtube.com/watch?v=DzQ8MfzuNis&t=361s>

así como se pueden observar los gestos usados, todo en un ambiente más auténtico.

El último video es de Roberto Tartaglione, un reconocido escritor y lingüista italiano, autor de diversos libros de didáctica del italiano. Roberto cuenta con una experiencia docente de más de 30 años. Actualmente, según su biografía, es director de la escuela “Scudit”, en la ciudad de Roma, un instituto del que Roberto también es el fundador. De la misma forma, cuenta con una página web dedicada al estudio del italiano como lengua extranjera llamada por sus siglas “Matdid” (Materiali didattici per l’insegnamento della lingua italiana agli stranieri, en español: materiales didácticos para la enseñanza de la lengua italiana a extranjeros) así como con diversas colaboraciones con editoriales y autoría de artículos y libros. Él, al igual que en los primeros dos casos, además del imperativo, explica algunas palabras o expresiones que pueden utilizarse junto con este modo verbal. En su video llamado “L'imperativo che non comanda” (en español: el imperativo que no manda), por ejemplo, comienza admitiendo que la única cosa que no le gusta explicar en una clase de estudiantes extranjeros es el imperativo y esto se debe a un hecho gramatical-fonético-estructural. De igual forma, Tartaglione comenta que no entiende cómo es que un extranjero puede aprender el modo verbal que nos interesa. Procede a explicar las conjugaciones de los pronombres “tu” (en español: tú) y “Lei” (en español: usted) y comentan del disgusto que siente por el imperativo ya que su estructura es complicada. Por ejemplo, las conjugaciones de los verbos “sentire” (en español: oír) y “scusare” (en español: disculpar) en los pronombres “(tu) senti - scusa” y “(Lei) senta - scusi” se vuelven problemáticas para los estudiantes debido al cambio de vocales que se precisa entre el tú (la segunda persona) y el usted (la tercera). El estudioso continúa entonces diciendo que el imperativo es un modo importante por dos razones: 1) no sirve solamente para dar órdenes, sino que tiene muchos significados, por ejemplo, una súplica o una invitación y 2) se usa con palabras que atenúan la violencia de las órdenes, por ejemplo: “vieni un po' qua tu” (ver gráfica 10) (en español: ven tantito para acá).



Imagen 4: Roberto Tartaglione ejemplificando el uso del imperativo⁵

Nuevamente, los gestos y tonos de voz utilizados por Roberto brindan una experiencia cercana al uso natural del imperativo donde los y las estudiantes pueden observar y escuchar los usos y significados del imperativo en italiano y realizar una reflexión metapragmática comparando sus usos con los de su lengua materna.

Posterior a ver estos videos, se les entregó a los estudiantes una hoja de trabajo donde tenían que describir los gestos y tonos de voz que las personas que los videos usaban. Esto con la intención de iniciar a desarrollar en los estudiantes una conciencia metapragmática.

5.4.3 Película

Se seleccionó la película “Manuale d’Amore 2” y se buscaron diálogos donde apareciera el imperativo. Se mostró un total de diez extractos de ésta, haciendo énfasis en los elementos paralingüísticos usados con el imperativo y sus distintos usos. Además, los estudiantes tenían que contestar un cuadro. En esta actividad, los y las participantes tenían que ver una escena en la que aparece un imperativo, escuchar los diálogos y reconocer qué tipo o uso de imperativo se estaba usando

5 Minuto 1:57 del video “Grammatica italiana | L’imperativo” en <https://www.youtube.com/watch?v=XQdoifWn7e4>

en el video. La actividad del cuadro contenía cinco usos distintos del imperativo: 1) *richiamare l'attenzione* (llamar la atención), 2) *dare istruzioni* (dar instrucciones), 3) *dare consigli* (dar consejos), 4) *dare il permesso* (dar permiso), 5) *dare ordini* (dar órdenes). Esto con el propósito de ir generando una conciencia metapragmática del imperativo.

Al finalizar este ejercicio, se inició una entrevista semiestructurada (ver anexo 4) sobre las impresiones de los estudiantes acerca de los videos, el imperativo y sus usos. Ésta se organizó de tal forma que los y las participantes iniciaran su reflexión sobre las diferencias encontradas entre el italiano y el español. También tenía el propósito de ayudar los estudiantes en estar conscientes de los usos paralingüísticos que el imperativo tiene en el italiano, así como de la manera en que afectan o ayudan a la comunicación y entendimiento de los y las participantes (ver anexo 3).

5.5 Etapas de análisis cualitativo del discurso narrativo

Esta fase empezó con la organización de la información (ver figura 6). La organización “no es otra cosa que simplificar, resumir, ordenar la información recolectada durante el trabajo de campo para poder abarcarla y analizarla. Este proceso se expresa en dos tareas centrales —codificación y categorización [...]” (Aravena, 2006: 82). Los datos obtenidos se codificaron para tener la información más resumida y poder encontrar las categorías temáticas de la investigación en los extractos más significativos. La transcripción de la entrevista se hizo en un documento con cuatro columnas. En él se pusieron: *i)* el número de intervención; *ii)* el minuto en el que acontece la intervención; *iii)* la transcripción codificada y los comentarios relativos a las categorías encontradas. Para encontrar categorías que dieran significado a las intervenciones de los y las participantes en la entrevista, la docente investigadora tuvo que “[...] hacerse preguntas tales como: ¿qué tópico o tópicos aparecen en la mayoría de los grupos?, ¿existen diferentes opiniones respecto a dichos tópicos?, ¿de qué factores depende la variación de las

opiniones” (Aravena, 2006: 90). En la figura 6 que a continuación se presenta, se puede observar el proceso de análisis del discurso que se obtuvo durante la entrevista al grupo focal.

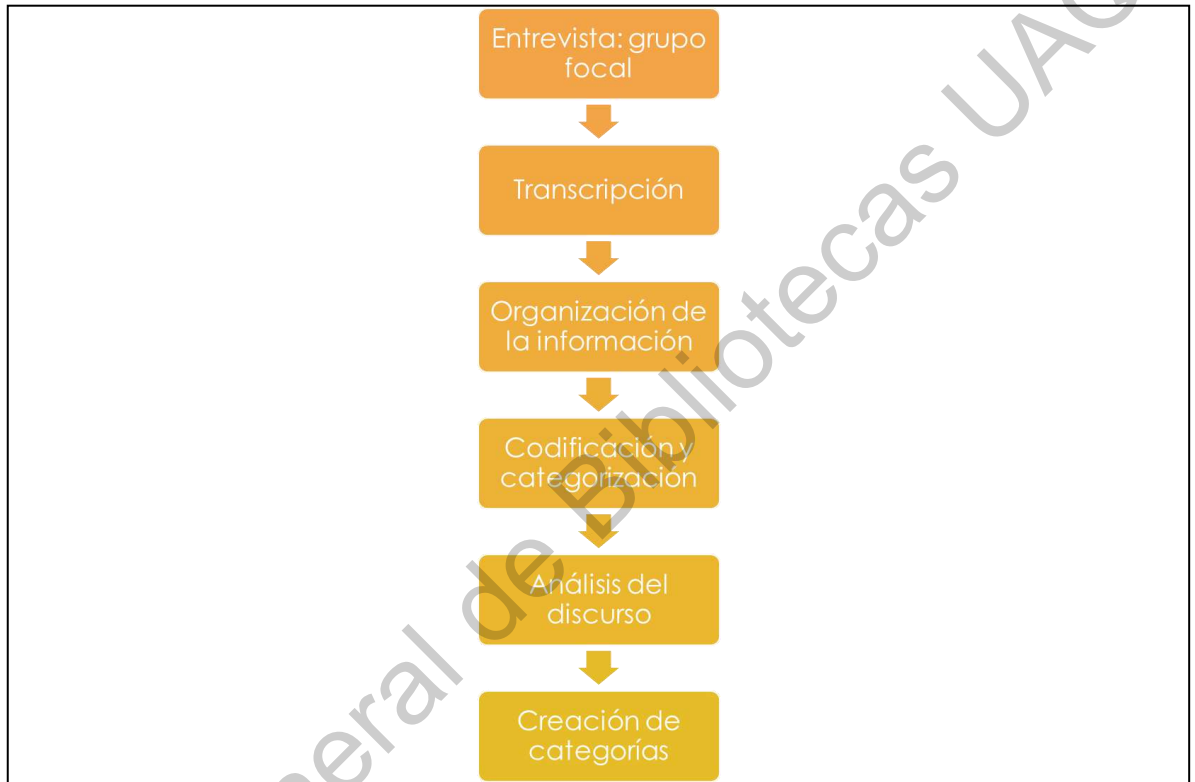


Figura 6. Proceso de análisis de la transcripción de la entrevista al grupo focal. Elaboración propia

VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Siguiendo la estrategia metodológica propuesta anteriormente, se procedió a llevar a cabo la secuencia didáctica descrita, a fin de dar cuenta del fenómeno en el estudio. Como se explicó en el apartado “4.3.1 Descripción de participantes”, se eligió a nivel de estudio de caso un grupo de italiano de una universidad pública mexicana con cuatro participantes. Se tomó esta decisión debido a que a la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas (Álvarez-Gayou, 2003: 33).

Para la interpretación de los datos, se tomaron en cuenta los siguientes parámetros para la creación de las categorías: a) descripción, b) definición y c) frecuencia de aparición de palabras. Para explicar lo hallado, se procedió a encontrar patrones que llevaran a entender los fenómenos ocurridos en el discurso. Para ello se describieron los participantes, sus contextos de vida, el contexto donde se llevó a cabo el estudio, sus actores, los materiales usados para la fase de sensibilización en torno al tema y las sesiones, las herramientas de recolección de datos, los instrumentos y las etapas de análisis de datos.

A partir de los resultados obtenidos a través del estudio principal, se muestra en primera instancia que existe una tendencia a desarrollar una conciencia metapragmática a través de las actividades que los estudiantes sostuvieron durante las sesiones observadas. En este sentido y a nivel del análisis del discurso de la entrevista grupal, se encontró la categoría de obtención de conciencia metapragmática.

De acuerdo a Verschueren (2002), hay cuatro tareas o ángulos de investigación de la pragmática. Derivado de las primeras tres tareas, resulta un ángulo final con la conciencia metapragmática. A continuación se puede observar

(ver figura 7) la propuesta derivada de este estudio: “Modelo de obtención de la conciencia metapragmática en la clase de LE” donde se aprecian los resultados generales del modelo que se llevó a cabo en esta investigación.

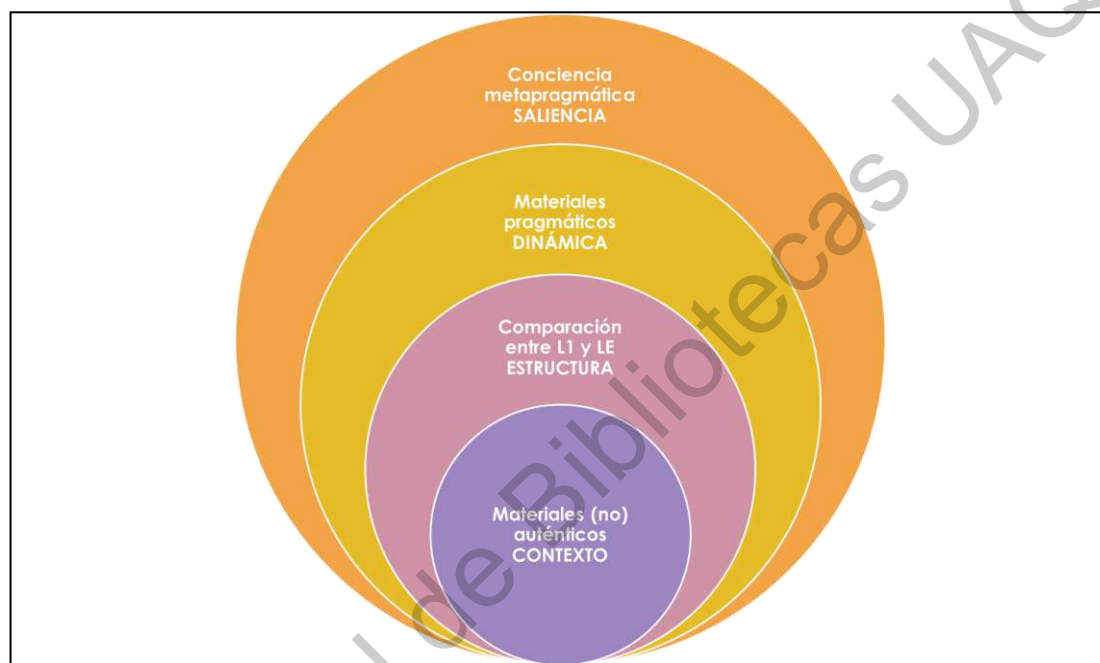


Figura 7. Modelo de obtención de la conciencia metapragmática en la clase de LE.
Adaptado de Verschueren, 2002.

La primera tarea llamada “contexto” toma en cuenta todos los elementos del contexto comunicativo donde los hablantes realizan elecciones lingüísticas considerando los aspectos del entorno físico y las relaciones sociales entre hablantes y oyentes. En el caso de los participantes de esta investigación, al encontrarse fuera del país donde el italiano se usa, el salón de clase se convierte en la realidad donde están en contacto con la lengua que están aprendiendo. Dentro del aula se cuenta también con una gran variedad de materiales auténticos y no auténticos basados en el enfoque accional que les permite adentrarse en la cultura de una manera más real y por ende significativa. A partir de esto, decidimos entender esta tarea como aquellas actividades que se derivan desde el

uso de los materiales seleccionados cuidadosamente para presentar de una forma deductiva e inductivamente los temas culturales, estructurales y lingüísticos de la lengua extranjera que se está enseñando, en nuestro caso el imperativo y sus elementos sociopragmáticos en la clase de italiano. Los materiales utilizados en este estudio fueron descritos en el apartado “4.6 Materiales para el diseño de la secuencia didáctica”. Por ejemplo, desde las actividades planeadas y ejecutadas dentro de esta investigación (ver anexo 2), tomando en cuenta las hojas de trabajo “Actividad 1” y “Actividad 2” se hace una breve introducción de los distintos usos del imperativo en italiano. Finalmente en la “Actividad 5” podemos observar diez extractos de una película italiana donde el imperativo se usa en un ambiente más realista. El ejercicio constó de escoger el uso del imperativo en cada extracto. El utilizar estos materiales dentro de la secuencia didáctica nos permitieron establecer el contexto comunicativo necesario dentro del imperativo ya que se pueden apreciar los distintos escenarios donde aparece el imperativo así como el tipo de relaciones e interacciones sociales que se generan a partir de sus usos.

La segunda tarea “estructura” la entendemos como los códigos variantes y estilos de una lengua. Estos códigos variantes son aquellas elecciones geográficas, sociales, funcionales o situacionales, mientras que los estilos tienen que ver con la formalidad o informalidad de una lengua. En nuestro modelo decidimos entender esta tarea como las actividades donde se hace la comparación consciente e inconsciente de la L1 y la LE. Las actividades utilizadas en nuestro estudio y previamente detalladas nos proporcionaron la contextualización necesaria para poder emitir juicios de comparación del imperativo entre el español y el italiano. En nuestro caso recordemos la evaluación final (ver anexo 3) que se realizó a los participantes al finalizar la secuencia didáctica donde respondieron a ejercicios relacionados con las actividades previamente realizadas. Específicamente quisiéramos recordar la “Parte I” de dicha evaluación donde se les pide responder cuatro preguntas relacionadas con el imperativo y sus usos en diferencia con el español. Resulta necesario

proporcionar un contexto lingüístico y social de la LE y de ser necesario de la L1 ya que la cultura, con su invocación a normas y valores, ha resultado importante dentro de este estudio ya que se hacen elecciones al momento de comunicarse resultando en variabilidad a nivel de estructura y sonidos del discurso.

La tercera tarea la llamados “dinámica” y trata de la relación entre el contexto y la estructura. Una vez que se establece el contexto lingüístico y social, la estructura del imperativo y sus diferencias entre la L1 y la L2, los materiales pragmáticos se utilizan en la dinámica de la comunicación cubriendo los aspectos previos, de ahí se deriva la razón de colocar a la dinámica en un círculo rodeado del contexto y la estructura en la figura 7. Cuando hablamos de materiales pragmáticos nos referimos a aquellos donde se evidencia la comunicación no verbal, en específico los elementos paralingüísticos y cinésicos del imperativo en italiano, mostrando la relación entre el contexto social y lingüístico de los hablantes y su comprensión de la estructura. Más específicamente recordaremos los materiales utilizados en el estudio (ver anexo 2). La “Actividad 3” trata de notar los aspectos paralingüísticos y cinésicos de las personas que aparecen en los vlogs. La “Actividad 4” trata de resolver cuatro ejercicios, de primera instancia parecerían ejercicios donde lo más importante es la conjugación, pero encontramos también ejercicios que nos ayudan a practicar los usos del imperativo y el uso de los elementos paralingüísticos y cinésicos propios del imperativo en italiano.

La última tarea es la “saliencia” también conocida como la conciencia reflexiva o trabajo mental que interviene en los procesos de generación de significado en el uso del lenguaje. La conciencia metapragmática es observable cuando los participantes demuestran, en nuestro caso retomando la entrevista que se realizó a los participantes al finalizar la secuencia didáctica, reflexiones del imperativo. En ella respondieron a preguntas relacionadas, por ejemplo, con los usos del imperativo en italiano y español, elementos paralingüísticos, percepciones culturales, experiencias en clase (ver anexo 4). Algunos ejemplos de

esta conciencia aparecieron en treinta y tres ocasiones durante el análisis del discurso de los participantes. Esto representa un total del 38% del discurso analizado. Para facilitar una mayor comprensión del resultado del análisis, se incluirán algunos ejemplos extraídos de la entrevista que se consideraron particularmente significativos. Cabe mencionar que los colores que se emplearon para acompañar los ejemplos fueron elegidos de forma aleatoria para identificar el discurso donde apareciera un fenómeno perteneciente a las categorías encontradas.

Para facilitar la lectura de los ejemplos que se presentarán a continuación, se presentan brevemente las categorías y codificación. El formato completo se encuentra en el anexo 6.

palabra	Reflexión metalingüística
palabra	Reflexión metacognitiva
palabra	Comparación entre L1 y LE
palabra	Conciencia metapragmática
palabra	Comunicación no verbal (sistema paralingüístico y cinésico)

Extracto 1:

I: El uso del imperativo en italiano es muy distinto, ¿ustedes cómo describirían el imperativo en español?

S1: Yo pienso que en español lo usamos como más... espontáneo y a veces sin pensarlo. O sea como... no es como que te detengas a pensar "ah, estoy usando el imperativo". O sea simplemente, o muchas veces lo confundimos con el presente

I: OK

S2: Sí yo creo que lo usamos y ni siquiera nos damos cuenta de que lo estamos usando como cuando le decimos "ábreme la puerta" o "cierra la ventana" o así como un favor no tanto como una orden... *inaudible* y en italiano como que sí siento que es más fuerte, como más]

S3: L Marcado

S1: L Sientes la diferencia

I: L¿Más qué?
 S2: LAgresivo, no sé
 I: ¿Se siente la diferencia?
 S1: Yo pienso que sí, o sea es como dices, es más agresivo, pero no tanto por el tono de la orden, sino como que es más directo a lo que vas
 S2: LSí, ajá... y corto
 S1: De que al momento identificas "ah estás usando imperativo para darme una orden o para darme un consejo"
 I: OK
 S3: Yo digo que como el español es nuestra lengua materna ya no lo identificamos, ya es algo que hacemos directo y en italiano pues no, y por eso nos damos cuenta cuando dicen *inaudible*
 I: OK... Luz, ¿tú qué piensas?
 S4: Pero también como que en español para dar órdenes como que también somos un poco más "como bajita la mano"
 I: L"Muy bajita la mano" *risas*
 S1: LSí somos más bajita la mano
 I: ¿No nos gusta qué?
 S4: Como mandar tanto
 I: ¿Y en Italia sí les gusta ser más mandones, más... o sea, más fuertes?
 S1: Más bien como que no nos gusta sonar a que estamos mandando
 S2: LAjá
 S1: Y en Italia, bueno yo pienso como que no les importa si lo tomas a mal o lo tomas tan bien, o sea es más común allá, ¿no? *risas*

En este extracto de la entrevista se pueden observar las diferentes reflexiones que elaboraron las participantes sobre cuatro categorías: "reflexión metalingüística", "reflexión metacognitiva", "comparación entre L1 y LE" y "conciencia metapragmática". En la última frase de este ejemplo prevaleció una tendencia de comparar el uso pragmático del imperativo en español con el del italiano. La participante denominada S1 elaboró dos reflexiones importantes acerca de: 1) las diferencias existentes en el uso del imperativo en español y en italiano, considerando que en México, comúnmente, se suele percibir el imperativo más comúnmente como una orden que como un consejo, como se vio en las actividades acerca del imperativo en italiano, y 2) las diferencias pragmáticas entre la L1 y la LE, ya que la participante concibe que en Italia son más "mandones", dando a entender que en México el imperativo lo usamos de una forma menos "agresiva".

Extracto 2:

I: ¿Cómo podrían describir a los italianos, en comparación a los mexicanos, en el uso del imperativo?

S3: **Rudos**

S1: Yo pienso que **los italianos son**, en ese contexto, **como que quieren llamar más la atención**, o sea como que **su tono es más para llamar más la atención**, independientemente del uso, como que siempre es **--truenan los dedos--** “pero ponme atención, o sea te estoy dando esta orden y ponme atención”. Y nosotros como que “ah” **-usa voz floja, reflejando la nula voluntad de hacer algo--** “¡haz esto!”. A lo mejor es porque a veces **estamos acostumbrados a que “me lo va a decir otra vez”**, por ejemplo las mamás, ¿no? Cuando te dicen “¡lava los trastes!” y “ah sí, ahorita”. “¡QUE LAVES LOS TRASTES!” **-usa voz agresiva-** y conforme más te lo van diciendo, más te van subiendo el tono. **Ya cuando ves con la chancla *risas* ya es otro show**

S2: Pues yo digo que **son muy expresivos**, como había dicho Luz, **con los gestos y las manos**, **Se les escucha su tonito, como muy cantadito**. Luego **nosotros no le ponemos tanto énfasis a las cosas que decimos, solo decimos plano y ellos sí como que le ponen mucho énfasis**

S1: Mucha crema a sus tacos

S2: Ajá

I: ¿Y ese énfasis cómo es?

S2: Sí es **fuerte**, ¿no? **Suben el tono de voz**

S3: Y también puede ser **un poco negativo**

S1: **Depende de lo que te estén diciendo**

I: Depende... Pero normalmente sí ***risas***

S4: Como que dan **un poco de miedo**

S2: Y hablan muy rápido también, ¿o es sólo mi impresión?

En el ejemplo 2 se pueden observar principalmente las distintas reflexiones metapragmáticas y el uso de la comunicación no verbal realizadas por las participantes. En algunas de ellas se profundizó en el uso del sistema paralingüístico y cinésico. En especial, la participante S1 compara las tonalidades de voz que se usan en italiano para dar énfasis a las palabras con el tono que comúnmente utilizamos en español. Mientras que las participantes S2, S3 y S4 reflexionan nuevamente sobre cómo el tono de voz afecta a la percepción de los mensajes en italiano: ellas lo perciben de una forma fuerte, negativa e, inclusive, afirman que les causa un poco de miedo.

A continuación se presenta un cuadro ilustrativo con diversos ejemplos encontrados en la transcripción realizada de la entrevista donde las participantes nos remiten a las cinco categorías encontradas en esta investigación.

Categoría	Discurso enunciado por participantes
Reflexión metalingüística	<p>I: ¿Creen que nuestra lengua materna, o sea el español, afecte en la percepción, o sea como percibimos el imperativo en italiano?</p> <p>T: Sí</p> <p>I: ¿Por qué?</p> <p>S1: Yo pienso que, perdón, siempre hablo primero que todas *risas*</p> <p>I: LNo, dai, dai</p> <p>S1: Pienso que siempre, cuando aprendemos otra lengua, siempre lo tratamos de comparar con el español. Y siempre tratamos de encontrar eso, por ejemplo, ¿cómo uso yo el imperativo en español? “Ah, para esto, para esto y para esto”. O sea, haces lo mismo en italiano o en cualquier otro idioma.</p> <p>S1: Como por ejemplo ahorita que estuvimos viendo para dar el pésame, sí es cierto, porque le dices a una persona “sé fuerte” y estás utilizando el imperativo</p> <p>S2: ¿También se utiliza para eso el imperativo?</p> <p>S1: Sí, en español sí. Como cuando te dicen “ten pronta resignación”, también es imperativo</p>
Reflexión metacognitiva	<p>S1: Entonces siempre hacemos esa comparación entre el otro idioma y nuestra lengua materna para nosotros tener una mejor percepción de lo que estamos aprendiendo</p>
Comparación entre L1 y LE	<p>I: Entonces en español si no nos gusta sonar como tan fuertes o tan mandones en lugar del imperativo, ¿qué usamos? ... Si queremos dar un consejo, ¿cómo qué frase?</p> <p>S2: ... “Si yo fuera tú, haría no sé qué”</p> <p>I: LOK...</p> <p>S3: Ajá</p> <p>S1: O como por ejemplo... “lo que yo haría, sería esto”</p> <p>I: Entonces creen que haya ahí una interferencia si nosotros no estamos conscientes de cómo se usa en Italia el imperativo, si queremos usarlo como el español, ¿va a haber interferencias cuando queramos comunicarnos?</p> <p>S1: Yo pienso que sí</p> <p>I: ¿Por qué?</p> <p>S3: La confusión, porque en sí estás pensando en español inconscientemente y se cruzan los cables *risas* y se te sale el español en vez de italiano</p> <p>I: Y si lo queremos usar idéntico que en español y estamos hablando con un nativo hablante, ¿qué va a pasar?</p> <p>S1: Que va a haber una interferencia de entendimiento</p>
Conciencia	<p>S3: Sí porque aparte ya te estás como poniendo en los zapatos de la otra persona y estás haciendo involucramiento</p>

metapragmática	<p>I: ¿Cuál es nuestro papel como hablantes del italiano que somos extranjeros?</p> <p>S2: Pues entender su cultura y cómo se expresan ellos que no va a ser igual</p> <p>S1: L Y también, por ejemplo, por qué no, tratar de nosotros explicarles lo nuestro, en México nosotros no hablamos como levantando tanto la voz o nosotros no hacemos esto o nosotros estamos acostumbrados a decir siempre “por favor” y “gracias”</p> <p>S4: Pues sí, entender que es una cultura diferente y respetar porque sí podrías ir a hablar cómo es en tu caso pero no por eso tienes que obligarlos a que ellos</p> <p>S1: LCambien o actúen diferente</p>
	<p>I: ¿De eso qué piensan? Cuando aparte de que escuchan el imperativo acompañado de todo este lenguaje corporal?</p> <p>S4: LSe siente más fuerte</p> <p>S2: LY lo entiendes más, ¿no?</p> <p>S1: LSí, ¿no?, porque el lenguaje corporal también te dice muchas cosas</p> <p>S2: L*asiente* A lo mejor no estás entendiendo lo que está diciendo pero ya con sus gestos es de mmmh, está enojado *risas* ups</p>
	<p>S4: Luego también con las cosas culturales, por ejemplo esto de que a nosotros se nos hace un poco fuerte, tal vez en Italia no se sienta fuerte cuando te mandan así, pero nosotros sí, si llegan y nos dicen... *risas*</p> <p>S3: “Chiudi la porta” -usa voz fuerte, estresada y expresión facial seria-- *risas* Oye espérame, ¿no?</p> <p>S1: LPer favore *risas* al menos dilo</p>
	<p>S2: LSon directos, a lo que van, como en inglés</p> <p>S4: LY nosotros le damos muchas vueltas</p>
	<p>I: ¿Han tenido alguna experiencia, dentro de sus clases de italiano, o con alguna película o con algún extranjero, o sea un italiano, donde sientan que les están hablando agresivamente?</p> <p>S1: En las películas tal vez</p> <p>S2: Pues sí, bueno es que una vez fuimos a un restaurante según italiano y el dueño era italiano y cuando hablaba movía mucho las manos y se acercaba mucho a ti y entonces y te sientes, no sé, como intimidado un poco por su</p> <p>S1: Linvadido en tu espacio personal *risas</p> <p>S2: Lporque tienen mucha confianza en sí mismos y están hablé y hablé y tú estás así como “jahhh!”</p>
	<p>I: Entonces ustedes ya entienden este aspecto de la cultura italiana, ¿no?</p> <p>T: *asienten*</p> <p>S2: Pues yo no le había puesto tanta atención hasta ahorita que tú estás diciendo todo eso, la verdad *risas* Pero sí, sí se</p>

	<p>nota</p> <p>S1: y bueno, yo desde ahí dije, no pues los italianos para mí son como más groseros, ¿no? Pero no es que sean groseros sino que así es su forma de ser, no es como aquí que casi casi te lo dan en tu mano *inaudible*</p> <p>S4: L Groseros desde nuestra perspectiva</p>
<p>Comunicación no verbal (sistema paralingüístico y cinésico)</p>	<p>I: ¿Se acuerdan de los tres vídeos que vimos el martes, era Tom, Lucrezia y Roberto? Así en ese orden, ¿cómo describirían las órdenes que dieron ellos? Por ejemplo Tom: la de "vieni qua tu"</p> <p>S1: Pues para empezar luego luego les cambia la cara dependiendo de la forma en que lo dicen y el tono de voz, no es lo mismo decir "vieni qua" -usa voz tranquila, expresión relajada- a "vieni qua" -usa voz fuerte y tensa, expresión enojada- *risas* hijo de tu madre *risas*</p> <p>S2: L los gestos</p> <p>I: Los gestos, ¿verdad? Porque también con Lucrezia, le hacía así -hace signo con el dedo índice apuntado al interlocutor de forma agresiva- ¿no? Señalaba a la persona</p> <p>S1: L Sí y... el otro hacía como que -hace signo con los dedos pidiendo al interlocutor que se acerque- el último *risas*</p> <p>I: L Roberto Entonces no sé si estén de acuerdo que los italianos usan toda una gama de gestos que es la comunicación no verbal</p> <p>S1: L Lenguaje corporal</p> <p>S2: L Ah, sí...</p>

Siendo un aspecto crucial de lo que sucede cuando se usa el lenguaje (metalenguaje ya sea al pronunciar o en la interpretación), los análisis pragmáticos tienen que llegar a un acuerdo con el papel de conciencia para comprender el comportamiento lingüístico. Como se sugiere gráficamente en la figura 7, la saliencia tiene dentro todos los procesos operantes sobre las elecciones estructurales ancladas en un contexto que contribuye al funcionamiento significativo del lenguaje. En otras palabras, los usuarios de las lenguas saben lo que hacen cuando usan un idioma.

En cuanto a la parte de la obtención de una conciencia metapragmática, recordemos que Verschueren (2000) comenta que la conciencia no es medible, y la noción de ésta se presta a una fácil especulación. Por lo tanto, se decidió realizar el conteo de palabras o expresiones que nos llevaran a observar la

aparición de la conciencia metapragmática dentro del discurso de las participantes para no permitir especulaciones y dar testimonio de lo ocurrido durante el estudio. Sumando a esto, en la figura 8 que se presenta a continuación, se muestran los porcentajes de aparición de las categorías estudiadas dentro del análisis del discurso relativo a la entrevista con el grupo focal. De igual forma, los colores fueron elegidos de forma aleatoria y no tienen ningún significado en especial, se usaron con el único propósito de diferenciar los distintos porcentajes de forma más visual.

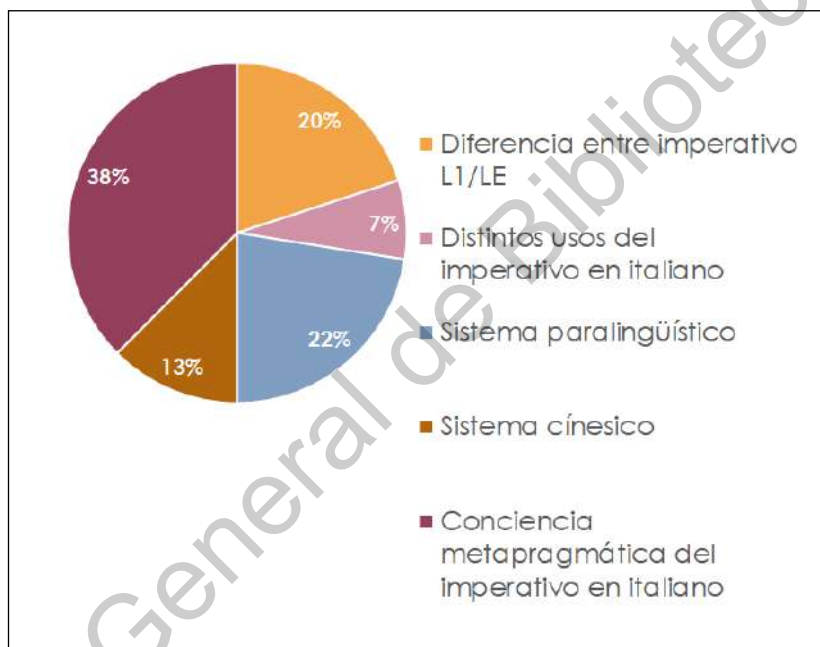


Figura 8: Frecuencia de aparición del discurso ligado a las categorías del análisis de la entrevista final al grupo focal

Se puede ver que el mayor porcentaje del discurso encontrado pertenece a la conciencia metapragmática realizada por las participantes. La conciencia metapragmática se convierte en el fin de la pragmática como una empresa empírica cuando se verbaliza. El estudio de la conciencia metapragmática es importante para tener una comprensión verbal dentro de un contexto social, ya que el lenguaje siempre es interpretado por los actores involucrados. En las aulas

de italiano, los procesos de enseñanza y de aprendizaje del imperativo en italiano, en este caso particular, suele ponerse toda la atención a la estructura y no a los distintos contextos donde aparece este modo verbal. Esto nos da como resultado múltiples confusiones a nivel sociocultural entre los hablantes extranjeros y los nativos del italiano. Se puede deducir a partir de los resultados que es sumamente importante que los/las docentes de lenguas extranjeras incluyan en sus planeaciones, materiales y tareas que permitan a sus estudiantes aprender de diversos fenómenos pragmáticos que ocurren en la lengua meta.

Además, dentro de los indicadores de conciencia metapragmática dictados por Verschueren (2002) se encuentra el funcionamiento de las claves de contextualización. Éstas pueden ser marcadores prosódicos, cambios de código o de gestos o sonidos para mantener la comunicación. No se puede generalizar, ya que este estudio tiene sus limitaciones. Sin embargo, en las participantes se puede ver la tendencia al desarrollo de una conciencia metapragmática posterior al uso y revisión de los materiales seleccionados relativos al imperativo, entre los cuales los recursos pragmáticos juegan un rol importante.

VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta tesis se ha reflexionado sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pragmática de una lengua extranjera, así como la importancia del fenómeno de su enseñanza y el rol crucial que juega dentro del imperativo en italiano y cómo se sugiere que debería formar parte de los contenidos de un curso de lengua y cultura.

Asimismo, se hizo un viaje a través de las perspectivas teóricas de la pragmática que se han estudiado a través de los años. Se empezó hablando de la comunicación no verbal y se continuó con la conciencia metapragmática. Estas dos perspectivas dan el peso necesario al tema de estudio aquí presentado, el cual presenta una propuesta didáctica distinta que da suma importancia a la enseñanza de la pragmática dentro de las aulas de lenguas.

Por lo tanto, buscando aportar conocimiento en un tema importante como lo es la pragmática y su enseñanza, se realizó el presente trabajo, y una vez analizados los resultados se concluye lo siguiente:

1. Las implicaciones pedagógicas que este estudio genera son importantes para el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. La pragmática es un área poco explorada por los docentes de lengua que, sin lugar a duda, necesita ser más estudiada e investigada. Al ser una parte fundamental de la comunicación, debería ocupar un lugar más importante dentro de la planeación de los contenidos de cualquier curso de lengua y ocupar un rol protagónico dentro de las actividades y discusiones que se realizan en clase. El generar una conciencia metapragmática en los estudiantes produciría aprendizajes más significativos y abriría un abanico de posibilidades de temas que enriquecerían los contenidos y las dinámicas en clase.

2. A lo anterior, se debe añadir que la conciencia metapragmática que los estudiantes generaron dentro de este estudio fue bien recibida por ellos e influyó de manera positiva en sus percepciones tanto de la L1 como de la L2, sus culturas y sus aprendizajes. El favorecer esta conciencia estimula que los estudiantes generen una mayor conciencia de sus procesos de aprendizaje y un mayor entendimiento de los contextos culturales de la LE en los cuales se desenvuelven y, al mismo tiempo, se beneficien de una mejor y más eficaz apropiación de los contenidos gramaticales, sintácticos, fonéticos, morfológicos y culturales, logrando el objetivo de convertirse en agentes sociales dentro de la LE.
3. El hecho de que los estudiantes respondieran a las preguntas elaboradas por la investigadora, guió a que los estudiantes desarrollaran una conciencia metapragmática. Esto se logró gracias a la selección y elaboración/adaptación de materiales auténticos y no auténticos que permitieran evidenciar la pragmática del imperativo.
4. El obtener competencias pragmáticas aporta a los procesos de aprendizaje de los/las estudiantes, ya que dichas reflexiones apoyan a los aprendices a elaborar hipótesis y conclusiones sobre los contenidos de la lengua meta y su propio aprendizaje.
5. Las personas tienen la capacidad de aprender nuevas lenguas y de empezar a funcionar con eficiencia en diferentes contextos y estilos de comunicación de los que usa habitualmente, aunque ésta, generalmente, es una experiencia cargada de frustración y frecuente fracaso por la falta de comprensión pragmática de la LE.

VIII. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Si bien los resultados obtenidos dan cuenta de una relación entre la secuencia didáctica, los materiales, la enseñanza explícita e implícita del imperativo con sus componentes no verbales y cinésicos así como el desarrollo de conciencia metapragmática a través de la reflexión, también se permiten observar limitaciones.

Una de las dificultades durante el desarrollo de esta experimentación fue el no encontrar otros estudios que se hubieran llevado a cabo sobre la obtención de la conciencia metapragmática dentro de la enseñanza del imperativo en italiano como lengua extranjera. Esto provocó que no se tuviera una base completamente sólida de dónde partir. Sin embargo sí se pudieron encontrar estudios sobre la evaluación de la conciencia pragmática y otros estudios contrastivos entre el español y el italiano así como la pragmática interlingüística. Debido a esto se encontraron dos principales implicaciones:

- La necesidad de presentar a través de este estudio el tema de la pragmática del imperativo del italiano y su enseñanza a estudiantes como lengua extranjera. Al mismo tiempo, llegar a profesionales de las lenguas con la intención de dar a conocer el trabajo y eventualmente que lleven a sus aulas esta propuesta metodológica sobre la enseñanza de la pragmática.
- Continuar investigando y explorando la pragmática en escenarios de la LE para fortalecer el área de la enseñanza de lenguas, en especial el área de italiano como lengua extranjera a través de la investigación continua de diferentes vertientes de la pragmática y su enseñanza.

Debido a los resultados encontrados y todo lo expuesto anteriormente en esta investigación sobre la pragmática y su enseñanza dentro de las aulas de

lengua extranjera, es necesario pensar en futuros trabajos que podrían desprenderse a partir de esta investigación. En esta propuesta surgen nuevos planteamientos que sientan las bases para la continuidad de la investigación sobre las siguientes líneas:

- Propuesta y creación de materiales y actividades para la enseñanza de lengua que incluyan la enseñanza explícita e implícita de la pragmática dentro de los distintos temas de la competencia lingüística de las lenguas.
- Creación de artículos de divulgación para generar una concientización al profesorado de lenguas. Es necesario que la pragmática pase de ser un tema interesante, a ser un tema de enseñanza básico en sus planeaciones y propuestas curriculares.
- El seguimiento posterior a este estudio para investigar profundamente las demás categorías encontradas en las reflexiones de los/las participantes. Se invitaría a otros investigadores a replicar el estudio usando el modelo propuesto para verificar la obtención de la conciencia metapragmática en distintos contextos de aplicación usando cualquier otro tema gramatical o cultural de italiano u otra LE.
- Estudiar las dos líneas restantes de la pragmática interlingüística: a) la relación entre hablantes nativos y no nativos y b) la obtención de la pragmática en contextos de adquisición espontánea, todo esto en contextos de la enseñanza de lenguas usando diferentes temas culturales que nos permitan entender los fenómenos que acontecen y tomar las decisiones pertinentes didácticas pertinentes.
- El contexto de aprendizaje de lenguas se divide en dos: a) la enseñanza del lenguas como L2 donde la adquisición es solo espontánea y/o ocasionalmente acompañada de aprendizaje guiado y b) la enseñanza de lenguas como LE donde el input que recibe el aprendiz es guiado

únicamente por el/la profesor(a) en un contexto escolar. Existe una situación académico/cultural donde un aprendiz acude a un intercambio en el extranjero donde además de practicar la lengua en un contexto real, puede mejorar la competencia pragmática. En este caso, los dos contextos se unen y nos permitiría obtener nuevos datos para su análisis desde una situación diversa.

- La pragmática es una línea de estudio relativamente joven, no todos los y las maestros/as de lengua están preparados para guiar a los estudiantes a la adquisición de la competencia pragmática. Por ello es importante intensificar la preparación y formación docente para posteriormente elaborar un modelo o teoría pragmática enfocados a la enseñanza de lenguas.

A forma de conclusión quisiera retomar los puntos más importantes derivados de esta investigación:

- En las aulas nacen muchas investigaciones del área de la enseñanza de lenguas. En las clases de lengua ocurren fenómenos de diferentes índoles que son interesantes de observar y posteriormente investigar. En el caso particular del tema de esta tesis, nació precisamente por la observación realizada a través de los años durante la práctica docente en distintas aulas de italiano como lengua extranjera. Las observaciones y reflexiones realizadas durante los años permiten que los y las docentes de lengua tengan un panorama amplio sobre los acontecimientos encontrados en las clases de lengua y esto les permite convertirse en investigadores en acción.
- Como se comentó previamente, la investigación de la pragmática es un área reciente. No se cuenta con muchos estudios al respecto y si a esto le sumamos la pragmática interlingüística, las opciones se reducen considerablemente. El diseño de la secuencia didáctica fue un trabajo didáctico/pedagógico que se llevó a cabo tomando en cuenta diversos

aspectos: a) el contexto donde se llevaría a cabo el estudio, aspectos más complejos como b) la selección de materiales que cumplieran los objetivos tanto didácticos como pedagógicos del imperativo, c) materiales que contaran con las características pragmáticas para esta investigación, y d) sustentando dichas elecciones basadas en las metodologías y enfoques de lenguas que responden a las vanguardias de enseñanza.

Dirección General de Bibliotecas UAG

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alma Edizioni TV (2016). *Grammatica italiana | L'imperativo*. Grammatica caffè. Recuperado el 11 de octubre de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=XQdoifWn7e4&t=116s>.
- Álvarez-Gayou, J. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. 1a. Paidós Educador, 2003. Recuperado el 10 de julio de 2020. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>.
- Aravena, et al. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis, Chile. Recuperado el 14 de octubre de 2019. <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arbe, F. y Feli Echeberria (1988). «Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje». *KOBIE. Serie Antropología Cultural*. Bilbao. 3: 63-72. Recuperado el 10 de julio de 2020. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_3_Antrpologia_cultural_CONTEXTO%20SOCIOCULTURAL%20Y%20ADQUISICION%20DEL%20LENGUAJE%20.pdf?hash=32debc04a83c120ef42e6ca5bfdb885a
- Ayora, M. (2017) «La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística». *Pragmalingüística*, n.º 25 (2017): 31-49. Recuperado el 15 de septiembre de 2020. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667/3759>
- Benson, P. (2012). *Learner-Centered Teaching*. En *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 30–37). USA: Cambridge University Press.
- Betti, Silvia (2010). «Análisis contrastivo y cortesía: “¿El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice?”» *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 15/16: 13-38. Recuperado el 10 de junio de 2019. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/126/114>
- Betti, Silvia (2007). «Comunicación no verbal y gestualidad: “El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice” Estudio contrastivo entre español e italiano». *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 1-19. Recuperado el 20 de julio de 2020. https://www.academia.edu/5040221/COMUNICACION_NO_VERBAL_Y_GESTUALIDAD_EL_COMO_SE_DICE_ALGO_ES_MAS_IMPORTANTE QUE LO QUE SE DICE

1S IMPORTANTE QUE LO QUE SE DICE ESTUDIO CONTRASTIVO E SPA% C3% 91OL E ITALIANO

Cardona Castaño, L. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, (8), Recuperado el 15 de septiembre de 2020. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740749010>

Cestero, A. (2016). «La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio». *Lingüística en la red*, 1-36.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid, Anaya.

Conseil, L., M. García-Marques, y S. MCDaniel (2014). «Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas». *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria - Educar para transformar*, 106-13.

Day, R. A. (1979). *How to write and publish a scientific paper*, ISI Press, Philadelphia, PA.

De Piero, J (2014). «El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición.» *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 1: 79-86.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2a ed.). México, D.F., México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Editores de «Scudit». «Roberto Tartaglione». Recuperado el 11 de octubre de 2019. <http://www.scudit.net/robertotartaglione.htm>.

Fernández, L (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. Universitat de Barcelona.

Flores-Crespo, R. (1993). *Fundamentos para la redacción de proyectos de investigación y artículos científicos*. INIFAP, SARH. México, D. F.

Garrido, M (2006). «Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE». En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera.*, 308-17. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

- Garrote, P. R. (2014). La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (60), 117-139.
- Haugh, M. y Dániel Kádár (2013). «Introduction». En *Understanding Politeness*, 1st edition. 1-13. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado el 17 de abril de 2018. http://real.mtak.hu/23508/1/HaughKadar2013_Understandings_of_Politeness_English_translation-libre%20copy.pdf
- Hernández, R., Carlos Fernández, y Pilar Baptista (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. 1972. Redacción de referencias bibliográficas; normas oficiales del IICA. Centro Interamericano de Documentación e Información Agrícola (2da. Ed.). Turrialba, Costa Rica. 37 p.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Kinginger, C., y K. Farrell (2004). «Assessing Development of Meta-Pragmatic Awareness in Study Abroad». *Frontiers The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10: 19-42. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.131>.
- Klímová, E (2004). «L'imperativo italiano tra morfologia e pragmatica». *Études Romanes de Brno* 1: 85-96.
- Koszla, M., y Szymanska (1998). «Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas).» Recuperado el 10 de julio de 2020. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_31/congreso_31_09.pdf.
- Learn Italian: Imperative Mood*. Learn Italian with Lucrezia (2015). Recuperado el 11 de octubre de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=DzQ8MfzuNis>.
- Leech, G. N. (1997). *Principios de Pragmática*. Universidad de la Rioja. España.
- Lucrezia. «About Me». Blog. *Learn Italian with Lucrezia* (blog). Recuperado el 11 de octubre de 2019. <https://learnitalianwithlucrezia.blog/about/>.
- Moreno, F (2007). «Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística». *Revista de Educación* 343: 55-70.

- Otero, M. (1998). «Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?» *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela*, 419-26.
- Pekarek Doehler, S. (2000) «Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives», *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000. Recuperado el 15 de septiembre de 2020. <https://journals.openedition.org/aile/pdf/934>
- Poyatos, F (2018). «Los estudios de comunicación no verbal como rama interdisciplinar de la lingüística». *Lingüística en la red*, 1-31.
- Van den Branden, K. (2012). Task-Based Language Education. En *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 132–139). USA: Cambridge University Press.
- Verschueren, J (2000). «NOTES ON THE ROLE OF METAPRAGMATIC AWARENESS IN LANGUAGE USE». *International Pragmatics Association* 10, n.º 4: 439-56.
- Verschueren, J (2002). *Para entender la pragmática*. España: Editorial Gredos. Recuperado el 10 de julio de 2020. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/32_-_Verschueren_Para_entender_la_pragmatica_Libro_completo.pdf.
- Weilà, T (2016). *Learn Italian Ep.30 - The Italian Imperative Mood | l'Imperativo*. Youtube video. Vol. 300. Recuperado el 11 de octubre de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=U0lt5sGEDB8>.
- Zamparelli, D. «La Pragmatica nella comunicazione interculturale». Università Ca' Foscari Venezia, 2017.

X. ANEXOS

Anexo 1

Secuencia didáctica de las actividades de la recolección de datos

Sesión 1 - Instrumento diagnóstico y actividades
<p>Realizar diagnóstico y presentación de la forma de trabajo. Firmar la hoja de aceptación a contribuir en la investigación. Instrumento: Encuesta → competencia socio pragmática. Entregar referencia gramatical para consulta.</p> <p>Actividad 1 - Presentar diálogo (audio) → Audio 25 (Progetto italiano 2) → sensibilización de la cortesía Objetivos: Desarrollo de la competencia auditiva → Análisis e imitación de tono de voz Actividades audio 25 y 26 y vídeos con ejemplos.</p> <p>Actividad 2 - Presentación de mini diálogos (audio) Audio 26 (Progetto italiano 2 – Seis diálogos) Objetivos: Sensibilización de los distintos usos del imperativo (hacer énfasis en el primer dialogo).</p> <p>Actividad 3 - Presentar ejemplos (video y audio – material auténtico) Desarrollo de la (des)cortesía → Análisis del uso del imperativo como sugerencia. Objetivos: Comparar el español y el italiano (discusión).</p> <ul style="list-style-type: none">a) Tom Weilà (ejemplos del imperativo (des)cortés) 1:35b) Lucrezia (ejemplos del imperativo (des)cortés) 5:50c) Roberto Tartaglione (ejemplos del imperativo (des)cortés) 1:55
Sesión 2 – Actividades
<p>Actividad 1 - Presentar la conjugación del imperativo (referencia gramatical) Presentar frases que deberán ser conjugadas en imperativo oralmente en grupo (Progetto italiano 2, página 88). Objetivos: Revisar el uso de cada frase y dar tono a cada una con la ayuda de la maestra.</p> <p>Actividad 2 - Presentar diálogo 2 (video para clase de L2 «audio y subtítulos») Actividades Progetto italiano 2 → Vídeo 6 → (des) cortesía (material hecho especialmente</p>

para estudiantes de italiano como L2).

Objetivos: Desarrollo de la kinésica → Realizar análisis e imitación de gestos
Entregar diálogos por pareja, los estudiantes deberán leerlos y darles entonación correcta del imperativo de consejo.

Actividad 3 - Presentar diálogos audiovisuales (video auténtico «película»).

Objetivos: Desarrollo de la competencia socio pragmática → Realizar diálogo propio con gestos y tono de voz.

Película II: *Manuale d'Amore 2*

Actividad

A) 3:52

- **Fermi... fermi... fermi...** Ma quante volte te lo devo dire? Vuoi che ti faccia montare un auto volante? Una calcia in culo? L'hai presa per la Luna Park questa qua? Io non ti capisco, ma quanti anni hai? Che cosa c'hai nella testa? Devi stare nella tua stanza, da mattina a sera! Fai sempre casino! Ce la devi finire. [...] **Portiamoli** nelle stanze! [...] **Non cantare!** **La devi finire** di fare la scimmia tutto il giorno!

B) 5:07

- C'è scritto pure qui sopra che per un problema come il nostro la spina dorsale può tornare esattamente come prima.

* La spina dorsale sì, ma la minchia no, però.

- **Stai zitto, aspetta! Senti, senti** che c'è scritto. Gioca un ruolo fondamentale la quantità di riabilitazione effettuata e non ultima... **Senti** bene perché questo riguarda a te... e non ultima la volontà del paziente.

C) 9:20

- Subito a me, **passa** la palla! [...]

* **Tieni, gioca, tira!**

- **Gioca e tira?** Ora se non mi dai 100€ io glielo dico [...]

* Ma **dai, tira** per favore.

- Sara, **vieni** qua.

* **Dai**, ti prego, **non fare** lo stronzo!

D) 28:00

* Il fatto è che io lavoro a domicilio e la gente mi sta sempre a offrire qualcosa da mangiare. Una merendina, un cioccolatino...

- Ma **rifiuta**, no?

* Mi rifiuto!

E) 32:35

* Va bene... adesso tu, **vai** a correre serio e poi, ti prego, **torna** dipresso.

F) 33:48

- Ma non potevi prendere un ombrello? [...]

* Ma sì, secondo te io mi porto un satellite personale che mi dice quando piove e quando tira vento. **Non mi sorreggere** ti prego, **NON MI SORREGGERE**, non sono una vecchia!

G) 35:17

* Non ce la faccio più! Su, **non mollare** Manuela, **dai! Non mollare. Pensa** a tua figlia, **dai**, sono sicura che sarà una bambina. Sono certa. **Non dargliela** vinta a questi ormoni di merda!

H) 1:15:10

* Vieni, ti devo parlare un attimo [...] **non cominciamo** il nostro lavoro nel migliore dei modi. Va bene perché io ho garantito anche per te. Quindi per cortesia, **mettiti** a lavorare **e non rompere** più le scatole. ¿Vale?

- Vale.

I) 2:15:10

* Ti volevo chiedere scusa. Io ho un difetto. No riesco mai a stare zitta [...]

- **Senti**, per favore, **non camminare** troppo e **parliamo** piano. [...] Comunque **senti, finiamola** qua, ti perdono. [...] **Butta** la sigaretta, dai.

J) 2:15:40

* Buongiorno.

- Buongiorno, buongiorno, **si sbrighi**. Sennò diranno che è colpa mia che parto in ritardo. E che fa là in piedi? E pure col bambino poi... **Si vada** a sedere, **vada** per cortesia.

Sesión 3 – Entrevista

Actividad 1 – Entrevista semiestructurada por investigadora (grupo focal).

Preguntar qué piensan del imperativo, de la (des) cortesía, de la kinésica, de las tonalidades de voz, etc. Quiero escuchar sus opiniones. Reformular las mismas preguntas de la sesión 1.

Actividad 2 – Realizar [evaluación final](#) y hacer una mesa redonda con comentarios finales.

Anexo 2

Hoja de trabajo - Actividad 1: recolección de datos

Sessione 1

Dialogo all'imperativo

Audio 25. Lavorate in coppia. Ascoltate e leggete il dialogo. Poi rispondete alle domande, se necessario riascoltate.

- 1 * Signor direttore. Le posso parlare?
2 - Certo, signorina, entri Mi dica, che c'è?
3 * Senta, vorrei chiederLe se domani posso andare via due ore prima: sa, voglio andare alla Scala a comprare il biglietto per *La Traviata*.
4 - Davvero?! Ma Lei è un'appassionata di lirica?
5 * Sì, per me si tratta proprio di una passione. Perché, a Lei non piace?!
6 - Sinceramente ... no. Mia moglie mi ha portato una volta a *la Bohème*, ma ... mi sono addormentato al secondo atto! E poi ascolta spesso l'opera a casa ... proprio quando c'è lo sport in televisione! Chissà perché ...
7 * Ma una volta ogni tanto, provi ad ascoltare con attenzione, non durante la partita. Cerchi di sentire le emozioni che provocano il *Nabucco*, la *Tosca* ... le voci della Callas, di Pavarotti.
8 - Mah ... non lo so. Vede, ho anche un altro problema: detto tra noi, non riesco a capire tutti i versi.
9 * Ma guardi che non è mica l'unico. All'inizio per tutti è così. Bisogna leggere il libretto, almeno la prima volta. Poi, diventa tutto più facile.
10 - Dice? Non lo so ... Devo ammettere comunque, che ci sono pezzi che mi piacciono: "La donna è mobile", "Va' pensiero" ... Senta, signorina ... facciamo così: dal momento che farà la fila, per favore, compri un biglietto anche per ... mia moglie! Così potrò godermi la *Domenica Sportiva* in pace!

Leggete queste frasi e indicate qual è lo scopo comunicativo che hanno nel dialogo.

1. Il direttore dice "entri, mi dica..." (riga 2) perché...
 - a) Vuole che la signorina non entri
 - b) Vuole che la signorina entri
 - c) Vuole andarsene
2. La signorina dice "senta..." (riga 3) perché...
 - a) Vuole partire
 - b) Vuole attirare l'attenzione del direttore
 - c) Vuole parlare
3. La signorina dice "provi ad ascoltare..., cerchi di sentire..." (riga 7-8) perché...
 - a) Sta ordinando questo al direttore
 - b) Sta scherzando
 - c) Sta consigliandoLe di ascoltare e sentire le emozioni
4. Il direttore dice "senta... facciamo... compri..." (righe 11-12) perché...
 - a) Sta ordinando
 - b) Sta consigliando
 - c) Sta dando indicazioni

Investigación: La Reflexión Metapragmática en el Aprendizaje del Imperativo en la Clase de Italiano como Lengua Extranjera

Mini dialoghi all'imperativo

Audio 26. Ascoltate i mini dialoghi e indicate gli usi dell'imperativo.

1. A) Scusi, bisogna fare la fila?
B) Sì signore, vada alla macchinetta e prenda il numero.
2. A) Signor Marietti, prenda questi documenti e li porti al direttore vendite.
B) Sì, direttore.
3. A) Scusi professore, posso parlarLe?
B) Prego, mi dica.
4. A) Scusi, mi sa dire a quale piano si trova lo studio dell'avvocato Carletti?
B) No, mi dispiace. Provi a chiedere al custode.
5. A) Per favore, esca dalla macchina.
B) Sì agente, un attimo.
6. A) Le dispiace se accendo l'aria condizionata?
B) No, faccia pure.

Istruzioni
Consigli
Indicazioni
Ordini
Permesso

L'imperativo con esempi

Ascolta e osserva i [video](#) esempi mostrati e scrivi la risposta giusta.

Video 1 – Tom Weilà:

Tom sta parlando di diversi usi dell'imperativo. Li divide in tre: comando, ordine, invito. Lui dice che in italiano l'imperativo si può usare in una forma cortese e anche in una forma non tanto cortese.

Esempio: "vieni qua/qui"

Descrivi la faccia, la voce e i gesti usati da Tom quando usa la frase "vieni qui" in una forma scortese:

Video 2 – Lucrezia:

Lucrezia sta parlando della differenza tra l'indicativo e l'imperativo. Il presente dell'indicativo si usa per parlare sugli eventi quotidiani, eventi che sono fatti, che si ripetono, mentre l'imperativo ha degli usi più specifici come abbiamo visto.

Esempio:

Tu fai quella strada tutti i giorni (presente dell'indicativo = informazione su un evento quotidiano).

Fa' quella strada oggi (imperativo = ordine).

Descrivi la faccia, la voce e i gesti usati da Lucrezia quando usa la frase "Fa' quella strada oggi":

Video 3 – Roberto Tartaglione:

Roberto sta spiegando come l'imperativo usa certe parole in italiano per dare enfasi alla violenza del tempo che dà ordini, cioè l'imperativo.

Esempio: "vieni un po' qua tu".

Descrivi la faccia, la voce e i gesti usati da Roberto quando usa la frase "vieni un po' qua tu":

Esercizi orali all'imperativo

1. **Osserva la referenza grammaticale consegnata e completa oralmente le frasi.**
2. Se compra il Messaggero, avvocato, (leggere) _____ il mio articolo!
3. Professore, (scusare) _____, puo ripetere la spiegazione?
4. La prego, (fare) _____ presto, non ho molto tempo a disposizione!
5. Mi raccomando, ragazzi, (vedere) _____ questo film: ne vale la pena!
6. (Sentire) _____ dottor Fini, il dolore non è passato, che faccio?

2. Una volta completate le frasi, riflettate sull'uso dell'imperativo in ogni frase e scrivetelo giù.

Frase 1: _____

Frase 2: _____

Frase 3: _____

Frase 4: _____

Frase 5: _____

3. Scegli per ogni problema il consiglio giusto. Poi provate ora voi a dire queste frasi all'imperativo. Fate i mini dialoghi a coppia. Fate attenzione all'intonazione e gesti usati.

- | | |
|---|---|
| a. Voglio un uomo! | 1. Prendi il treno |
| b. Ho bisogno di soldi | 2. Metti un annuncio sul giornale |
| c. Ho un terribile mal di testa | 3. Contatta un'agenzia per single |
| d. Sono ingrassato | 4. Passa dicembre in un paese musulmano |
| e. Spendo troppo per il lotto | 5. Chiedi un prestito a una banca |
| f. La donna delle pulizie si è licenziata | 6. Prova con i cerotti anti-fumo |
| g. Voglio cambiare lavoro | 7. Prendi un'aspirina |
| h. Odio il Natale! | 8. Smetti di giocare |
| i. Ho paura di prendere l'aereo | 9. Prova ad offrire più soldi |
| j. Fumo troppo | 10. Comincia a fare un po' di sport |

4. Leggete il seguente dialogo e sottolineate i verbi all'imperativo. Poi una coppia dovrà leggere il dialogo a voce alta.

Giuliano, 38 anni, deve partire per Francoforte per un convegno di lavoro. Questa è la sua conversazione con la madre.

Mamma: Ascoltami Giuliano. Fa' come ti dico. Non dimenticarti di portare un'aspirina.

Giuliano: No mamma.

Mamma: Guarda che lassù farà più freddo che qui, mettili la maglia di lana se esci dall'albergo.

Giuliano: OK mamma.

Mamma: Anzi, ora che ci penso, che esci a fare? Rimani in albergo, no? Tanto il convegno è lì, no?

Giuliano: Ma mamma... ci sono anche altri colleghi, penso che sicuramente usciremo qualche volta.

Mamma: Quanti siete?

Giuliano: Un'ottantina, da tutta l'Italia.

Mamma: Vabbè. Telefonami appena arrivi però! Capito? Non farmi stare a preoccuparmi.

Giuliano: Certo mamma.

Mamma: Hai preso il passaporto? Il pettine? Le scarpe di lana? La macchinetta del caffè?

Giuliano: Ho tutto mamma! E che ci faccio con le scarpe di lana?

Mamma: Mettile no? Fa freddo lassù!

Giuliano: E la macchinetta del caffè?

Mamma: Stammi a sentire, Giuliano: portala. Un buon caffè la mattina è l'unica cosa che ti sveglia, lo sai.

Giuliano: Ma mamma! Farò colazione in albergo.

Mamma: Chissà che schifezze che mangiano quelli lì. Boh, fa' come vuoi! Non mi ascolti mai tu!

Giuliano: Ora non cominciare mamma. Sono in ritardo, fammi andare!

Mamma: Un'ultima cosa, non fare amicizia con quelle donne di là, capito? Meglio non fidarsi di queste nordiche. Non voglio mica una straniera in famiglia!

Giuliano: No mamma, no. Ciao mamma, vado.

Mamma: Ciao Ninuccio! Dammi un bacio, ciao!

Cosa consigliereste a Giuliano? Scrivete un paio di consigli per lui usando l'imperativo.

Hoja de trabajo - Actividad 5: recolección de datos

Imperativo con i film

Rifletta sull'uso dell'imperativo ai seguenti video clip presi dal film *Manuale d'Amore 2*. A che cosa serve l'imperativo? Segna con una X quali funzioni si esprimono in ogni video. Ci possono essere più funzioni nello stesso video.

	Richiamare l'attenzione	Dare istruzioni	Dare consigli	Dare il permesso	Dare ordini
Video 1					
Video 2					
Video 3					
Video 4					
Video 5					
Video 6					
Video 7					
Video 8					
Video 9					
Video 10					

Investigación: La Reflexión Metapragmática en el Aprendizaje del Imperativo en la Clase de Italiano como Lengua Extranjera

Anexo 3

Evaluación final (escrita/oral)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS	
En el marco de un trabajo de investigación para la Maestría en Enseñanza de Lengua y Cultura (MELyC), solicitamos su valioso apoyo para responder esta evaluación.	
Esta evaluación tiene como objetivo conocer sus conocimientos socioculturales en el aprendizaje del imperativo en italiano. Todos los datos recabados aquí, serán totalmente anónimos y se utilizarán únicamente en el marco de esta investigación.	
Les agradecemos su tiempo y la honestidad de sus respuestas.	
Fecha: _____	Lugar: _____

Parte I: Piense en los aspectos socioculturales que hemos estudiado y escoja la opción correcta escribiendo una X.

1. En la lengua italiana, el imperativo se usa para (puede escoger más de una opción):

Dar órdenes Felicitar Dar consejos Dar condolencias

2. En español se usa más comúnmente el imperativo para:

Dar órdenes Felicitar Dar consejos Dar condolencias

3. En Italia cuando usted da un consejo directo, se usa:

Presente Futuro Condicional Imperativo

4. En México cuando se da un consejo, se usa:

Presente Futuro Condicional Imperativo

Parte II: Complete los diálogos con los verbos en imperativo e indique en qué situaciones se encuentran las personas del diálogo, al final ponga una X en el tipo de imperativo que considera que sea necesario en las situaciones donde haya un asterisco.

Diálogo A

- _____ (scusare), posso ChiederLe una cosa?
- _____ (dire) pure.
- Devo stare a letto o posso alzarmi?
- Può alzarsi, ma _____ (stare*) attento quando si muove, non _____ (togliere*) la fasciatura e _____ (usare*) sempre le stampelle.
- E se mi fa male?
- In quel caso, _____ (rimanere*) a letto e vedrà che tra pochi giorni andrà meglio. _____ (sapere*) che per guarire ci vuole pazienza, _____ (avere*) fiducia!

Situazione: _____

Consejo ____ Orden ____

Dialogo B

- Dai Giulia, _____ (togliersi) la maglietta, _____ (mettersi) a testa in giù. _____ (appoggiarsi) al lavabo... _____ (stare*) attenta a non bagnarti!
- No, non voglio lavarmi i capelli mamma, non sono sporchi!
- Non _____ (fare) capricci, _____ (sbrigarsi), non farmi perdere la pazienza...
- E va bene, però non _____ (farmi*) male, non _____ (tirarmeli).
- E tu non _____ (muoverti*), altrimenti ti entra lo shampoo negli occhi!

Situazione: _____ Consejo _____ Orden _____

Parte III: Lea las siguientes situaciones y escriba un consejo usando el imperativo.

5. Sei una agenzia italiana di macchine con tua sorella. Lei non sa niente di macchine e ti ha chiesto aiuto per comprarne una. Tu sei un esperto in macchine e decidi di andare con lei. Ci sono due opzione per lei.
- A) Una macchina che costa 5.000€ con sicurezza inclusa, e una buona efficienza di benzina.
 - B) Una macchina lussuosa che costa 20.000€, per la sicurezza si pagano altri ben 1.000€, usa benzina cara e non le auto parti devono essere chieste ad altri paesi.

Tua sorella è convinta che la macchina B è la sua miglior opzione. Dopo di una discussione di trenta minuti, sei stanco e vedi che lei non capisce. Dalle un consiglio in imperativo.

-
6. Sei una segretaria in un ufficio. Devi ricevere i clienti del tuo capo tutti i giorni. L'ufficio dove lavori è molto bello, ha qualche mobili di colore bianco di uno designer francese super esclusivi che costano un sacco. Tu personalmente hai aiutato alla scelta dei mobili e perciò ti piacciono tanto. Subitaneamente arriva una cliente di tuo capo. Una signora con due bambini che sono u n disastro, gridano, corrono e poi mangiano delle caramelle di colore blu. I bambini saltano, salgono sulle poltrone bianche. Il tuo capo ti chiama per avvertirti che è un ritardo e la cliente dovrà aspettare altri 20 minuti. Tu sei stanca, non ne puoi più con quei bambini e la mamma che non gli dice niente.

Da' alla mamma un consiglio in imperativo.

Parte VI: Riendo con el imperativo. Lea la siguiente viñeta y diga qué tipo de imperativo se está usando. Escriba una pequeña reflexión de su elección (60 a 70 palabras).



-Non startene lì a far niente, Gigetto!
Cresci, vai a scuola, prendi una laurea
e trovati un lavoro!

Parte V: Pequeña encuesta. Lea las siguientes preguntas y responda usando una X.

7. ¿Qué sensación tuvo la primera vez que escuchó y vio el lenguaje corporal usado en el imperativo en forma de consejo? (Puede escoger más de una opción)

Alegría Confusión Miedo Nervios Sorpresa Ira

8. ¿Por qué tuvo esa sensación? (Puede escoger más de una opción)

Porque no entendí Porque me asustó el tono de voz Por el lenguaje corporal
 Porque desconocía el uso del imperativo como consejo

Anexo 4

Guía de preguntas al grupo focal

Investigación

“La Reflexión Metapragmática en el Aprendizaje del Imperativo en la Clase de Italiano como Lengua Extranjera”

Guía de entrevista semi-guiada

1. ¿Con qué adjetivos podrían describir el uso del imperativo en italiano?
2. ¿Cómo podrían describir las órdenes de Tom, Lucrezia y Roberto?
3. ¿Alguna vez pensaron que el imperativo serviría, además de dar órdenes, para otros usos en italiano?
4. ¿Creen que nuestra lengua materna afecte en la percepción del imperativo italiano?
5. ¿Creen que debido a nuestra cultura mexicana y a nuestra lengua, tengamos conflicto de darnos a entender o entender a algunos italianos cuando se usa el imperativo?
6. ¿En español usamos el imperativo para dar consejos?
7. ¿Cómo podrían describir a los italianos en comparación con los mexicanos en el uso del imperativo y en la manera de dirigirse a las personas?
8. ¿Han tenido alguna experiencia en las clases de italiano o con algún italiano donde sientan que les están hablando agresivamente?

Anexo 5

Encuesta

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS	
En el marco de un trabajo de investigación para la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELyC), solicitamos su valioso apoyo para responder una pequeña encuesta.	
Esta encuesta tiene como objetivo conocer su interés en el aprendizaje de una lengua extranjera.	
Todos los datos recabados aquí, serán totalmente anónimos y se utilizarán únicamente en el marco de esta investigación.	
Les agradecemos su tiempo y la honestidad de sus respuestas.	
Fecha: _____	Lugar: _____

Responder con una X la opción más viable para usted.

1. ¿Cuál es su edad en años cumplidos?

Menos de 18 años Entre 19 y 28 Entre 29 y 48 Más de 49

2. ¿Cuál es su sexo?

Femenino Masculino

3. ¿Cuál es su ocupación?

Estudiante Empleado Independiente Ama de casa Otro: _____

4. ¿Cuál es su nivel de estudios?

Secundaria Preparatoria Licenciatura Maestría Doctorado

5. ¿Cuál es el motivo por el cual estudia italiano? (Puede marcar más de una opción).

Materia obligatoria Materia optativa Para conseguir una beca
 Mejor empleo Mayor prestigio social Para vivir en Italia Por gusto
 Para ocuparme en mi tiempo libre Otro: _____

6. ¿Qué nivel de italiano tiene?

Básico (semestres I y II) Intermedio (semestres III al V) Avanzado (semestres VI al VIII)

7. ¿Cuáles son las habilidades que más se le facilitan en italiano? (Puede marcar más de una opción).

Escritura Expresión oral Habilidad auditiva Lectura
 Habilidad sociocultural

8. ¿Cuáles son las habilidades que más se le dificultan en italiano? (Puede marcar más de una opción).

Escritura Expresión oral Habilidad auditiva Lectura
 Habilidad sociocultural

9. Cuando el maestro presenta información, ¿qué temas prefiere? (Puede marcar más de una opción).

Gramática Vocabulario Música Arte Literatura

10. Cuando el maestro presenta información, ¿cómo prefiere que ésta sea presentada? (Puede marcar más de una opción).

() Juegos () Periódicos/Revistas () Ejercicios de gramática () Lecturas
() Canciones () Literatura () Vídeos

11. ¿Cuántas horas le dedica al italiano fuera de clase?

() Entre 1 y 5 () Entre 6 y 10 () Entre 11 y 20 () Más de 21

12. ¿Cuál es su lengua materna?

() Español () Inglés () Otra: _____

13. ¿Qué otras lenguas habla? (Puede marcar más de una opción).

() Inglés () Francés () Alemán () Portugués () Otra: _____

14. Marque el nivel de la(s) lengua(s) que posee. (Puede marcar más de una opción).

Lengua	Nivel		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Inglés			
Francés			
Alemán			
Ruso			
Portugués			
Otro			

15. Si está certificado en alguna de esas lenguas, marque el nivel obtenido. (Puede marcar más de una opción).

Lengua	Certificación		
	Básico (A1-A2)	Intermedio (B1-B2)	Avanzado (C1-C2)
Inglés			
Francés			
Alemán			
Ruso			
Portugués			
Otro			

16. ¿Ha convivido con un extranjero?

() Sí (¿cuánto tiempo?): _____ () No

17. Cuando convive con un extranjero, ¿qué tipo de sentimientos experimenta? (Puede marcar más de una opción).

() Alegría () Confusión () Miedo () Nervios () Sorpresa () Ira

18. ¿Ha salido del país?

() Sí (¿cuánto tiempo?): _____ () No

Leggete il dialogo tra un farmacista e un cliente che entra in farmacia per comprare delle medicine! Sottolineate i verbi all'imperativo.

C = (cliente)

F = (farmacista)

C: Buonasera!

F: Salve, desidera?

C: Vorrei chiederle un consiglio.

F: Dica!

C: Sono due giorni che non mi sento affatto bene: ho il raffreddore, mi fanno male le ossa e starnutisco in continuazione.

F: Allora prenda un'aspirina tre volte al giorno a stomaco pieno.

C: Bene grazie. E per la febbre?

F: Ha anche la febbre?

C: Credo di sì, ho i brividi.

F: Allora, per prima cosa vada subito a casa, si metta a letto e si riposi. E non esca fino a quando non si sente meglio.

C: Va bene.

F: Per la febbre, le do la tachipirina. A casa la misuri, se dovesse essere alta, sciolga e beva una bustina di tachipirina ogni 8 ore.

C: Perfetto, la ringrazio! Quanto le devo?

F: Sono 15 euro.

C: Ecco a lei.

F: Mi raccomando...si curi!

C: Lo farò! Grazie e arrivederla!

Anexo 6

Formato de codificación para el análisis del discurso de la entrevista

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	
TURNOS DE PALABRA Y NUMERACION	
1.P	Número del turno de palabra, seguido del código del participante que toma el turno
(...)	Fragmento de interacción que tuvo lugar entre extractos determinados de los que no se presenta la transcripción
SOLAPAMIENTO	
Turno precedente	L
PARTICIPANTES	
I	Investigadora
S	Estudiante/participante
S1, S2, etc.	Estudiante/participante identificado en la interacción
MAYÚSCULA	
Charlotte	Las mayúsculas al inicio de una palabra se utilizan únicamente para iniciar una frase, los nombres propios, los siglos y algunas palabras particulares (como el pronombre personal "I" en inglés)
PALABRA	Se dice algo alzando la voz

HECHOS PROSÓDICOS	
...	Pausa corta (menos de 3 segundos)
¿? (sin espacio)	Entonación interrogativa
¡! (sin espacio)	Entonación exclamativa
“”	Discurso en primera persona
VAMOS (mayúsculas)	Énfasis
HECHOS O ELEMENTOS PARAVERBALES (estos fenómenos se transcriben siguiendo los códigos normales de las lenguas. A continuación se presentan algunos ejemplos)	
Interjecciones propias a una lengua	
Ajá (castellano)	Aceptación
OK (inglés)	Aceptación
HECHOS NO VERBALES	
risas	Risas de uno o varios participantes
<u>Ve</u> nía con su <u>perro</u> (subrayado)	Enunciado pronunciado usando elementos paralingüísticos
--mueve la	Enunciado pronunciado usando elementos cinésicos

cabeza-- (frase entre dos guiones)	
palabra	Reflexión metalingüística
palabra	Reflexión metacognitiva
palabra	Comparación entre L1 y L2
palabra	Conciencia metapragmática
palabra	Comunicación no verbal (sistema paralingüístico y cinésico)
ASPECTOS META-TRANSCRIPCIÓN	
inaudible	Totalmente inaudible

Adaptado de: M. Cambra Giné.

Anexo 7

Consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION: "EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA CORTESÍA EN EL APRENDIZAJE DEL IMPERATIVO EN ITALIANO COMO L2".

Estimado estudiante de italiano:

Usted ha sido invitado a participar de este estudio, el cual busca indagar sobre la enseñanza-aprendizaje del imperativo y cómo la cortesía juega un rol importante al momento de enseñarlo dentro de la adquisición de la competencia sociopragmática en italiano. El propósito de este formato es exponer la información necesaria para que Usted tome la decisión de participar voluntariamente o no. Así, se le pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si va a formar parte de este proyecto. Su participación consistirá en reunirse con el profesor durante 6 sesiones de cincuenta minutos aproximadamente los días: lunes 15 de octubre, miércoles 17 de octubre y jueves 18 de octubre en un horario de 09:00 a 11:00 hrs. Entonces, el proyecto tendrá una duración de tres días. Los compañeros con los que se llevará a cabo este estudio, reunirán un perfil similar al suyo; es decir, personas que tienen el nivel de italiano de intermedio en italiano.

En la primera sesión se le harán preguntas relacionadas con sus antecedentes de manejo de la lengua que está aprendiendo y sus experiencias con la misma, además se recabarán datos generales tales como su edad, formación, su lugar de trabajo, nivel de lengua (s), sus áreas de dificultad en aprendizaje del italiano de las lenguas, entre otras cosas. En esa primera sesión le dará el formato de trabajo con el que deberán completar al iniciar y concluir la sesión de discusión. Las conversaciones serán registradas para su análisis, es decir, Usted y sus compañeros estarán expuestos a una cámara de video y una audiógrabadora durante sus sesiones; las cuales podrían generar alguna incomodidad. Es por eso importante hacerle saber que aunque Usted acepte participar en este estudio, también tiene derecho de abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado o castigado. Las sesiones no implicarán un costo para usted y tampoco será compensado económicamente pero como estudiante, se beneficiará al tener la oportunidad de discutir y aprender con sus compañeros, escucharlos y compartir con ellos sobre una parte que casi nunca se enseña en las aulas de italiano. Es por demás importante hacer notar que su participación es valiosa en este proyecto porque es a través de sus aportaciones en las sesiones de discusión que indagaremos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del imperativo contrastándolo con el español obteniendo información valiosísima sobre la pragmática del italiano. Su participación en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la investigación. Todo se resguardará en una computadora a la cual sólo el investigador responsable tendrá acceso y para su mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad.

Si tiene preguntas sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable, LLMI Elena Andrea Sánchez Martínez (profesora de honorarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 442-4313112 o al correo electrónico andrea.sanchez555@gmail.com

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con el Comité de Bioética Institucional a la siguiente dirección de correo electrónico: ceiuag@gmail.com

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, (nombre del participante)
.. acepto participar voluntaria y anónimamente en el proyecto "EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LA CORTESÍA EN EL APRENDIZAJE DEL IMPERATIVO EN ITALIANO COMO L2", dirigido por la LLMI Elena Andrea Sánchez Martínez, Docente Investigador Responsable, con clave 13529 adscrita a la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto presentarme a las sesiones de discusión que se llevarán a cabo en la Facultad de Lenguas y Letras los días: lunes 15 de octubre, miércoles 17 de octubre y jueves 18 de octubre en un horario de 09:00 a 11:00 hrs. Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que mi colaboración es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin tener represalias, ni recibir sanción o castigo. Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será confidencial y anónima. Esta información será analizada de manera objetiva y será resguardada por el investigador responsable en bases de datos seguras administradas por el mismo.

_____	_____
Nombre Participante	Nombre del Investigador
_____	_____
Firma	Firma
_____	_____
Fecha	Fecha

Anexo 8

Referencia gramatical

Imperativo con pronomi diretti, indiretti e riflessivi

Quando è accompagnato da pronomi, l'imperativo si costruisce così:

- con "TU", "NOI", "VOI" il pronome si mette **dopo** il verbo e forma con esso una sola parola;

Devi scrivere questa lettera, è urgente, **scrivila subito!**

Dobbiamo scrivere questa lettera, è urgente, **scriviamola subito!**

Dovete scrivere questa lettera, è urgente, **scrivetela subito!**

- con il "LEI" formale, invece, il pronome si mette **prima** del verbo;

Deve scrivere questa lettera, è urgente, **la scriva subito!**

- con le forme **di', fa', va', da', sta'** + un pronome o le particelle "ci" e "ne" la **consonante raddoppia**.

Dimmi la verità! **Dimmela**, per favore!

Fai la spesa, **falla** subito!

Vai alla stazione, **vacci** appena puoi!

Attenzione: con il pronome "gli", la consonante non raddoppia.

Quando arriva Mauro, **dagli** le chiavi dell'ufficio.

Quando è negativo, l'imperativo con i pronomi si costruisce così:

- con "TU" il pronome può essere **prima** o **dopo** il verbo all'infinito (quando è dopo, bisogna togliere la -e dell'infinito e formare una sola parola);
- con il "LEI" formale il pronome va **prima** del verbo;
- con "NOI" e "VOI" il pronome può andare **prima** o **dopo** il verbo.

Non ti preoccupare/**Non preoccuparti**, Gino, vedrai che andrà tutto bene.

Non si preoccupi, ingegner Bianchini, vedrà che andrà tutto bene!

Non preoccupiamoci/**Non ci** preoccupiamo, andrà tutto bene!

Non preoccupatevi/**Non vi** preoccupate, ragazzi, vedrete che andrà tutto bene!

Tomado de: Bailini, Sonia, et al (2007). *I verbi italiani*. Grammatica, esercizi e giochi. Alma Edizioni, Firenze.

Uso dell'imperativo

La parola "imperativo" viene dal latino "imperare" che significa "comandare". In realtà, non serve solo per "dare ordini", ma ha anche altre funzioni molto più utilizzate nella comunicazione quotidiana. Infatti si usa per:

④ richiamare l'attenzione;

④ dare istruzioni;

④ dare consigli;

④ dare il permesso di fare qualcosa;

④ dare ordini.

- Senta, **scusi**, per Piazza Mazzini?

- **Prenda** la prima a destra. Al semaforo **giri** a sinistra e poi **segua** sempre le indicazioni per il centro storico.

- Dottore, come posso fare per dimagrire un po'?

- Se vuole perdere qualche chilo, signora, **non mangi** dolci, **non beva** alcolici e **cammini** almeno 15 minuti al giorno.

- Che caldo! Marco, posso aprire la finestra?

- Sì, **apri**la, **apri**la pure!

- Bambini, **state** un po' fermi, **non gridate** e **smettete** di fare rumore!

Tomado de: Bailini, Sonia, et al (2007). *I verbi italiani*. Grammatica, esercizi e giochi. Alma Edizioni, Firenze.

Referencia gramatical

Imperativo irregolare

	TU	LEI (formale)	NOI	VOI (informale e formale)
andare	va'/vai	vada	andiamo	andate
fare	fa'/fai	faccia	facciamo	fate
dare	da'/dai	dia	diamo	date
stare	sta'/stai	stia	stiamo	state
dire	dì	dica	diciamo	dite
essere	sii	sia	siamo	siate
avere	abbi	abbia	abbiamo	abbiate
sapere	sappi	sappia	sappiamo	sappiate
uscire	esci	esca	usciamo	uscite
raccogliere	raccogli	raccolga	raccogliamo	raccogliete
rimanere	rimani	rimanga	rimaniamo	rimanete
salire	sali	salga	saliamo	salite
scegliere	scegli	scelga	scegliamo	scegliete
spegnere	spegni	spenga	spengiamo	spengnete
tenere	tieni	tenga	teniamo	tenete
togliere	togli	tolga	togliamo	togliete
venire	vieni	venga	veniamo	venite

Tomado de: Baiolini, Sonia, et al (2007). *I verbi italiani*. Grammatica, esercizi e giochi. Alma Edizioni, Firenze.

Referencia gramatical

Imperativo

Imperativo diretto		Imperativo indiretto (forma di cortesia)	
Usiamo le forme del presente indicativo		Usiamo le forme del congiuntivo presente	
-ARE			
tu	Mario, <i>parla</i> più piano!	Lei in italiano, capisco!
noi	<i>Parliamo</i> un po'!	Loro	Parlino più piano, per favore!*
voi	Ragazzi, <i>parlate</i> in italiano!		
-ERE			
tu	<i>Prendi</i> un'aspirina e ti passerà!	Lei	<i>Prenda</i> qualcosa, offro io!
noi	<i>Prendiamo</i> un caffè, offre lui!	Loro	Prendano appunti, è importante!*
voi	<i>Prendete</i> il metrò, è più veloce!		
-IRE			
tu	<i>Finisci</i> e vieni, ti voglio parlare!	Lei	Signorina, la lettera!
noi	<i>Finiamo</i> di studiare e usciamo!	Loro	Finiscano presto, per favore!*
voi	<i>Finite</i> presto, sono già le sette!		

* Questa forma è ormai desueta e presente solo in vecchi testi scritti o in ambiti molto formali (incontri diplomatici, ristoranti di lusso). In Appendice a pagina 186 i verbi *essere* e *avere*.

Tomado de: Marin T. e Magnelli S. (2006). *Nuovo Progetto Italiano 2: Libro dello studente*. Edilingua, Roma.

Imperativo negativo

	TU	LEI (formale)	NOI	VOI (informale e formale)
ascoltare	non ascoltare	non ascolti	non ascoltiamo	non ascoltate
prendere	non prendere	non prenda	non prendiamo	non prendete
seguire	non seguire	non segua	non seguiamo	non seguite

Tomado de: Bailini, Sonia, et al (2007). *I verbi italiani*. Grammatica, esercizi e giochi. Alma Edizioni, Firenze.

Referencia gramatical