



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2024/2025

Nº de proyecto: 190

Parole in contesto. Estrategias y materiales didácticos  
innovadores para el desarrollo de la competencia  
textual en los alumnos de Italiano I e Italiano II

Responsable del Proyecto:

Franco Pauletto

Facultad de Filología

Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción

## 1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

Tal y como se detalló en el documento de solicitud, el proyecto de innovación docente *Parole in contesto. Estrategias y materiales didácticos innovadores para el desarrollo de la competencia textual en los alumnos de Italiano I e Italiano II* surge con el propósito de diseñar, implementar y evaluar materiales y dinámicas didácticas centradas en el desarrollo de la competencia textual del estudiantado de primer curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas que cursan Italiano I e Italiano II (niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas).

Estas actividades se conciben desde un principio como un complemento a los materiales que ofrecen los manuales de lengua italiana habitualmente adoptados en clase, pensados para un perfil de estudiante heterogéneo y, con frecuencia, poco atento a la dimensión textual de la lengua. En efecto, la progresión lineal de los contenidos y la insistencia en la adquisición de las unidades mínimas de la gramática –en detrimento del enfoque textual– repercuten negativamente, a nuestro entender, en el desarrollo de las habilidades necesarias para articular esas unidades en textos que, además de ser morfosintácticamente correctos, presenten cohesión y coherencia.

Esta carencia resulta especialmente evidente en la elaboración de los trabajos de fin de grado, que según la normativa deben redactarse en lengua italiana por parte del alumnado que cursa el *Mayor* en esta lengua. En muchos casos, la escasa competencia textual del/de la estudiante desmerece el contenido del trabajo; en otros, las dificultades son tales que los y las estudiantes optan por no presentarse a la convocatoria –retrasando así su graduación– o requieren una ayuda desproporcionada por parte de los tutores, que deben intervenir para corregir trabajos válidos en su contenido pero deficientes en corrección lingüística, coherencia textual, progresión temática, etc.

El proyecto de innovación docente que se ha propuesto para el curso 2024-2025 pretende abordar esta problemática interviniendo directamente en los cursos de nivel inicial (A1 y A2), mediante la elaboración e implementación en el aula de una serie de materiales y dinámicas centradas en el texto como unidad de sentido. Se trata de actividades que, partiendo de ejercicios básicos de traducción –con textos adaptados al nivel del alumnado–, a prácticas de textualización y gramaticalización que inviten a los/las estudiantes a reflexionar sobre la sintaxis, la coherencia y los mecanismos de cohesión textual. En esta línea, se contempla también la inclusión de tareas de comprensión oral y escrita en las que el foco se desplaza del producto final al proceso de interpretación y construcción textual, con el objetivo de fomentar una adquisición más consciente, profunda y transferible de las competencias comunicativas.

Para alcanzar el propósito de contribuir a reforzar en al aula la competencia textual e interaccional de los y las estudiantes, el equipo docente tiene intención de diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas que se puedan integrar en la programación habitual de las asignaturas de Italiano I e Italiano II, centradas en el desarrollo equilibrado y funcional de las cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y producción e interacción orales. Se trata en todo caso, como se ha indicado anteriormente, de actividades pensadas para colocar al alumnado frente a textos de una

complejidad medio-baja, de una dificultad acorde a sus competencias, para impulsarlos/las a ir más allá de la dimensión del elemento discreto individual (pronombre, artículo, verbo, adjetivo, etc.) o de la frase aislada sin contexto.

En resumen, todas las actividades (traducción/mediación, textualización, escucha inmersiva, escucha analítica) contempladas responden a los siguientes propósitos:

- a) exponer al alumnado a un input más variado —aunque calibrado— que el ofrecido por los libros de texto;
- b) favorecer la exposición a textos más complejos para fomentar el uso de estructuras nuevas pero también el reconocimiento de estructuras vistas con anterioridad, en una lógica de progresión en espiral que prevé el retorno continuo a ítems presentados con anterioridad para favorecer el proceso de ingesta;
- c) estimular en el/la alumno/a el papel de investigador activo, para hacer menos preponderante la figura del/de la docente, que se convierte en el experto que acompaña a los alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje;
- d) acostumar a los alumnos y alumnas a la complejidad de la lengua hablada haciendo uso de corpus de habla espontánea para la presentación de nuevos elementos morfológicos o fenómenos pragmáticos no descritos en los libros de texto.

## 2. Objetivos alcanzados

El desarrollo del proyecto *Parole in contesto* a lo largo del curso académico 2024-2025 ha permitido obtener una serie de resultados significativos, tanto desde el punto de vista de la progresión didáctica como en términos de percepción y participación del alumnado. En primer lugar, cabe destacar la consolidación de una nueva rutina pedagógica en los cursos de Italiano I e Italiano II, caracterizada por una mayor atención a la dimensión textual del aprendizaje de la lengua italiana. Las actividades propuestas –traducción/mediación, textualización, escucha inmersiva y escucha analítica– se han integrado de forma regular en la programación didáctica de ambos semestres, generando un entorno de aprendizaje más dinámico, reflexivo y centrado en el texto como unidad de sentido. Desde el punto de vista cualitativo, hemos podido detectar mejoras en la capacidad del alumnado para organizar los contenidos lingüísticos en textos coherentes y cohesionados, así como una mayor sensibilidad hacia fenómenos de progresión temática, conectores lógicos y registros. Aunque en los niveles iniciales estas mejoras son, por definición, incipientes, hemos observado una mayor disposición de los y las estudiantes a reflexionar sobre los mecanismos internos de los textos, tanto en producción como en comprensión.

Además, se ha registrado, en comparación con los cursos de años anteriores, un cambio positivo en el papel del alumnado, que ha pasado de adoptar una actitud meramente receptiva a participar de forma más activa en el descubrimiento y análisis de la lengua. Este cambio de actitud se ha percibido en una mayor implicación en clase del alumnado, una participación más sostenida a lo largo del curso y un mayor número de intervenciones orientadas a la resolución autónoma de problemas lingüísticos, especialmente durante las sesiones de trabajo colaborativo.

En cuanto a la dimensión oral, el uso de corpus de habla espontánea ha permitido acercar al alumnado a variedades reales de la lengua italiana, con sus irregularidades, repeticiones, marcadores discursivos y fenómenos de elipsis. Aunque la exposición a este tipo de input ha presentado ciertas dificultades iniciales –particularmente en términos de comprensión auditiva–, con el tiempo se ha constatado una mejora progresiva en la capacidad de captar el sentido general, identificar marcas prosódicas relevantes y reconocer estructuras gramaticales en contexto.

Finalmente, las impresiones recogidas en las conversaciones que hemos organizado a final de curso reflejan una recepción positiva de estas prácticas por parte del alumnado. Varios/as estudiantes han manifestado de forma espontánea que las actividades propuestas les habían resultado útiles para integrar conocimientos y mejorar su comprensión de textos reales. Esta valoración se alinea con el objetivo principal del proyecto: favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado de la lengua italiana desde las primeras fases del proceso formativo.

A pesar de estos avances, cabe señalar que la evaluación sistemática de los efectos del proyecto sobre la competencia textual del alumnado solo podrá realizarse con la implementación continuada de estas dinámicas a lo largo de varios cursos académicos. En este sentido, consideramos que los resultados obtenidos este año constituyen una base sólida para la consolidación de un enfoque didáctico que combine una metodología más participativa y un enfoque atento a la dimensión textual de la lengua.

### 3. Metodología empleada en el proyecto

En términos generales, la metodología que hemos adoptado para el desarrollo del proyecto de innovación docente se fundamenta en los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y en los avances más recientes de la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, con especial atención al campo de la didáctica del italiano. En efecto, los miembros del equipo docente entendemos el aprendizaje de lenguas no como un simple proceso de adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, sino como una experiencia formativa compleja, orientada al desarrollo integral de la competencia comunicativa, en la que la dimensión textual y discursiva ocupa un lugar central.

Todas las actividades que hemos implementado en nuestras aulas se inspiran en un modelo inductivo de descubrimiento de las regularidades de las estructuras del lenguaje (cf. Thornbury 1999; Golombek & Johnson, 2019). Este modelo tiene dos características principales: a) el profesor o la profesora se convierten en facilitadores/as que guían al estudiantado en el descubrimiento de las reglas, en lugar de ser quienes las explican; b) el enfoque promueve el papel activo del alumnado, su pensamiento crítico y su capacidad de resolución de problemas. Sus ventajas son múltiples: 1) Los y las estudiantes que descubren las reglas por sí mismos/as tienden a tener una comprensión más profunda y duradera del punto gramatical; 2) El proceso de descubrimiento puede ser más atractivo y motivador, fomentando un mayor sentido de propiedad sobre su aprendizaje; 3) La enseñanza inductiva suele utilizar materiales lingüísticos auténticos (como en nuestro caso), lo que hace que el aprendizaje de la gramática sea más relevante para la comunicación en la vida real.

Junto con la enseñanza inductiva de las reglas, nuestros experimentos se inspiran en el modelo de aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994) y en los principios de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas basados en tareas (también conocido como TBLT, 'task-based language teaching'; cfr. Ellis, 2003; Nunan, 2004). El aprendizaje cooperativo es un enfoque estructurado del aprendizaje cooperativo, es decir, un método de enseñanza que requiere que los y las estudiantes trabajen en pequeños grupos para alcanzar objetivos comunes. Sus cuatro principios básicos son: a) la interdependencia positiva, por la que cada miembro del grupo depende de los demás para alcanzar el objetivo común; b) la responsabilidad individual, por la que cada estudiante es responsable de su propia contribución; c) la participación equitativa, que garantiza que todas las personas participen de manera equilibrada, y d) la interacción simultánea, por la que varios/as estudiantes interactúan al mismo tiempo, optimizando el tiempo de aprendizaje activo. El modelo tiene como objetivo desarrollar las competencias cognitivas, sociales y comunicativas del estudiantado, su autoestima y su sentido de pertenencia al grupo, así como su sentido de la responsabilidad tanto personal como colectiva. El TBLT es un enfoque didáctico de la lengua extranjera que se centra en el uso auténtico de la lengua a través de tareas comunicativas reales, en lugar de en la enseñanza explícita de reglas gramaticales o en la práctica de formas lingüísticas aisladas. Entre sus características principales está el enfoque en el significado, y no en la forma: el objetivo es comunicar un significado claro más que producir formas gramaticales 100 % correctas. La gramática surge de forma natural del contexto comunicativo. Un segundo aspecto central es el uso de «tareas» auténticas. Una tarea es una actividad que tiene un propósito comunicativo claro, un resultado concreto y requiere el uso activo del idioma. Este enfoque prevé un papel activo del/de la estudiante, que se convierte en agente activo en el proceso de aprendizaje, a menudo trabajando en parejas o en grupos para completar la tarea.

#### 4. **Recursos humanos**

Las y los profesionales encargados de implementar las actividades del proyecto han sido Franco Pauletto, Carlotta Cattermole, Chiara Giordano y Leonardo Vilei, todos ellos docentes de lengua italiana en el Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción (unidad docente de italiano).

Han colaborado en el proyecto también los estudiantes Gary Brown y Romina Saura Gálvez.

## 5. Desarrollo de las actividades

### ● 1ª fase: organización y desarrollo de las actividades

3 de julio: reunión inicial del equipo de trabajo para someter conjuntamente a evaluación los manuales de uso en los cursos de italiano I e Italiano II (*Dieci - Lezioni di Italiano*, niveles A1 y A1, de la editorial ALMA) y para programar los contenidos del primer y del segundo semestre, identificando los momentos adecuados para introducir posibles actividades de innovación docente. A la reunión participaron también los estudiantes Gary Brown y Romina Saura Gálvez, quienes compartieron con los y las docentes sus impresiones e inquietudes sobre los cursos de lengua, y en particular sobre las dificultades (propias y de sus compañeros y compañeras) a la hora de producir textos orales y escritos.

11 de septiembre: segunda reunión del equipo de trabajo para poner en común las posibles secuencias de actividades a elaborar individualmente. En esta segunda reunión, se ha establecido la fecha antes de la que cada miembro del grupo debe someter al equipo las actividades elaboradas, para su revisión y mejora conjunta antes de su implementación en el aula.

### ● 2ª fase: del 12 de septiembre al 13 de diciembre de 2024: experimentación de las actividades en los cursos de italiano I

A lo largo del primer semestre, los y las docentes encargados/as de la asignatura de Italiano I (Carlota Cattermole, Chiara Giordano y Leonardo Vilei) han puesto en práctica las siguientes actividades didácticas:

**Tareas de traducción facilitada:** la traducción se asocia a menudo con enfoques didácticos anticuados, por lo que ha sido y sigue siendo objeto de oposición en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Nosotros creemos en cambio que este tipo de tareas potencia el desarrollo de destrezas muy importantes en el aula de LE y en una facultad como la de Filología: la sensibilización lingüística, la precisión, la competencia pragmática e intercultural, la creatividad, la resolución de problemas, la autonomía y, al mismo tiempo, la colaboración. En este caso, la traducción facilitada es una actividad que parte del extracto de una obra literaria italiana en su traducción al español y al inglés. Se entrega a la clase el texto meta (en español y/o, a veces, en inglés, lengua de la que nuestros alumnos tienen un alto nivel de competencia) con una primera tarea de comprensión muy general («elige un título para esta historia»; «¿la voz del narrador es la del protagonista?»; «¿con cuál de los personajes te identificas y por qué?», etc.), a la que sigue la petición de traducir el texto al italiano, por parejas, de forma oral, improvisada y sin más ayuda que la del/de la profesor/a. Al cabo de unos minutos, el/la profesor/a interrumpe la actividad y procede a cambiar las parejas, que comparan sus traducciones, también oralmente. Al final de esta fase, el/la profesor/a pone a disposición de la clase la hoja de trabajo en el Campus Virtual: existen muchas variantes de esta actividad, incluyendo traducciones individuales a partir de las traducciones del español y del inglés o traducciones del español al italiano con una serie de elementos de ayuda (vocabulario, verbos, anotaciones metalingüísticas, etc.), como puede verse en los anexos. Al final de la fase individual, se realiza una comparación en parejas o en grupos de hasta tres personas. Al finalizar la actividad, se puede proceder bien a) a una traducción colectiva, bien b) a la resolución de los principales problemas encontrados por los y las estudiantes durante la actividad, bien c) a una comparación directa con el original italiano y a una discusión sobre

las diferencias entre la traducción española y el original. Desde nuestro punto de vista, esta actividad también es muy fructífera porque pone al alumnado frente a textos complejos más amplios que el enunciado aislado, que suele ser la única fuente de input en los libros de texto de LE.

**Tareas de gramaticalización:** La actividad de gramaticalización se concibe aquí en un sentido más restringido que en el de Larsen-Freeman (2001). En concreto, nos referimos a la tarea de convertir una secuencia aparentemente simple de palabras en un verdadero texto. Para ello, elegimos un texto de entrada (por ejemplo, un artículo de prensa) y lo despojamos de todos los elementos que lo convierten —precisamente— en un texto: se simplifica la morfología verbal, se eliminan las palabras pequeñas (artículos, preposiciones, pronombres, etc.), se reducen al mínimo los conectivos, pero de modo que la secuencia de acontecimientos siga siendo reconocible. El resultado es una sucesión de palabras que tienen que volver a convertirse en un texto cohesionado y coherente. El profesor o la profesora puede proporcionar diversos tipos de ayuda y también puede hacer mímica de los acontecimientos para resolver cualquier duda de comprensión. A continuación, los y las estudiantes proceden a «reconstruir» el texto original, primero de forma individual, luego en parejas o en pequeños grupos. Al final, se puede proceder a) a una revisión plenaria (dirigida por el/la profesor/a) o b) a una comparación directa con el original, que puede ir seguida de un debate sobre sus características más destacadas. De nuevo, se trata de una actividad de revisión muy poderosa, porque la atención de los/las alumnos/as debe dirigirse en todo momento a todo el contexto textual, y no solo a elementos discretos. Además, la fase de trabajo en colaboración permite comparar las distintas *gramáticas* del alumnado y facilita el *noticing*, un elemento fundamental en el proceso de adquisición de una nueva lengua.

- **3ª fase: del 27 de enero al 9 de mayo de 2025: experimentación de las actividades en los cursos de italiano II**

A lo largo del segundo semestre, los y las docentes encargados/as de la asignatura de Italiano II (Carlota Cattermole, Chiara Giordano y Franco Pauletto) han puesto en práctica las siguientes actividades didácticas:

**Tareas de reconstrucción de conversaciones:** la reconstrucción de conversaciones es una actividad de presentación de la lengua hablada: el/la profesor/a presenta un fragmento (que suele constar de un mínimo de dos y un máximo de cinco o seis turnos de palabra) de un diálogo auténtico más extenso entre dos o más interlocutores. El/la profesor/a utiliza su cuerpo, el espacio y los objetos para representar cada enunciado, acto comunicativo por acto comunicativo, y guiar al alumnado hacia la solución. Una vez reconstruido el primer acto comunicativo (por ejemplo, «Disculpe» en el enunciado «Disculpe, ¿sabe qué hora es?», etc.), se pasa al segundo, hasta reconstruir el enunciado. Una vez reconstruido el primer enunciado, se pasa al segundo, y así sucesivamente, hasta reconstruir todo el extracto. Al final de la actividad, los y las estudiantes deben haber memorizado todas las líneas del fragmento y ser capaces de repetirlas representando respectivamente los papeles de los participantes en el diálogo. Se trata de una actividad muy productiva, ya que toda la clase tiene que colaborar en la reconstrucción del intercambio-objetivo a partir de la aportación silenciosa del/de la docente, que se limita a trabajar a posteriori sobre las hipótesis formuladas para acercarlas lo más posible al original. Es una actividad holística, en el sentido de que se trabajan simultáneamente la sintaxis, el vocabulario, la morfología, la pragmática, la prosodia y la pronunciación.

**Puzzles lingüísticos:** un puzle lingüístico consiste en la reconstrucción por escrito de un fragmento de audio de aproximadamente 15 segundos extraído de una conversación espontánea, objeto de una actividad de comprensión oral realizada previamente en clase. El texto elegido puede referirse a situaciones comunicativas que van desde interacciones sencillas a otras más complejas. No obstante, se trata de casos ejemplares de contextos en los que el/la estudiante puede encontrarse participando como interlocutor activo o como simple receptor. Los/las estudiantes, dispuestos idealmente en semicírculo alrededor de la fuente de audio, escuchan el breve extracto un número muy elevado de veces. Se les indica que procedan como en un puzle, de lo más fácil (de percibir) a lo más difícil. Una vez que el/la profesor/a observa que los/las alumnos/as no tienen más recursos para completar la transcripción, comienza la primera fase de trabajo en parejas, durante la cual se les da la oportunidad de comparar el trabajo realizado hasta el momento y de modificarlo. La comparación es un momento muy fructífero para la reflexión y el cuestionamiento de los supuestos y la reestructuración de las gramáticas individuales. A esta fase le sigue otra de escucha, seguida de otra de comparación. Esto se hace hasta que cada uno haya llegado al máximo de su capacidad. El/la profesor/a invita a los/las alumnos/as a dictar una parte del texto que contenga un posible problema (una palabra que falta, una combinación de palabras ilógica, etc.) y, a continuación, guía inductivamente a la clase hacia la solución más lógica, con la ayuda de todos y todas. La clase en su conjunto se convierte en un recurso a disposición de todos los participantes, se prescinde por una vez de la centralidad del/de la docente y la gramática se produce colectivamente.

**Tareas de *listening* repetido:** la escucha «auténtica» se caracteriza por la sobredimensión del input, pero también por su repetición extensiva. El/la alumno/a escucha el extracto de una conversación auténtica —de dos, tres minutos de duración— de seis a siete veces, elaborando por su cuenta hipótesis sobre los significados percibidos. El/la profesor/a no interviene ni antes, ni durante, ni después de la administración. Más bien, el/la docente actúa como un técnico: guarda silencio, sin interferir en la exploración autónoma del alumno/a. Para contener posibles estados de ansiedad, el/la docente puede, como mucho, proporcionar una fase previa de relajación. Tras las dos primeras sesiones de escucha, se pide al alumnado que comente en parejas lo que ha escuchado. A continuación, se vuelve a escuchar, y así sucesivamente, con repetidos intercambios de información en parejas, de escuchas y cambiando de pareja. Como en el caso del rompecabezas, éste es también un momento muy fructífero de comparación entre las hipótesis de los y las participantes, de producción lingüística, de reestructuración de ideas, de orientación hacia la creación de sentido a través de la segunda lengua. Esta actividad se caracteriza por el papel periférico del profesor/a, por la ausencia de la dimensión cuantitativa («cinco respuestas correctas, dos erróneas») y por su dimensión *task-based*: los/las alumnos/as tienen que utilizar todos los recursos a su disposición (lingüísticos, pero también corporales) para mediar eficazmente en el significado sin tener que recurrir a estructuras lingüísticas preestablecidas.

- **4ª fase: del 12 de mayo al 13 de junio de 2025: reunión conclusiva del proyecto**

11 de junio: reunión conclusiva del equipo de trabajo para analizar, también a la luz de los exámenes finales, los resultados de las experimentaciones didácticas, detectar y analizar algunos problemas en la ejecución del proyecto (debidos en su mayoría al escaso tiempo a disposición y a la heterogeneidad de los grupos) y sentar las bases para su posible continuación.

6. **Anexos** - Lamentablemente, no podemos ofrecer ejemplos de las actividades de reconstrucción de conversaciones (actividades encarnadas que no requieren ningún material), de escucha repetida (únicos materiales necesarios: un archivo de audio y un reproductor de sonido) y del puzzle lingüístico (mismos materiales que para la escucha repetida).

1) Ejemplo de **gramaticalización**.

(ejercicio)

**[un fruttivendolo] Mettere in fuga rapinatore colpirlo 2 finocchi  
fatto accadere supermarket Sestu, cagliaritano**

rapinatore, dopo entrare market Stella volto coperto, puntare 2 coltelli contro proprietario chiedergli incasso giornata. **Dal** banco reazione essere **tanto** pronta **quanto** singolare. proprietario infatti fingere aprire cassa, poi afferrare verdura e scagliarla contro uomo, [PRON. REL.] fuggire bordo auto. **Ma** poco dopo arrestare.

(da "La Nuova Sardegna")

(texto original)

**Mette in fuga il rapinatore colpendolo con due finocchi**  
Il fatto è accaduto in un supermarket di Sestu, nel cagliaritano

Il rapinatore, dopo essere entrato nel market Stella con il volto coperto, ha puntato due coltelli contro il proprietario chiedendogli l'incasso della giornata. Dal banco la reazione è stata tanto pronta quanto singolare. Il proprietario infatti ha finto di aprire la cassa, poi ha afferrato la verdura e l'ha scagliata contro l'uomo, che è fuggito a bordo di un'auto. Ma poco dopo ha arrestato.

(da "La Nuova Sardegna")

## 2) ejemplo I de traducción facilitada

*Traduzione facilitata*: Ricostruisci la versione in italiano osservando la traduzione spagnola.

Lahiri, J. (2019). *En otras palabras*. Barcelona: Ediciones Salamandra. Traduzione a cura di Marilena De Chiara.

Llego a Roma con mi familia unos días antes del 15 de agosto. No conocíamos la costumbre de marcharse de vacaciones en masa durante este mes. Así pues, cuando casi todos se escapan, cuando casi toda la ciudad se para, intentamos empezar un nuevo capítulo en nuestra vida.

Alquilamos un apartamento en Via Giulia, una calle elegantísima, aunque desolada en mitad de agosto. Hace un calor atroz, insoportable. Cuando salimos a comprar algo, cada pocos pasos buscamos el alivio momentáneo de alguna sombra.

La segunda noche, un sábado, al volver a casa la puerta no se abre. Antes se abría sin problemas; ahora, por mucho que lo intente, la llave no gira en la cerradura.

No hay nadie en el edificio excepto nosotros, no llevamos documentación encima, todavía no tenemos un teléfono al que llamar en estos casos ni ningún conocido o amigo romano.

Lahiri, J. (2015). *In altre parole*. Milano: Guanda.

rr\_v<sup>1</sup> l<sup>2</sup> Roma<sup>3</sup> c\_n<sup>4</sup> l<sup>5</sup> m<sup>6</sup> f\_m\_gi<sup>7</sup>, q\_lch<sup>8</sup> g\_m<sup>9</sup>  
 pr\_m<sup>10</sup> d<sup>11</sup> Ferragosto<sup>12</sup>. N\_n<sup>13</sup> c\_n\_sc\_m<sup>14</sup> q\_st<sup>15</sup>  
 abitudine<sup>16</sup> d<sup>17</sup> p\_r\_t\_r<sup>18</sup> n<sup>19</sup> massa<sup>20</sup>. N\_l<sup>21</sup> m\_m\_nt<sup>22</sup> in<sup>23</sup>  
 cui<sup>24</sup> q\_s<sup>25</sup> t<sup>26</sup> sc\_pp\_n<sup>27</sup> via<sup>28</sup>, in<sup>29</sup> cui<sup>30</sup> q\_s<sup>31</sup> t<sup>32</sup>  
 l<sup>33</sup> c<sup>34</sup> e<sup>35</sup> ferma<sup>36</sup>, pr\_v\_m<sup>37</sup> n<sup>38</sup> z\_r<sup>39</sup> n<sup>40</sup>  
 n\_v<sup>41</sup> capitolo<sup>42</sup> d<sup>43</sup> n<sup>44</sup> str<sup>45</sup> v<sup>46</sup> t<sup>47</sup>.  
 ff<sup>48</sup> m<sup>49</sup> pp\_r\_t\_m<sup>50</sup> n<sup>51</sup> via<sup>52</sup> Giulia<sup>53</sup>. n<sup>54</sup>  
 str\_d<sup>55</sup> l<sup>56</sup> g<sup>57</sup> n<sup>58</sup> ss<sup>59</sup> m<sup>60</sup>, a<sup>61</sup> meta<sup>62</sup> g<sup>63</sup> st<sup>64</sup> d<sup>65</sup> s<sup>66</sup> l<sup>67</sup> t<sup>68</sup> a<sup>69</sup>  
 un<sup>70</sup> caldo<sup>71</sup> f\_r\_c<sup>72</sup>, insopportabile<sup>73</sup>. Q<sup>74</sup> nd<sup>75</sup> sc<sup>76</sup> m<sup>77</sup>  
 p\_r<sup>78</sup> f\_r<sup>79</sup> spese<sup>80</sup>, c\_rch<sup>81</sup> m<sup>82</sup>, gn<sup>83</sup> due<sup>84</sup> p<sup>85</sup> ss<sup>86</sup> l<sup>87</sup> t<sup>88</sup>  
 m<sup>89</sup> m<sup>90</sup> n<sup>91</sup> sollievo<sup>92</sup> d<sup>93</sup> ll<sup>94</sup> mbr<sup>95</sup>. L<sup>96</sup> s<sup>97</sup> c<sup>98</sup> nd<sup>99</sup>  
 s<sup>100</sup> r<sup>101</sup>, n<sup>102</sup> s<sup>103</sup> b<sup>104</sup> t<sup>105</sup>, rientrando<sup>106</sup> c<sup>107</sup> s<sup>108</sup> l<sup>109</sup> p<sup>110</sup> r<sup>111</sup> n<sup>112</sup>  
 s<sup>113</sup> pr<sup>114</sup>. Pr<sup>115</sup> m<sup>116</sup> s<sup>117</sup> pr<sup>118</sup> v<sup>119</sup> s<sup>120</sup> n<sup>121</sup> z<sup>122</sup> problemi<sup>123</sup>. Ora<sup>124</sup>,  
 per<sup>125</sup> quanto<sup>126</sup> provi<sup>127</sup>, l<sup>128</sup> ch<sup>129</sup> v<sup>130</sup> n<sup>131</sup> n<sup>132</sup> g<sup>133</sup> r<sup>134</sup> d<sup>135</sup> n<sup>136</sup> tr<sup>137</sup>  
 l<sup>138</sup> serratura<sup>139</sup>, N<sup>140</sup> n<sup>141</sup> c<sup>142</sup> n<sup>143</sup> ss<sup>144</sup> n<sup>145</sup> n<sup>146</sup> p<sup>147</sup> l<sup>148</sup> z<sup>149</sup>  
 eccetto<sup>150</sup> n<sup>151</sup>. Siamo<sup>152</sup> s<sup>153</sup> n<sup>154</sup> z<sup>155</sup> d<sup>156</sup> c<sup>157</sup> m<sup>158</sup> n<sup>159</sup>, n<sup>160</sup> c<sup>161</sup> r<sup>162</sup>  
 s<sup>163</sup> n<sup>164</sup> z<sup>165</sup> n<sup>166</sup> t<sup>167</sup> l<sup>168</sup> f<sup>169</sup> n<sup>170</sup> funzionante<sup>171</sup>, s<sup>172</sup> n<sup>173</sup> z<sup>174</sup> alcun<sup>175</sup>  
 m<sup>176</sup> c<sup>177</sup> conoscente<sup>178</sup>.

## 3) ejemplo II de traducción facilitada

Lahiri, Jhumpa (2016). *In altre parole*. Modena: Guanda.

Traduzione inglese a cura di Ann Goldstein (2017). *In other words*. New York: Vintage.

Traduzione spagnola a cura di Marilena De Chiara (2019). *En otras palabras*. Barcelona: Ediciones Salamandra.

Traduci il testo, osservando le versioni in inglese e in svedese. In classe inizieremo con il **primo paragrafo**.

<b>+</b> <i>El diario</i> (pp. 45 – 48)	<i>The diary</i> (pp. 52 – 58)	<i>Il diario</i> (pp. 52 – 58)
Llego a Roma con mi familia unos días antes del 15 de agosto. No conocíamos la costumbre de marcharse de vacaciones en masa durante este mes. Así pues, cuando casi todos se escapan, cuando casi toda la ciudad se para, intentamos empezar un nuevo capítulo de nuestra vida.	I arrive in Rome with my family a few days before the mid-August holiday. We aren't familiar with the custom of leaving Rome en masse. The moment when nearly everyone is fleeing, when almost the entire city has come to a halt, we try to start a new chapter of our life.	Ferragosto in massa scappare via essere fermo
Alquilamos un apartamento en la Via Giulia, una calle elegantísima, aunque desolada en mitad de agosto. Hace un calor atroz, insoportable. Cuando salimos a comprar algo, cada pocos pasos buscamos el alivio momentáneo de alguna sombra.	We rent an apartment on Via Giulia. A very elegant street that is deserted in mid-August. The heat is fierce, unbearable. When we go out shopping, we look for the momentary relief of shade every few steps.	Affittare feroce sollievo, ombra
La segunda noche, un sábado, al volver a casa la puerta no se abre. Antes se abría sin problemas; ahora, por mucho que lo intente, la llave no gira	The second night, a Saturday, we come home and the door won't open. Before, it opened without any problem. Now, no matter how I try, the key doesn't turn in the lock.	per quanto (io) provare

## 7. **Bibliografía**

- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Golombek, P., & Johnson, K. (2019). Sociocultural perspectives on language teacher education. Routledge
- Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Juan Capistrano.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
- Torresan, P., y Fasura, V. (2020). Indagine sull'ascolto ripetuto. *E--JournALL - EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7(2), 70-111.
- Ripamonti, F. (2021). Puzzle linguistico e lingua autentica: Una proposta didattica per l'ascolto di una canzone in una varietà sub-standard a studenti di italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 1, 950-965.
- Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Pearson
- Zafarana, A. (2006). Una parola, un tassello: Descrizione del puzzle linguistico. *Bollettino Dilit*: <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/puzzle-linguistico/una-parola-un-tassello-descrizione-del-puzzle-linguistico/> .