
PROPUESTA PARA UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE UNA
LENGUA EXTRANJERA: ITALIANO

MARIA LUISA QUAGLIA
CELE UNAM

Se Intenta definir qué se entiende por 'programa curricular' en la enseñanza de una lengua extranjera, a partir de unas consideraciones de carácter genenal para llegar a las más específicas sobre sus elementos constitutivos. Se pasa después a presentar un 'programa curricular' del italiano y un 'diseño de curso' haciendo hincapié en aquellos aspectos que se consideran importantes para su desarrollo. Como se aclara en la Introducción, lo que se pretende no es dar soluciones definitivas sino indicar uno de los posibles caminos para nealizar una labor didáctica operativamente factible dentro de una realidad determinada, la de México, que si bien es compleja, no deja de ser intenesante y alentadora. El diseño del curso que se propone, toma en cuenta una parte conocida de esta realidad, y lejos de sen rígido en su estructuración, está sujeto a las modificaciones y a los ajustes necesarios.

This article attempts to define what a syllabus is in the teaching of a foreign language, beginning with some general considerations and finally focusing on more specific ones related to its constituent elements. Next, a syllabus and course design for Italian is presented and those aspects which one important for their development are emphasized. In the Introduction, it is pointed out that no attempt will be made to give definitive solutions but indicate only one path for teaching that is operationally possible within a certain milieu i.e., Mexico, which although it is complex is still interesting and inspiring. The course design which is proposed takes into account one well-known part of this milieu. Far from being rigid it is subject to necessary modifications and adjustments.

J' essaierais de définir le terme de "programme d'études" dans l'enseignement d'une langue étrangère à partir de certaines considérations de caractère général pour en arriver ensuite à des considérations plus spécifiques sur ses éléments constitutifs. Je présenterai ensuite un "programme d'études" pour l'italien et un "projet de cours" en insistant sur les aspects qui sont estimés importants pour son développement. Comme il est précisé dans l'introduction, je ne prétends pas donner de solutions définitives sinon indiquer un des chemins possibles pour réaliser un travail didactique, réalisable dans une réalité très précise: celle du Mexique, qui bien que complexe, n'en est pas moins intéressante et encourageante. Le projet du cours que je propose prend en considération une partie connue de cette réalité et loin d'être rigide dans sa structure, il est sujet aux modifications et aux ajustements nécessaires.

Ausgehend von einigen allZgemeinen Überlegungen, versuchen wir zu definieren was unter "curricularem Programm" im Fremdsprachelnunterricht zu verstehen ist, um dann zu spezifischeren Überlegungen über konstitutive Elemente zu gelangen. Danach soll ein 'curriculares Programm' des Italienischen und ein Kursentwurf dargestellt werden, in denen wir diejenigen Aspekte betonen, die für die Kursentwicklung wichtig sind. Wie in der Einführung erklärt, beabsichtigen wir nicht, endgültige Lösungen zu geben, sondern einen der möglichen Wege aufzuzeigen, um eine machbare didaktische Arbeit innerhalb einer bestimmten Realität, nämlich der von Mexiko, zu verwirklichen, die zwar sehr komplex, aber auch interessant und ermutigend. Ist, die Kursplanung, die wir vorschlagen, berücksichtigt einen bekannten Teil dieser Wirklichkeit. Sie ist in ihrer Strukturierung nicht starr, sondern im Gegenteil offen für Änderungen und Verbesserungen.

INTRODUCCION

El presente trabajo ha surgido de la necesidad de subsanar las carencias en las que se debate actualmente la enseñanza del italiano como lengua extranjera en México. Es notorio a todos los que se dedican a la labor docente en esta área, que las dudas son más que las certezas. Si bien no faltan iniciativas muy loables en Italia y en otros países,, centradas en el problema que nos atañe sería utópico esperar soluciones externas ad hoc; para nuestra realidad específica. Estamos convencidos que es a partir de ésta que se pueden obtener grandes logros, unificando criterios y esfuerzos, contando con puntos comunes de partida, lo cual no impide que se den las divergencias y las diferenciaciones impuestas por la realidad misma, multifacética y cambiante de acuerdo a una dinámica natural y a un sinnúmero de variantes dependientes de factores que no es nuestro objeto examinar aquí.

El estudio que a continuación presentamos considera aspectos didácticos de carácter general y aspectos más bien enfocados hacia el italiano. El propósito no es dar soluciones a los problemas sino indicar un posible camino o, si se prefiere, un punto de partida para labores futuras que contribuyan a mejorar la enseñanza del italiano en el nivel medio-superior.

Estamos abiertos a todas las observaciones acerca del contenido y del diseño del Programa que planteamos, y agradecidos por todas las sugerencias que se nos puedan proporcionar ya que estamos seguros que éstas redundarán en beneficio de nuestra labor y, en última instancia, de nuestros alumnos.

1. Programa curricular: aspectos generales

Trataremos aquí el modelo curricular de la programación didáctica con el fin de justificar la utilidad de sus indicaciones operativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano como lengua extranjera y haremos referencia a unos puntos que consideramos fundamentales en el marco teórico de la programación ¹.

¹Cfr. Freddi, G. (1979:113-137); Zani, G. (I/1979:10-11); Panza, M. (1981:30-49).

Para justificar nuestro objetivo, dejamos de lado el currículum en su sentido muy reducido como 'programa'² de un curso y lo consideramos mejor en una dimensión pedagógica más amplia, como una compleja y rigurosa estrategia didáctica que toma en cuenta las instancias lógicas, psicológica y social. La instancia lógica se relaciona con la estructura de la materia en cuestión, en nuestro caso la lengua italiana, que como toda lengua tiene una naturaleza sistémica propia y por lo tanto su coherencia objetiva³; la instancia psicológica se relaciona con el alumno que, como persona, tiene una coherencia subjetiva propia a pesar de su constante evolución, de acuerdo a las distintas etapas de su vida; la instancia social se relaciona con el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo, con todas sus connotaciones sociales y culturales. Para nosotros, un 'programa' ya no puede limitarse a la sola estructura lógica sino que debe considerar las tres instancias para definir sus objetivos y seleccionar las estrategias adecuadas a sus fines. Para ello, es fundamental determinar las variables que intervienen en la formulación del mismo y que se localizan en los siguientes puntos básicos con los cuales se debe actuar operativamente, esto es;

- a) con qué variedad (es) de lengua;
- b) a qué público.
- c) en qué situación (es);
- d) para qué fin (es);
- e) con qué medios.

Una respuesta a cada uno de los puntos anteriores significa pues, asumir una actitud científica⁴ frente a los pro-

²Cfr. Panza, M. (1981:32 y ss.)

³La tendencia actual es concebir la lengua no tanto como 'sistema' de saussuriana memoria, sino como 'macro-sistema' en el que se incluyen las variedades sociales, regionales y sectoriales.

⁴Cfr. Lado, R. (1964) quien ya había previsto esta necesidad científica formulada en épocas recientes por la teoría curricular.

blemas de la enseñanza y aprovechar asimismo los contributos que otras disciplinas ofrecen a la programación didáctico-educativa⁵.

El currículo, al connotarse como proceso científico, se caracteriza también como 'proceso flexible' en el sentido de que está sujeto a su constante revisión por medio del 'feedback' o dispositivo de autocorrección, aspecto fundamental de la teoría y praxis curricular.

1.2 Elementos del programa curricular.

Al tratar brevemente los elementos constitutivos del programa intentaremos el paso de la teoría a la praxis, haciendo hincapié que hasta el momento la segunda aún no es del todo coherente y consecuente con la primera. A pesar de estas limitaciones, lo que la teoría curricular nos permite reformular de manera más precisa son las metas educativas, didácticas y los objetivos de aprendizaje.

Cuando se habla de metas educativas, en un programa curricular que no sea sólo instrumental, se entiende aquellos valores individuales, culturales y sociales directamente relacionados con la personalidad del alumno, esto es, *valores individuales* como capacidad de enriquecerse y auto-realizarse en cuanto persona por medio de un nuevo instrumento eurístico-imaginativo (la lengua en aprendizaje) que permite una más amplia exploración del mundo; *valores culturales* como capacidad de culturizarse en el sentido de conocer y de aceptar la diversidad de las culturas y, por ende, aceptar el relativismo cultural; *vatoA-U -ó* como capacidad de extender y establecer relaciones a través de la lengua con individuos con una forma de comunicación-expresión distinta.

Si por metas educativas se entiende el alcance de 'valores', por metas didácticas⁶ se entiende el logro de 'competencias' en la lengua en cuestión, en distintos niveles o

⁵ Nos referimos a los contributos de la psicología, sociología, cibernética, etc, Cfr.Scurati,C.(1980:14)

⁶ Freddi,G.(1979:118-119) habla de 'mete glottodidattiche'.

grados y en distintos contextos de interacción social. Estas competencias resultan ser precondiciones para el uso personalizado y creativo de la lengua en aprendizaje y corresponden a lo que se define como competencia comunicativa.

Por objetivos de aprendizaje o didácticos, nos referimos más bien a las 'operaciones' que el alumno debe saber hacer en cuanto conductas en relación a las competencias establecidas. Estos objetivos distribuidos a lo largo del programa se definirán como inmediatos, intermedios y finales.

Otro elemento del programa es el contenido o "corpus", integrado por los materiales y métodos, cuya selección y elaboración es fundamental en la planeación. Se trata aquí de operar una síntesis de las instancias de estructuración objetiva y de funcionalización subjetiva, esto es, de integrar en el corpus la instancia lógica con la instancia psicológica del alumno⁷. Después de una selección preliminar, se procederá a la definición del corpus y a su gradación tomando como parámetros: la motivación, las necesidades comunicativas, y las formas y ritmos de aprendizaje (estrategias), en fin, todos los aspectos de índole subjetiva y, por lo tanto, la instancia psicológica encontrará su natural y particular colocación en el área del análisis de los errores⁸.

En un programa con enfoque comunicativo, dando por sentado que los materiales deben ser congruentes con la situación de comunicación, es fundamental en su selección y planeación, contemplar las siguientes variables:

- que las situaciones sean útiles para la interacción social;
- que éstas no representen estereotipos;
- que se adecúen a las características psicológicas de los alumnos;

⁷Cfr. Roulet, E. (1980:109-121) y también Pit Corder, S. (1980:20).

⁸Una vez más se hace patente el carácter flexible del programa.

-
- que se cuente, hasta donde es posible, con material de apoyo audiovisual adecuado al contexto global del evento comunicativo.

Con relación a lo expresado nos parece superfluo recalcar que la selección y gradación de las estructuras lingüísticas ya no son suficientes, puesto que estas operaciones deberán relacionarse estrictamente con las variedades lingüísticas impuestas por la (s) situación (es).

Por otra parte, estamos conscientes de que no es fácil hacer propuestas concretas a este respecto, dada la compleja problemática involucrada. Sin embargo, puesto que creemos en la progresión, nosotros la vemos como una 'organización de datos' (cfr. Courtillon 1980) que toma en cuenta por un lado la competencia funcional, ligada a la competencia pragmática y a los aspectos socioculturales, y por otro la competencia lingüística ligada a las estructuras de la lengua y a los datos nocionales subyacentes. Los pasos a seguir serían: a) selección de las funciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos⁹; b) agrupación de los datos lingüísticos en 'conjuntos funcionales del discurso' c) análisis del tipo de situación en la que necesariamente o lógicamente entran los conjuntos funcionales en cuestión; d) selección de los contextos situacionales en vista del objetivo establecido en términos de competencia. Consideramos que una progresión que toma en cuenta los puntos mencionados permite presentar un conjunto de formas lingüísticas para expresar una función determinada y concebir a locutores con aptitudes y roles sociales diferentes y variados, esto es, con un 'espesor cultural' (cfr. Courtillon, 1980). Además, el hecho de que se favorezca un margen de libertad al alumno en la selección de las formas lingüísticas para expresar una función, contribuye a que los alumnos adquieran desde un principio varios comportamientos

⁹Véase también Wilkins, P. (1980:126 y ss.)

¹⁰Por ejemplo, descripción de objetos y/o personas, el decir de hacer (proponer, ordenar, aconsejar, etc.), la predicción, el relato, etc. Estos conjuntos pueden tener a su vez subconjuntos.

lingüísticos y usen expresiones personalizadas. Para una progresión como secuencia cronológica de las funciones y de las estructuras, nos parece que el 'sentido común' es el único hasta ahora, que nos puede guiar¹¹. En efecto, por lo que se refiere a las funciones, surgen fuertes dudas, sobre todo si se considera que en una situación de comunicación se pueden alternar varias funciones, dependiendo éstas de las necesidades comunicativas del hablante. Tal vez, una posible solución del problema la proporcione el análisis de las necesidades de la población a la que va dirigido el programa, mediante encuestas a realizarse para este fin.

En cuanto a la progresión de las estructuras, creemos que podemos hacer cierto tipo de previsiones de carácter general tomando como puntos de referencia dos criterios: la complejidad lingüística morfológica y la complejidad semántica.

Con respecto al primero por ejemplo, podemos, prever apriorísticamente que un razonamiento, categórico-deductivo del tipo "Quando mangio molto faccio indigestione" es morfológicamente menos complejo que uno hipotético-deductivo: 'Se avessi mangiato molto avrei fatto indigestione', y por lo tanto éste debería presentarse posteriormente. Este criterio de la complejidad morfológica debería tomarse en cuenta al interior de cada 'unidad' para establecer la progresión lingüística con base en una clasificación de las formas 'simples' y 'complejas'. Estas formas se distribuirían en 'unidades' de distinto nivel y se retomarían 'a espiral' de acuerdo a las estrategias de aprendizaje por 'sistemas sucesivos'¹³.

¹¹Compartimos la opinión de J.Courtillon a este respecto (1980 :92)

¹²Véase más adelante el punto 1.3.

¹³Tal como resulta de los estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil (Cfr.M.Cohén) y de las investigaciones sobre el análisis de los errores que demuestran la presencia de fases sucesivas de interlenguaje en el sujeto aprendiz.

La posibilidad de disponer de inventarios de 'frecuencias funcionales' de términos o estructuras¹⁴ nos parece importante para establecer progresiones lingüísticas adecuadas, y la elaboración de dichos inventarios, actualmente inexistentes para el italiano, podría ser una de las tareas a realizar como fase preliminar del programa.

El segundo criterio se relaciona con los aspectos semánticos, ya sea a nivel de interferencia, ya sea a nivel de gramaticalización del substrato nocional propio de cada lengua; por lo tanto, las dificultades semánticas deben ser objeto de un análisis 'a priori' para los fines de la secuencia. No nos detendremos aquí con propuestas en términos operativos para la progresión ¹⁵ lo que queremos más bien señalar es lo relativo a los materiales en cuanto 'documentos auténticos' ¹⁶ que para la progresión, nosotros vemos en la óptica de estas dos coordenadas: a) sus características internas; b) las actividades del alumno a partir de estos documentos y en vista de sus necesidades/objetivos. Así que para el punto a) se prevén documentos breves, de estructura homogénea para niveles principiantes (noticieros, 'spots' publicitarios, entrevistas, etc.) y documentos más largos y variados para niveles intermedio y avanzado. Aquí tendría su natural cabida la combinación-comparación de documentos distintos sobre el mismo tema, por ejemplo, documentos orales (noticieros radiofónicos, etc.) con documentos escritos (artículos periodísticos); televisivos o radiofónicos con publicidad escrita en revistas o periódicos; o bien, artículos de periódicos con diferentes tendencias políticas.

¹⁴ J. Courtillon (1980:93) habla de "rentabilité fonctionnelle".

¹⁵ Véase al respecto Nicholls A. & H. (1975), Pellerey (1975), Freddi (1979), Courtillon (1980), Maley (1980).

¹⁶ Por 'documentos auténticos' entendemos, en un sentido amplio, ya sea los elaborados específicamente para fines didácticos ya sea los que un hablante nativo 'siente' como tales, por sus características de adecuación, naturalidad, etc. Compartimos además la opinión que tiene al respecto

Para el punto b) se prevé que los mismos documentos sean presentados a distintos niveles pero requiriendo actividades variables de acuerdo a éstos últimos.

De los elementos constitutivos del Programa curricular nos queda por señalar la *evaluación* como instrumento de corrección y control ya sea del proceso curricular ya sea del proceso de aprendizaje y que se concretiza en el 'feedback'. Existe una compleja problemática a este respecto ya que un programa con enfoque comunicativo en el diseño de los controles debe tomar en cuenta:

- a) los varios aspectos de la competencia comunicativa, y
- b) los niveles y grados de esta competencia.

Si la evaluación de un programa depende en última instancia de la evaluación del aprendizaje, el diseño de los controles deberá tomar en cuenta los elementos anteriormente mencionados en sus varios aspectos y establecer niveles y grados por lo que respecta a capacidad o habilidad en términos operativos. Nosotros no nos adentraremos en la problemática de la evaluación ya que no es el objeto de nuestro estudio, sólo nos limitamos a mencionar los tipos de controles que se deberán contemplar, esto es, el 'horizontal' en relación a un solo aspecto del aprendizaje y el 'vertical' que abarca varios aspectos de acuerdo a los objetivos fijados.

1.3 *La unidad didáctica en el Programa.*

La integración coherente de los elementos del Programa puede ser asegurada por el modelo operativo de la unidad didáctica ¹⁷por medio de la cual es posible la determinación de objetivos específicos como partes de un objetivo global

A. Maley cuando dice que no es tan importante la autenticidad del documento en sí, como la autenticidad del alumno frente al documento. Cfr. Maley (1980:58-71)

¹⁷Para un modelo de unidad didáctica, véase Freddi, G. (1979:129-136)

general. La estructuración de la unidad requiere como punto de partida la definición de su contenido en términos de:

- a) las situaciones de interacción social en las que el alumno puede o debe encontrarse;
- b) los actos lingüísticos indispensables para una efectiva participación a esta interacción social;
- c) las funciones comunicativas que estos actos lingüísticos representan;
- d) el contenido nocional a saber, los significados o nociones semántico-gramatical es que son necesarias para comunicarse en los eventos específicos en cuestión;
- e) el léxico indispensable (o términos lingüísticos) para expresar estas nociones y funciones;
- f) los grados de habilidad, a nivel receptivo y productivo, necesarios para realizar los actos lingüísticos que permitan la interacción comunicativa especificada. (Trim, 1979:12).

Las unidades dentro de un programa no son cuantificables, como bien dice J.L.M. Trim (1979:11): "il n' existe pas, pour une langue donnee un nombre préetabli d'unités" y por lo tanto deben verse como una serie abierta. En cuanto a sus características internas, no necesariamente en cada una de ellas deben considerarse las cuatro habilidades, por lo que se preven: unidades *orales, escritas, mixtas e integrales*. El modelo de la unidad debe ser flexible y constantemente adaptable a la necesidad y realidad del alumno, de la clase, etc., flexibilidad y adaptación que le permite en todo y en cada momento, ser sobre todo funcional.¹⁸

En el diseño de nuestro programa las unidades son de dos tipos: 'unidades obligatorias¹ de tronco común con objetivos comunicativos generales y módulos complementarios con objetivos específicos. Estos a su vez se distinguen en dos subgrupos:

¹⁸Cfr. también Freddi (1979:136)

a) módulos complementarios *lingüísticos* con objetivos lingüísticos específicos, esto es; reforzar la comprensión y el dominio del sistema lingüístico formal en aprendizaje (aspectos fonéticos, entonativos y gramaticales).

b) módulos complementarios de *nociones específicas* con objetivos nocionales específicos, esto es, proporcionar una gama de 'dominios' de actividad comunicativa diversificada y más específica, de interés para distintos grupos de alumnos.

Para nosotros los módulos complementarios tienen que cumplir con una doble función: por una parte ser un recurso adicional para el logro de los objetivos generales y por otra, satisfacer las necesidades de los alumnos en particular, lo que es fundamental en el diseño de un programa centrado en el estudiante. Por lo que se refiere a los módulos del sub-grupo b) habrá que prestar atención en su disposición en el programa, asegurándose de que el alumno tenga los conocimientos previos requeridos. Inicialmente estos módulos formarían parte de varios *bancos temáticos* y posteriormente se podrían agrupar y organizar en "unidades" en función de las necesidades y/o motivaciones de los alumnos.

2. *El Programa de Italiano.*

Para el programa curricular de italiano, volvemos a los puntos indicados como variables.

2.1 *Que variedad de lengua enseñar: consideraciones generales y propuestas.*

En general podemos decir que la situación lingüística en Italia es bastante compleja por la presencia del plurilingüismo y del fenómeno de digloxia. Sin embargo, se ha verificado en estas últimas décadas una amplia italianización en todo el territorio peninsular e insular sobre todo gracias a los medios masivos de comunicación, así que podemos hablar de la 'macrolengua' del Italiano en la que se engloban y se distinguen tres grupos principales de variedades definibles a grandes rasgos como: 'variedades sociales' con

toda la gama de los *sociolectos*, 'variedades regionales' con toda la gama de los *regiolectos*, 'variedades especiales' ¹⁹ con toda la gama de las *microlenguas sectoriales*. Con relación a las 'microlenguas', para fines didácticos es necesario establecer los grados de especificidad que se desean lograr y por el momento lo que podemos hacer es formular hipótesis de trabajo a partir de unos puntos con los que contamos. De acuerdo a los niveles de "microlengua" de M. L. Altieri (1974:67 y ss):

- 1er. nivel: (*Descripción genérica*): El más cercano a la lengua común o macrolengua (conversación, artículo periodístico no especializado de la divulgación científica).
- 2o. nivel: (*Descripción específica*): El de la tecnología con características de especificidad más marcadas (conferencias, disertaciones comerciales, instructivos de uso de productos industriales, etc.).
- 3er. nivel: (*Formulación*): El de la investigación y estudio especializado, que se aleja mucho de la lengua común.
- 4o. nivel: (*Formalización*): El propio de las ciencias cuantificables: matemáticas, química, etc.

hipotizamos para nuestra enseñanza el alcance de los niveles 1o. y 2o. presuponiendo. además que se debe a) tener conocimientos básicos de la macrolengua en cuestión; b) saber a qué público está destinada, y c) para qué fin.²⁰

Para el programa de italiano, con respecto a la variedad de lengua lo que proponemos es lo siguiente:

I Ciclo -*Nivel Umbral* -: la variedad no marcada cuya útili-

¹⁹Parece que en español se denominan 'jergas' pero este término no nos convence.

²⁰ Cfr. también Freddi (1979:117-185) y Ferrari (1980)

zación es generalizable a varias situaciones de comunicación oral y escrita más comunes de la vida diaria.²¹

II. Ciclo *-Nivel Intermedio-*: a) la variación lingüística oral y escrita (registros) apropiada a diferentes situaciones de comunicación, la identidad de los locutores, los factores extralingüísticos, etc,²²; la (s) microlengua (s) en su primer nivel: 'descripción genérica'.²³

III. Ciclo: *-Nivel Avanzado-*: a) la (s) variedad (es) de lengua (If, Ic, la) oral y escrita con los registros apropiados a la situación comunicativa; b) los regiolectos; c) la (s) microlengua (s) en su 2o. nivel: 'descripción específica'.²⁴

Cabe señalar que todo lo anterior es a nivel de propuesta y en términos generales ya que toda definición más precisa sólo es posible después del análisis de las necesidades de los alumnos.

2.2. *A qué público.* Para elaborar un programa de italiano centrado en el alumno es indispensable poder contar con una doble información: por una parte conocer las características principales de la población a la que va dirigido el Programa y, por otra, sus deseos/necesidades. De lo anterior se desprende que el análisis del público y de sus necesidades debe llevarse a cabo conjuntamente. Conocer al público significa tener una visión no sólo de su momento presente sino en su proyección futura, como dice L. Porcher "ce qu'il est et ce qu'il vise a devenir" (1980:4) y en este apartado expondremos los puntos esenciales de los aspectos arriba señalados.

²¹ Véase el punto 3.1.2.

²² Se trata de introducir en este Ciclo las que definimos como 'variedades sociales'

²³ Véase el punto 2.1.

²⁴ Véase el punto 2.1.

2.2.1. Los alumnos que constituyen nuestra población del CELE:

- son hispanohablantes de México (muy raros los casos de hablantes de otra lengua o de otra variedad del español).
- son adultos de edad entre 19 y 25 años (raros los casos de edad inferior o superior a las indicadas).
- son estudiantes universitarios de la UNAM en la gran mayoría de nivel licenciatura. Actualmente hay estudiantes de más de 30 carreras.
- aprenden el italiano paralelamente a sus estudios universitarios.

Del análisis de necesidades recién realizado por medio de una encuesta entre los alumnos de italiano del CELE resulta que:

- la gran mayoría desea aprender el italiano para alcanzar objetivos que nosotros definimos 'metas educativas'.
- la gran mayoría desea lograr una competencia comunicativa que traducida en habilidades, pone en primer lugar las habilidades orales (comprender y hablar), en segundo lugar la comprensión escrita y en tercer lugar, la expresión escrita.
- la gran mayoría manifiesta el deseo de aprender la microlengua de acuerdo a la carrera que está cursando.

Cabe señalar que en esta sede no se proporcionan datos numéricos y estadísticos sino sólo las indicaciones de carácter general como orientación y justificación de nuestro diseño.

2.3. *Para qué fin:* El propósito terminal del Programa es llevar a los alumnos al alcance de metas educativas en cuanto *valores*, metas didácticas en cuanto *competencias* y objetivos de aprendizaje en cuanto *operaciones* de acuerdo a sus necesidades.

2.4. *Con qué medios:* Se prevé que los recursos serán los que la tecnología actual pone a nuestro alcance y que son ampliamente conocidos como auxiliares didácticos.

3. *Diseño del Curso de italiano.* La descripción que se proporciona a continuación es deliberadamente de carácter general y por lo tanto se limita a los elementos que se consideran esenciales para los fines que nos hemos propuesto. El curso (véase tabla A) se estructura en tres ciclos, estos:

I Ciclo: Nivel Umbral ("Livello Soglia")

II Ciclo: Nivel Intermedio:  A

III Ciclo: Nivel Avanzado.

3.1. *I Ciclo: -'Livello Soglia'.*²⁵ Se organiza por 'unidades' obligatorias y por 'módulos complementarios' como recursos adicionales. El número de las 'unidades' así como sus características internas se definirán a partir de los objetivos a lograr. Se prevén unidades 'orales', 'mixtas' e 'integrales' que en su totalidad respetarán los siguientes porcentajes en relación a cada habilidad:

Comprensión oral : 30%

Expresión oral: 30%

Comprensión escrita: 25%

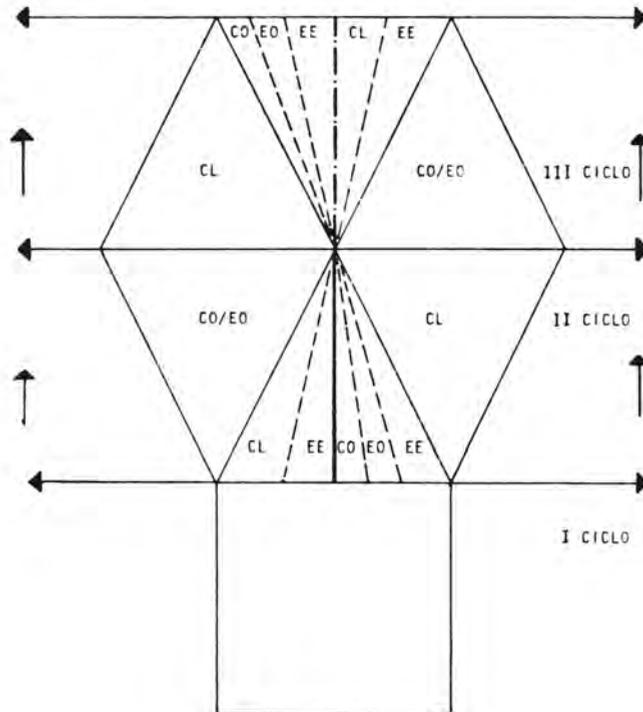
Expresión escrita: 15%

3.1.1. *Objetivos.* Se definirán operativamente en términos de comportamiento en relación a las cuatro habilidades. Se prevén objetivos de comunicación terminales e intermedios, para cuya especificación habrá que establecer el grado o nivel de competencia a lograr, en relación a la habilidad, al contenido temático y lingüístico, a la situación de aprendizaje, etc. *El objetivo general* es capacitar al alumno a una competencia comunicativa mínima o 'de base'²⁶, pero

²⁵Consideramos que el 'LIVELLO SOGLIA' del italiano, publicado por el Consejo de Europa (1981) puede ser de gran utilidad como material de apoyo y de consulta.

²⁶De acuerdo a la definición de Wilkins (1979:74)

TABLA A



CO= Comprensión Oral
 EO= Expresión Oral
 CL= Comprensión de Lectura
 EE= Expresión Escrita

Flacha internacional → = cada CICLO es terminal y conclusivo en sí y por lo tanto hay la opción de 'salida' (abandono del curso);
Flacha vertical ↓ = opción de continuar el estudio en el CICLO inmediato superior

TABLA 8

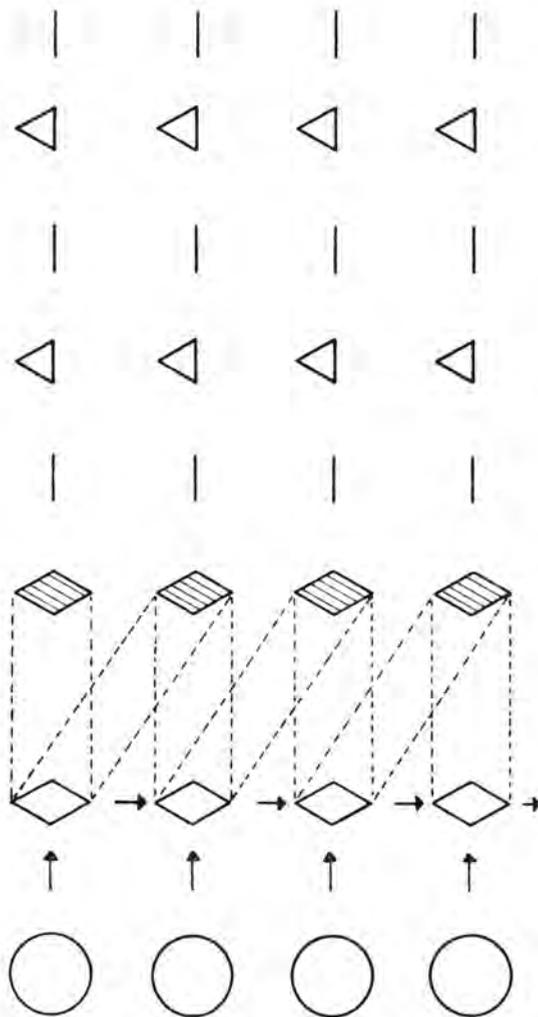
I CICLO

Materiales

Unidades obligatorias

Evaluación

Módulos complementarios



Línea punteada - - - : la evaluación por unidades capitalizables puede abarcar una o dos unidades o más.
 Línea entera — : relación entre unidades y módulos complementarios.
 Flechas horizontales → : relación directa de los materiales con la unidad didáctica.
 Flechas verticales ↑ : secuencia obligatoria.

funcional, a nivel rece-productivo oral y escrito en las situaciones más comunes de la vida diaria en Italia y/o con hablantes nativos italianos residentes en México y de acuerdo a sus necesidades/deseos.

3.1.2. *Contenido.* bajo este rubro incluimos el contenido lingüístico y los materiales didácticos. Por contenido lingüístico entendemos ya sea el conjunto de exponentes o realizaciones formales necesarias para expresar las nociones y las funciones más frecuentes en situaciones de comunicación cotidiana, ya sea la variedad no marcada que, dentro del continuum sociolingüístico, únicamente se caracterizaría aquí en los dos extremos formal e informal; en nuestro caso con relación al italiano, los hemos definido If e Ic. La variedad no marcada se relacionará con los siguientes 'dominios' sociales (Coste,D.1979:41):

- 1) relaciones familiares;
- 2) relaciones civiles y comerciales;
- 3) reilaciones 'gregarias' (compañeros, colegas, vecinos, etc.,);
- 4) relaciones profesionales y educativas;
- 5) relaciones con los medios masivos de comunicación (auxiliares de información).

Por materiales didácticos entendemos los documentos (textos) orales y escritos relativos a los 'dominios' mencionados que de acuerdo a éstos últimos, deberán ser tipológicamente diversificados. Además, deben ser 'modelos abiertos' de interacciones sociales, en el sentido de ser lo suficientemente flexibles para permitir su adecuación a comportamientos comunicativos ya sea dentro de una situación determinada ya sea en situaciones nuevas y no previstas.

3.1.3. *Medios.* Serán: a) los auxiliares didácticos audiovisuales (filminas, transparencias, objetos, grabaciones, etc.) b) los recursos como: (grabadora, laboratorio lingüístico, video, etc.).

3.1.4. *Evaluación.* Es por 'unidades capitalizables'²⁷ y debe dar cuenta de que el alumno ha adquirido un conjunto de conocimientos y de habilidades para servirse de la lengua

²⁷

Para una amplia exposición sobre lo que se entiende por 'unidades capitalizables', véase J.L.M. Trim (1979:I-67)

con fines comunicativos definidos. La elaboración de los instrumentos de evaluación por *unidad o unidades* deberá tomar en cuenta el contenido²⁸ de estas últimas y con base en precisos criterios, establecer los grados de habilidad operativamente observables.

3.1.5. *Duración del Ciclo.* Según nuestro diseño sería de 280 horas repartidas en dos semestres escolares y en razón de 10 horas semanales.

Al terminar el I Ciclo, los alumnos pueden abandonar el estudio del italiano si lo consideran oportuno o bien seguir con el II Ciclo. (Ver Tabla B).

3. 2. *II Ciclo: Nivel Intermedio.*

Consta de dos cursos paralelos "A" y "B" cuyo enfoque comunicativo enfatiza más ciertas habilidades que otras. Los alumnos acceden a este Ciclo al terminar y aprobar el primero y optarán para el Curso A o el Curso B de acuerdo a sus deseos/necesidades.

3.2.1. *Curso A.* Se caracteriza por el énfasis en las habilidades de COMPRENSION y EXPRESION orales, sin embargo no se descuidan las habilidades escritas. La proporción numérica es 50% para las habilidades orales, 30% para la comprensión escrita, 20% para la expresión escrita. Se organiza por 'unidades mixtas' obligatorias en las que se respetarán las proporciones generales antes establecidas y por 'módulos complementarios' como recursos adicionales de acuerdo a los intereses y/o necesidades de los alumnos. Precisamente por esta última razón, parte de los 'módulos complementarios' se ven en la óptica de una enseñanza individualizada. Nuestra propuesta sería un 'sistema mixto' en el cual, paralelamente a la secuencia de unidades obligatorias se contemple un sistema de aprendizaje auto-dirigido.²⁹

28

EL término aquí debe entenderse en un sentido amplio.

29

Cfr. Holec, H. (1980)

Las razones que nos impulsan a creer en este tipo de sistema podemos resumirlas en dos puntos: a) si el alumno opta por el Curso A, es para satisfacer sus intereses o necesidades y por consiguiente es muy importante introducir 'la dimensión personal específica' del alumno en el aprendizaje; b) si el objetivo a alcanzar es la competencia comunicativa en términos de comportamiento verbal, éste no puede ser en el abstracto, esto es, de un 'hablante nativo' generalizado y ¿por qué no? idealizado, sino el comportamiento verbal que el alumno 'piensa que debe ser el suyo' en las situaciones de comunicación en las que se encuentra o se va a encontrar. Por lo tanto, consideramos que los 'módulos complementarios' de aprendizaje auto-dirigido en este Curso A, deben cumplir esencialmente con esta función, la de llevar al alumno a un comportamiento verbal adecuado a la situación de comunicación pero 'personalizado', en el respeto de su personalidad propia.

3.2.1.1. *Objetivos.* Por el énfasis del Curso 'A', nos limitamos aquí a formular sólo el objetivo principal que es: capacitar al alumno a una competencia receptiva oral, propia de determinadas situaciones de la vida diaria, en las que el alumno, como locutor e interlocutor, participa en los eventos comunicativos usando la (s) variedad (es) lingüística (s) adecuada (s) a estas situaciones.

Todos los objetivos se definirán operativamente y para cada uno se establecerá el grado o nivel de competencia requerida.

3.2.1.2. *Contenido.* A partir del análisis de necesidades se determinará:

- a) el contenido temático;
- b) las situaciones de comunicación;
- c) las variedades lingüísticas congruentes con las situaciones de comunicación;
- d) la forma de comunicación (comprensión y/o expresión,
- e) los materiales (documentos orales y escritos).

3.2.1.3 *Evaluación del Curso A.* Será por 'unidades capitalizables' y su aprobación equivaldría al 'Examen de beca-

río' del CELE. Se prevé que los instrumentos de evaluación serán prevalentemente del tipo 'vertical' y aplicados después de una o varias unidades. Tomando en cuenta el sistema mixto que hemos propuesto se deberán contemplar también auto-evaluaciones del alumno.

3.2.1.4. *Duración.* El Curso 'A' tiene un total de 150 horas de duración, distribuidas en dos semestres escolares, a razón de 5 horas por semana. Al terminar el II Ciclo, Curso "A", el alumno puede abandonar el estudio del italiano o bien, si aprobó el curso, acceder al siguiente Ciclo.

3.2.2. *Curso 'B'.* Se caracteriza por el énfasis en la habilidad de la COMPRENSION ESCRITA que, expresada en porcentaje, cubriría el 50% del mismo. La distribución de los porcentajes por las otras habilidades sería el siguiente: Comprensión oral: 15%, Expresión oral: 15%, Expresión escrita: 20%.

Cabe señalar que su determinación es solo indicativa por lo tanto no se excluyen modificaciones en cuanto a su distribución, si en un momento dado los resultados del análisis de necesidades lo determinan. Su organización es por unidades 'mixtas'³⁰ en secuencia obligatoria y por 'módulos complementarios'. En las unidades obligatorias se respetará el porcentaje del 50% para la habilidad de la 'Comprensión escrita', el restante porcentaje se distribuirá de acuerdo al planteamiento general inicial. En los 'módulos complementarios' se prevé una flexibilidad mucho mayor por las características y finalidades que les son propias y que están específicamente relacionadas con los intereses y necesidades de los alumnos.

Así como para el Curso 'A' también en el Curso 'B' se prevé un *sistema mixto* de unidades obligatorias y 'módulos complementarios' de aprendizaje auto-dirigido con objetivos específicos a establecer con base en las motivaciones y ne-

³⁰Este tipo de unidad comprendería: una habilidad escrita y dos orales, o bien dos habilidades escritas y una oral.

cesidades. Podemos apriorísticamente prever dos tipos de módulos complementarios: a) con objetivos específicos lingüísticos (aspectos gramaticales, sintácticos, etc.);

b) con objetivos comunicativos específicos, centrados en una sola habilidad, con énfasis en la comprensión de lectura de textos específicos caracterizados por las 'microlenguas sectoriales' en su primer nivel de especificidad.

3.2.2.2. *Contenido.* En cierta medida es común al del Curso 'A' pero, dado su énfasis particular, su contenido se caracteriza principalmente por las variedades de las microlenguas sectoriales y por sus materiales en cuanto a documentos auténticos escritos. Se prevé a este respecto, una serie abierta de mini-corpus en relación a las distintas microlenguas sectoriales.

3.2.2.3. *Evaluación.* Es por 'unidades capitalizables', y su reconocimiento oficial en caso aprobatorio por parte de la Institución³¹ equivaldría al "Examen de Comprensión de lectura". El alumno no debería presentar específicamente el examen antes mencionado. Y esto redundaría, a nuestro parecer, en beneficio de la institución, agilizando la sumministrazione de dicho examen que, si bien no representa un problema muy grave por lo que respecta al italiano, sí lo es para otros idiomas. Por esta razón, propondríamos esta alternativa a nivel institucional también para lenguas de gran demanda.

También en el Curso 'B' se contemplan evaluaciones parciales y autoevaluaciones del tipo 'vertical' y/u 'horizontal' de acuerdo a lo que se pretende evaluar.

3.2.2.4. *Duración.* Sería de 150 horas, a razón de 5 horas por semana y distribuidas en dos semestres escolares.

3.2.2.5. *Medios y recursos.* Los mencionamos para ambos cursos considerando que en el diseño del Programa son elemen-

³¹ En nuestro caso sería el C.E.L.E./UNAM.

tos esenciales, pero no nos detendremos en descripciones, ya que salta a la vista cuáles son los auxiliares didácticos comunes y específicos para cada curso.

3.3. *III Ciclo: Nivel avanzado*

Se tiene acceso a este Ciclo al aprobar el Ciclo inmediatamente inferior. Dada la procedencia de los alumnos, se pueden hacer dos tipos de previsiones que presentaremos a continuación como alternativas.

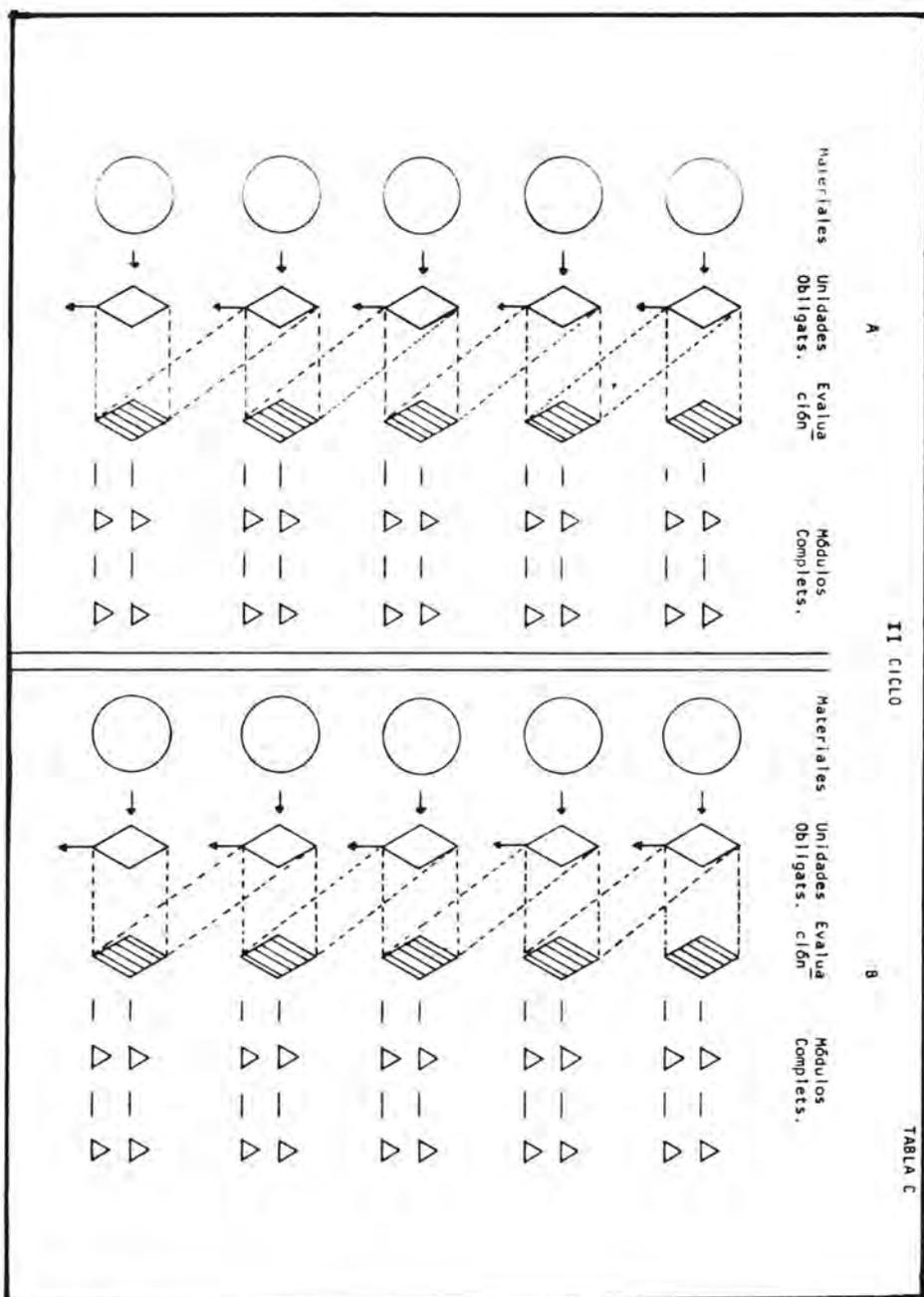
1a. Alternativa: dos Cursos paralelos en el 5o. semestre escolar como continuación de los Cursos "A" y "B" del II. Ciclo. En este caso, la continuación del Curso "A" enfatizará la habilidad de la COMPRENSION ESCRITA (50%); y la continuación del Curso 'B' enfatizará la COMPRENSION ORAL y EXPRESION ORAL (50%); por los porcentajes relativos a las demás habilidades, se invertirán también las proporciones. La finalidad es nivelar el desarrollo de las habilidades y propiciar así la integración de los dos grupos de alumnos para su ingreso en el 6o. semestre.

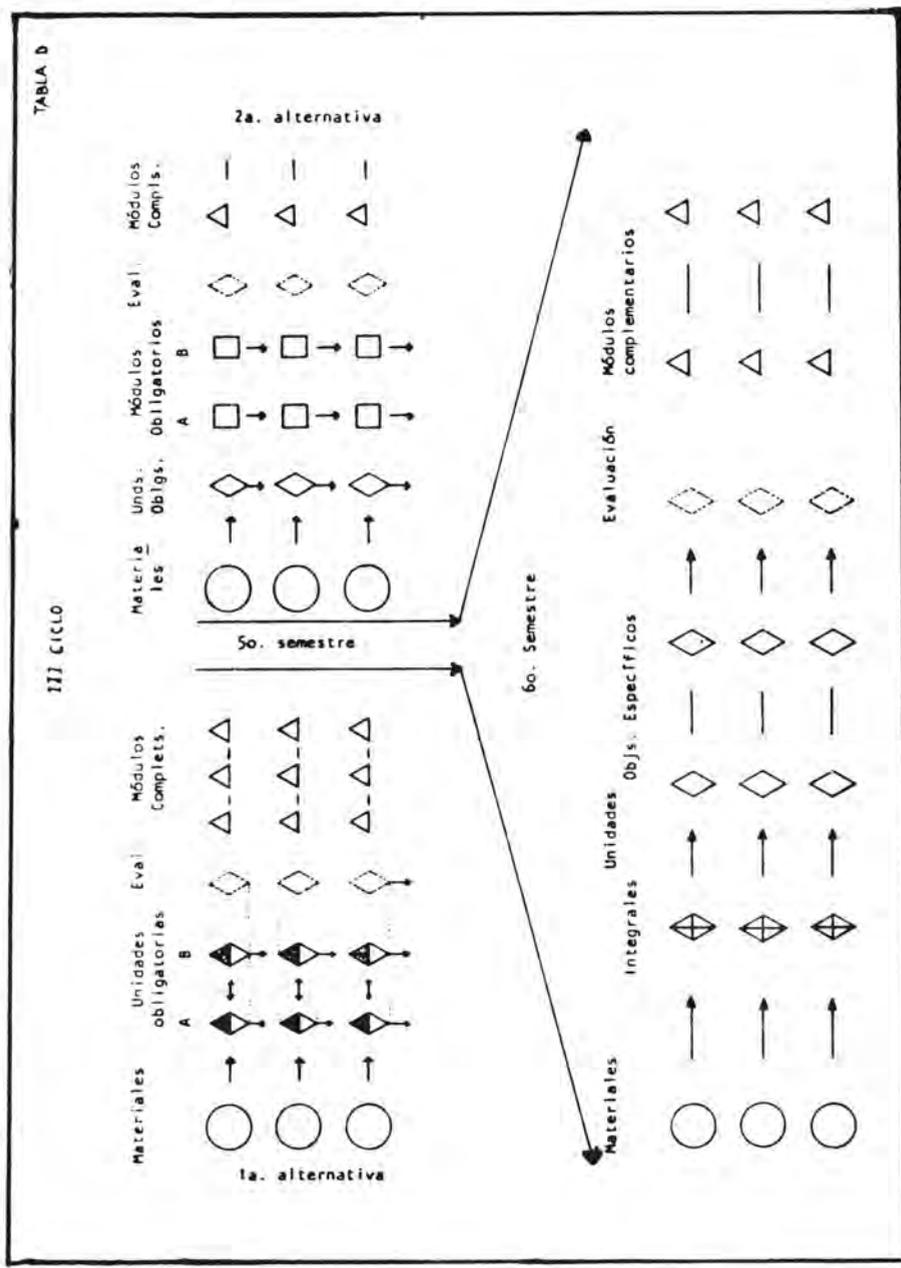
Ambos cursos se caracterizan por unidades 'mixtas' en secuencia obligatoria y por 'módulos complementarios'.

2a. Alternativa: un Curso único en el 5o. semestre, para todos los alumnos procedentes de II Ciclo. En este caso nos enfrentaremos al problema de desniveles en el desarrollo de las habilidades, por lo tanto propondríamos un sistema de enseñanza individualizada con módulos de aprendizaje-autodirigido, pero con asesoría tutorial del profesor. La finalidad es alcanzar niveles homogéneos de competencia en los alumnos para el ingreso en el 6o. semestre.

Se organizaría por un sistema mixto de unidades *escritas* en secuencia obligatoria para todos los alumnos procedentes del II. Ciclo y de módulos de enseñanza individualizada, también en secuencia obligatoria, con el fin de alcanzar en un lapso determinado (1 semestre) objetivos comunes.

Estos módulos forman parte de dos sub-grupos o series. Serie "A" para los alumnos procedentes del II Ciclo "A", y





serie "B" para los alumnos procedentes del II Ciclo "B". Además de las "unidades" y "módulos" obligatorios se prevén los 'módulos complementarios'.

El III Ciclo correspondiente al 6o. semestre se vería como un sistema mixto de: 1) unidades *integrales* (con las 4 habilidades); 2) unidades para objetivos específicos; 3) módulos complementarios. Las unidades para objetivos específicos serán unidades de enseñanza individualizada y los 'módulos complementarios' representarán los recursos adicionales para ambos tipos de unidades.

Cabe hacer hincapié que en este punto, nuestro Programa se caracteriza sobre todo por su amplia posibilidad de combinación de los dos tipos de unidades, de adaptación y de flexibilidad de acuerdo a 'variables' de distinta índole y que dependen fundamentalmente de las motivaciones e intereses de los alumnos. (Ver Tabla D).

3.3.1. *Objetivos.* Los objetivos terminales pueden ser distintos y muy variados de acuerdo a las áreas de interés de los alumnos. Sin embargo, en términos generales el objetivo principal es capacitar al alumno a una competencia comunicativa amplia oral y escrita a nivel rece-productivo en distintas situaciones de comunicación (registros), de acuerdo a sus deseos/necesidades individuales, sociales y educativo-profesionales.

3.3.2. *Contenido.* El contenido temático y lingüístico se definirá a partir del análisis de necesidades. A priori podemos prever: los sociolectos, los regiolectos, y las 'microlenguas sectoriales'.

3.3.3. *Evaluación.* Es por unidades capitalizables. Todas las evaluaciones se deben prever de acuerdo a las coordenadas: objetivo, contenido, grados de habilidad. Los instrumentos de evaluación que se prevén serán del tipo 'vertical' y/u 'horizontal' según el caso.

3.3.4. *Duración:* dos semestres escolares a razón de 5 horas por semana. Total: 150 horas.

La aprobación del III Ciclo será equivalente al examen de 'Posesión de Italiano' como lengua extranjera.

Conclusiones

Por lo que hemos venido exponiendo y retomando la reflexión inicial sobre la situación de la enseñanza del italiano, se evidencia que en nuestro diseño no nos limitamos a una didáctica de la lengua standard sino que, al incluir las 'microlenguas', nos proponemos también fines específicos. Si para la primera se han desarrollado amplias investigaciones, no se puede afirmar lo mismo por lo que respecta a la enseñanza de las variedades *especialísticas*. En efecto, en esta área no hay una gran tradición, ni existen investigaciones muy relevantes y sólo se cuenta con experiencias didácticas aisladas. Tal vez pueda afirmarse que las experiencias existen en la medida en que existe una demanda. Sin embargo hay fenómenos que no podemos subestimar. Si dejamos de lado a los miles de estudiantes extranjeros que año con año se inscriben en las universidades italianas con conocimientos deficientes de la lengua y nos fijamos más bien en nuestro contexto operativo en México, nos damos cuenta que si se cumple con las dos condiciones planteadas, esto es, la existencia de la demanda y de las experiencias didácticas, éstas últimas son dispersas, con objetivos distintos y a menudo no muy bien definidos.

A nuestro parecer hace falta, por una parte, un estudio adecuado de nuestras poblaciones estudiantiles en cuanto a sus características y a sus necesidades, con el fin de lograr una definición precisa de los objetivos didácticos por otra parte, una coordinación de las experiencias con el fin de poder contar con materiales de enseñanza 'económicos' en cuanto a tipo, esfuerzo intelectual y conocimientos previos requeridos.

Estamos concientes de la realización de un sílabo con enfoque comunicativo del tipo que hemos propuesto requiere de un gran esfuerzo si se considera, además, la necesidad de una adecuada descripción previa de las variedades especiales, en particular del italiano científico, técnico y comercial. Sin embargo es nuestra convicción que precisamente en el enfoque que proponemos está la posibilidad de realizar una enseñanza más apegada a la realidad y, por lo tanto, más útil ya sea por sus planteamientos generales ya sea por los fines específicos que se propone lograr en sus distintos niveles a corto, mediano y largo plazo.

B I B L I O G R A F I A

- AA. VV. (1976): *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un Niveau-Seuil* Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- AGAZZI, A. (1968): *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: Preliminari introduttivi*. La Scuola, Brescia.
- ALTIERI BIAGI, M.L. (1974): *Aspetti e tendenze dei linguaggi della scienza, oggi in Italiano d'oggi: lingua non letteraria e lingue speciali*, LINT, Trieste.
- BERTALANFFY, von L. (1974): *General System Theory*, New York, Braziller.
- BERTOCCHI, D., LUGARINI E. (1978): *Insegnamento funzionale dell'italiano per scopi speciali: problemi e prospettive* in 'Atti del III Congresso AIPI', Verona.
- BERTOLDI, F. (1977): *Teoria sistemica dell'istruzione*, La Scuola, Brescia.
- BRAGA, G., (1977): *Per una teoria della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano.
- COSTE, D. (1979): *Relations sociales et activité langagière* in AA.VV.: 'Adaptation de Un Niveau-Seuil pour des contextes scolaires', Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- _____ (1980): *Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres* in 'Le Français dans le Monde' N.153.
- COURTILLON, J. (1980) *Que devient la notion de progression?* in 'Le Français dans le Monde' No. 153. pp.89-97.
- DE ANGELIS, F. BERTOCCHINI, P. (1978): *Didattica delle lingue Straniere*, Bruno Mondadori, Verona.
- EDELHOFF, C.- Heiner van BOMMEL (1980): *Objetifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la compétence de communication* in "Le Français dans le Monde' N.153 pp. 48-52

- FERRARI, B. (1980): *Insegnare le microlingue* en 'Lingue e Civiltà' 2/1980), C.L.A.Di.L., Brescia.
- FREDDI, G. (1975): *Il Progetto ITALS: Italiano come Lingua Straniera* en C.L.A.Di.L., Brescia.
- _____ (1978): *Macro-Lingue e microlingue* en 'Lingue e Civiltà', 1/1978.
- _____ (1979): *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo
- _____ (1979): *Programmi della Scuola Media Statatale-Programma d'italiano*, en 'Lingue e civiltà' I/1979. PP. 8-II.
- _____ et al. (1979): *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo, 1a.edición
- HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- LADO, R. (1957): *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, The University Press.
- _____ (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw Hill, New York. Trad. ita.: *Per una teoria delle lingue*, Minerva Italica, 1974, Bergamo.
- MALEY, A. (1980): *L'enseignement d'une compétence de communication: Illusion du Réel et Réalité de l'Illusion* en 'Le Français dans le Monde' N. 153, pp.58-71
- NICHOLLS A. e H. (1975): *Guida pratica dell'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano.
- PANZSA, M. (1981): *Enseñanza modular* en 'Perfiles educativos' N.2, CISE/UNAM.
- PELLEREY, M. (1975): *Tecnologia dell'educazione per la progettazione dei curricula* en 'Orientamenti pedagogici', XXII/2, Torino.
- PIT CORDER, S. (1980): *Teoria linguistica e linguistica applicata* en 'Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali' (a cura di Ciliberti A.), Zanichelli, Bologna, pp.19-26

-
- PORCELLI, G. (1975): *Il Language Testing: Problemi e tecniche*, Minerva Italica, Bergamo.
- PORCHER, L. (1980a): *Adaptation di 'Un Niveau-Seuil' pour des contextes scolaires -Petit guide d'emploi-*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- _____ (1980b): *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg .
- ROULET, E. (1980): *L'apporto delle scienze linguistiche alla diversificazione dei metodi di insegnamento delle lingue straniere in funzioni dei gruppi destinatari in 'Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali'*, Zanichelli, Bologna.
- SCURATI, C. (1972): *Strutturalismo e Scuola*, La Scuola, Brescia.
- _____ (1980): *La programmazione dell'insegnamento nella scuola media*, La Scuola, Brescia.
- TITONE, R. (1977): *Psico didattica*, La Scuola, Brescia.
- TRIM, J.L.M. (1979): *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- WILKINS, D.A. (1978): *National Syllabus-I Programmi nazionali*, Zanichelli, Bologna.
- _____ (1979): *Proposition de définition de Niveaux*, Annexe C. en 'Un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes', Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp.74-81.
- _____ (1980): *Un approccio comunicativo alla messa a punto di programmi* en 'Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali' (a cura di Ciliberti A.), Zanichelli, Bologna, pp. 126-134.
- ZANI, G. (1981): *Programmazione curricolare e didattica delle lingue*, en 'Lingue e Civiltà' 1, C.L.A.Di.L, Brescia, pp.7-15.
- ZUANELLI SONINO, E. (1978): *Bilinguismo, diglossia e interferenza* en 'Lingue e Civiltà', 2/1978, C.L.A.Di.L., Brescia.

(1981) *La competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Boringhieri, Torino.