TIC Y ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS EN ITALIANOS

Ismael Cano Arjona
(Clasing, España)

Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en observar la relación existente entre la motivación y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de L2 para así crear una unidad didáctica innovadora que facilite un aprendizaje efectivo en aquellos estudiantes de español que sean nativos italianos. Para ello se arrojará luz sobre las facilidades y dificultades que pueden encontrar los estudiantes italianos que estudian español como L2 y los beneficios del uso de las TIC a la hora de enseñar un idioma. En dicha unidad didáctica orientada a un nivel B2, se hará hincapié en enseñar las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y de voluntad, uno de los aspectos gramaticales que mayor dificultad intrínseca supone a los estudiantes italianos de español dada la interferencia en los usos de ambos modos verbales.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la presencia actual del español en Italia, así como observar de cerca los diferentes fenómenos que pueden o bien dificultar el aprendizaje o bien facilitarlo. Asimismo, se propone examinar el impacto de las TIC en la enseñanza, así como ofrecer una iniciativa didáctica para facilitar la adquisición de las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.

En primer lugar, para conocer la importancia que tiene el español actualmente en Italia, cabe destacar que durante el año 2023 estudiaron español como lengua extranjera un total de 918.957 personas, tal y como viene recogido en el anuario del Instituto Cervantes del año 2023 (p.33). En lo que respecta al número de estudiantes de español en otros países del mundo, es conveniente saber que Italia se encuentra en la posición número 5.

La afinidad de ambas lenguas provoca tanto facilidades como dificultades a la hora de adquirir léxico, gramática, sintaxis, etc. Para comprender mejor este fenómeno conocido como interferencia, se partirá de la definición ofrecida por el diccionario del CVC:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. […] En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender. (Centro Virtual Cervantes, 2023)

Sin embargo, tal y como muestra Calvi (1995: 90-91) hay también rasgos que implican interferencias positivas para los italianos a la hora de estudiar español:

Lo spagnolo offre agli italofoni innegabili vantaggi al primo contatto: l'ordine delle parole nelle frasi è simile, non occorre applicare particolari regole per la forma negativa o per quella interrogativa, a differenza del francese. Quindi le semplici interazioni domanda/risposta non richiedono ingenti sforzi acquisitivi; si osservi ad esempio il parallelismo tra le frasi ''¿Cómo estás?'', ''Bien, gracias, ¿y tú?'' e ''Come stai? ''Bene, grazie, e tu?'', tra ''No me gusta el café'' e ''Non mi piace il caffè'', a parte il diverso uso spagnolo dei segni grafici per l'interrogazione. […] La frustrazione non dipende interamente dal solito carosello di ingannevoli affinità; in buona parte, deriva dal reperimento di vere e proprie difficoltà strutturali dello spagnolo: basta pensare ad alcuni ''nodi'' come l'uso di ser ed estar, la scelta fra indicativo e congiuntivo, l'enorme ricchezza di perifrasi verbali, ecc.[1]

[1] Traducción libre: El español ofrece a los italianófonos innegables ventajas en el primer contacto: el orden de las palabras en las frases es similar y, a diferencia del francés, no hace falta aplicar reglas particulares a las formas negativas y a las formas interrogativas. Por lo tanto, las simples interacciones de pregunta/respuesta no requieren inmensos esfuerzos para ser adquiridos. Obsérvese por ejemplo el paralelismo existente entre los enunciados ''¿Cómo estás?'' ''Bien, gracias, ¿y tú?'' y ''¿Come stai?'' ''Bene, grazie, e tu?'', entre ''No me gusta el café'' y ''Non mi piace il caffè'', a parte del diferente uso de los signos de interrogación. […] La frustración no depende solamente de la gran cantidad de falsas afinidades. En gran parte, deriva de la identificación de verdaderas dificultades estructurales del español. Basta con pensar en algunos ''nodos'' como el uso de ser y estar, la elección entre indicativo y subjuntivo, la gran riqueza de perífrasis verbales, etc.

Una vez establecidas ambas dimensiones de forma general, en los siguientes apartados se estudiarán los diferentes aspectos vinculados con las TIC y la motivación, así como los aspectos intrínsecos relacionados con las oraciones subordinadas sustantivas y la aplicación de la unidad didáctica.

2. USO DE LAS TIC EN EL AULA: SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y SUS EFECTOS

2.1. La motivación y su vínculo con las TIC en el aula de L2

Tras haber indicado de forma genérica tanto las facilidades como las dificultades que pueden encontrar los estudiantes de español nativos italianos a la hora de aprender español como L2, se procederá a analizar a grandes rasgos la relación entre las TIC y la motivación, lo que sin duda constituye uno de los aspectos más importantes a la hora de aprender una segunda lengua. Para ello, se servirá la definición de motivación propuesta por el diccionario del CVC (Centro Virtual Cervantes, 2011):

La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lengua son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. En definitiva, la motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua.

Teniendo en cuenta dicha definición general, hay que considerar la teoría de la autodeterminación (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985). Esta teoría, que se relaciona de forma notable con el uso de las tecnologías, se sustenta en tres necesidades psicológicas básicas que son inherentes a los seres humanos:

- Autonomía: la autonomía involucra aspectos de organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí mismo (Deci & Ryan, 1985).
- Relación: hace referencia a la experiencia de relaciones sociales con los demás de forma óptima y saludable.
- Competencia: hace referencia a los sentimientos generados una vez que una persona asume retos.

Dichas necesidades (Deci & Ryan, 1985) mantienen una acción positiva y son las responsables de formar la base intrínseca de la motivación. A su vez, dentro del mismo ámbito de esta teoría existen dos tipos de motivación:

- Motivación intrínseca: dicha motivación es generada a través de experiencias placenteras cuando se desarrolla una actividad que es útil e interesante.
- Motivación extrínseca: como se muestra en Arnold (1999, p.31) ``nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo´´, es decir, las razones que incitan al individuo provienen de un factor externo y su meta está situada por encima de la mera actividad del aprendizaje (como por ejemplo, el deseo del éxito).

2.2. La presencia de las TIC en la enseñanza de idiomas

Una vez aclarados los términos anteriores, cabe destacar que, en relación con las nuevas tecnologías, a lo largo de los últimos 20 años ha habido un incremento de publicaciones sobre la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (CALL, computer assisted language learning)[2]. En ellas se han documentado las diversas formas en las que los profesores de idiomas han realizado métodos de enseñanza basados en el uso de las tecnologías.

Dada la gran cantidad de publicaciones en este ámbito, podemos afirmar sin lugar a dudas que en la era digital en la que nos encontramos los profesores de idiomas han tenido que recurrir y siguen recurriendo al empleo de las tecnologías, no solamente en el aula, sino también fuera de ella, para apoyar a los estudiantes de diferentes formas en las que se promueva el aprendizaje a través del uso de Internet. Según se observa en Macaro, Handley y Walter (2012), los estudiantes responden de manera positiva cuando deben desarrollar las distintas destrezas del idioma a través del uso de herramientas digitales.

Uno de los aspectos positivos a la hora de emplear las tecnologías en el aula de lenguas consiste en que la utilización de vídeos, videojuegos y otros dispositivos tecnológicos puede generar motivación intrínseca; es decir, los estudiantes sienten un aumento de interés y de compromiso con dichas tareas de aprendizaje. De este modo, se ha demostrado que la manipulación digital de imágenes mentales de los propios estudiantes permite que estos puedan observar una representación ficticia de ellos mismos hablando de manera adecuada. Dicha representación ficticia tiene un gran impacto en la motivación de los aprendices de idiomas (Stockwell, 2013).

Asimismo, hay evidencias positivas de que el empleo de las TIC puede ser motivador en aquellas áreas que normalmente no suelen ser motivadoras a la hora de aprender una L2. Para ejemplificarlo, cabe señalar la investigación realizada en una serie de clases de inglés en Suecia por Henry, Sundqvist y Thorsen (2019). En él demostraron que el empleo de las herramientas tecnológicas puede generar motivación a la hora de trabajar con la poesía y en el acercamiento a la enseñanza de la gramática a través de las *flipped classroom*. A través de la utilización de los nuevos instrumentos tecnológicos hay constancia de diversas investigaciones que han

[2] Enseñanza de lengua asistida por computadora.

demostrado que la aplicación en el aula de dichos recursos supone una mejora de la autonomía del estudiante. A modo de ejemplo cabe destacar que una de estas investigaciones es de Macroy, Chrétien y Luis Ortega-Marti (2012) en el que se demuestra cómo un grupo de aprendices de idiomas en la escuela primaria participaron en videochats simultáneos: ‘’Por un lado […] agradecidos por tener a sus profesores a mano para animarles, aconsejarles y ayudarles. Por otro lado, estaban desarrollando un deseo de ser independientes.’’ (2012, p.441)

En cuanto a la relación, segundo criterio de las habilidades básicas humanas (Deci & Ryan, 1985), se observa que la utilización de las redes sociales como Facebook o espacios virtuales más complejos para crear comunicaciones de aprendizaje online puede estimular la motivación al ofrecer apoyo práctico y emocional. No solamente funciona a la perfección en estudiantes adultos el empleo de las tecnologías para aumentar la motivación, sino que también, como se muestra en Macrory et al (2012), los estudiantes más jóvenes encuentran provechoso el recurso de las videoconferencias a la hora de practicar el idioma, puesto que les proporciona diversión y la oportunidad de hacer nuevas amistades.

Del mismo modo, en relación con el incremento de la competencia de la lengua meta, se ha demostrado en estudios como el realizado por Cho y Castañeda (2019) que el uso de las aplicaciones móviles puede ayudar a los estudiantes universitarios a conjugar los verbos del español en un período de ocho semanas durante cuatro semestres consecutivos. En dicho análisis se observaron aumentos significativos en la confianza de los estudiantes atribuidos a:

- Las constantes comprobaciones progresivas en la aplicación.
- El feedback proporcionado por los compañeros.
- Las interacciones sociales que envolvían los juegos competitivos.

Más allá de las necesidades básicas inherentes al ser humano y a través de las cuales se ha observado el impacto de la motivación, también cabe mencionar que la aprobación de los demás constituye un factor que aumenta considerablemente la motivación a la hora de aprender una L2 en relación con el uso de las tecnologías. Como se explica en Ito (2010), la búsqueda de aprobación por parte de los compañeros en las redes sociales desempeña un papel central a la hora de generar motivación:

Los deseos de compartir, de visibilidad y reputación constituyen unos potentes conductores para la creación creativa en el mundo online. Mientras que los compañeros proveen el feedback que mejora la creación, el público provee el reconocimiento y la aprobación del trabajo que es altamente motivador (2010, p.280).

Por último, para finalizar con este apartado, resulta imprescindible señalar otro ejemplo positivo sobre la motivación en relación con dicha búsqueda de la aprobación. Destaca en este caso el estudio etnográfico realizado por Henry (2018) en una clase de séptimo grado en Suecia en la cual los estudiantes tenían que crear blogs sobre viajes inventados en ciudades de habla inglesa. El autor identificó tal factor, es decir, la búsqueda de la aprobación, como una importante fuente de motivación.

3. LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

En primer lugar, para acercarnos a los problemas que suponen las oraciones subordinadas de pensamiento y de opinión entre ambos idiomas, resulta conveniente observar las características de uso del subjuntivo que se señalan en Carrera Díaz (2011, p.171):

El subjuntivo es el modo por excelencia de la subjetividad, de la irrealidad, de lo no experimentado, de lo hipotético y eventual, de la posibilidad, de la voluntad. Su uso y valores difieren notablemente en italiano y en español, estando su aparición en la frase determinada por factores mecánicos en nuestra lengua [el español], mientras que el italiano tiene mayor intervención en su selección de la subjetividad del hablante.

A pesar de la presencia de estos factores mecánicos mencionados por Carrera Díaz, se mostrará de forma clara y concisa a lo largo de este apartado que existen otros elementos más complejos en el uso del modo.

En cuanto al modo de los verbos que expresan opinión, como suponer, pensar, imaginar o creer, aparecen en español con el modo indicativo debido a dos razones: porque se sitúan de manera próxima a los verbos de conocimiento y debido a la idea de la aseveración (NGLE, Nueva Gramática de la Lengua Española, 2009, p.3119). Para que dichos verbos en español puedan aparecer en subjuntivo, se necesitan dos características tal y como se observa en Lozano Zahonero (2015 [2011, p.161]). El primer rasgo es que dicha oración tenga modalidad enunciativa y el segundo, consiste en que el verbo de la oración principal aparezca negado. Sin embargo, a pesar de establecer la negación como un elemento significativo, en algunos casos aparecen oraciones de dudosa gramaticalidad como en los siguientes ejemplos proporcionados por Escudero Ariza (2017):

No creía que [tuviera/?tenía] problemas. / Non credeva che [*aveva/avesse] dei problemi.

No sabía que[tuviera/tenía] problemas. / Non sapevo che [*aveva/avesse] dei problemi.

En dichos ejemplos, se observa que en el caso italiano ambas formas con el imperfecto del indicativo son agramaticales a pesar de que en el lenguaje coloquial sea la forma más común. Si se eliminara la nega-

ción, en el caso italiano la forma correcta seguiría siendo con el subjuntivo (avesse) mientras que en español, siguiendo la característica mencionada anteriormente de Lozano Zahonero, sería gramaticalmente incorrecta el uso del subjuntivo. La explicación a este fenómeno en el caso español se debe al hecho de que la negación actúa como un inductor del subjuntivo a distancia (NGLE, 2009, p.1913). Por lo tanto, a la hora de eliminar la negación los ejemplos anteriores quedarían reflejados de la siguiente manera:

> Creía que [*tuviera/tenía] problemas. / Credeva che [*aveva/avesse] dei problemi. Sabía que [*tuviera/tenía] problemas. / Sapevo che [*aveva/avesse] dei problemi.

Los verbos imaginar y suponer son los que más próximos se encuentran a la aseveración y, por lo tanto, se necesita el uso del indicativo. Como se observará en los ejemplos mostrados en Escudero Ariza (2017), las construcciones variarán en función de la eliminación de la negación tanto en español como en italiano:

> Imagino que [irá/*vaya] a la fiesta. / Immagino che [andrà/vada] alla festa.
>
> Supongo que [necesita/*necesite] consejo. / Suppongo che [abbia/*ha] bisogno di consiglio.
>
> No imagino que [*irá/vaya] a la fiesta. / Non immagino che [andrà/vada] alla festa.
>
> No supongo que [*necesita/necesite] consejo. / Non suppongo che [abbia/ha] bisogno di consiglio.

De dichos ejemplos se puede extraer la idea de que en italiano, tanto con la negación como con la ausencia de la negación, es posible el uso del futuro de indicativo, mientras que en español no ocurre lo mismo con la negación en la oración principal. De igual forma, con la negación es válida la opción de usar subjuntivo o indicativo mientras que en español solamente es válido el uso del subjuntivo. Por otro lado, en las estructuras gramaticales de infinitivo, en el caso italiano se permite tanto el uso del infinitivo como una subordinada sustantiva en indicativo que exprese futuro, mientras que, solamente es posible esta última en español.

Sin embargo, en el caso de que esté presente la negación tanto en español como en italiano se puede encontrar o bien con subjuntivo o bien con el infinitivo, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos extraídos de Escudero Ariza (2017):

> Mañana creo [*salir/que saldré] de trabajar una hora más tarde. (Bermejo, 2013, p.95)/ Domani credo [di uscire/che uscirò] dal lavoro un'ora più tardi.
>
> No pienso hacer lo que dices. / No pienso que haga lo que dices.
>
> Non penso fare quello che dici. / Non penso che io faccia quello che dici.

Tras haber observado las diferentes variaciones tanto en español como en italiano, merece especial atención señalar que, a pesar de los distintos usos verbales observados anteriormente, en aquellas oraciones que expresan futuro la equivalencia es perfecta dada la ausencia del subjuntivo en ambos idiomas. Sin embargo, en aquellas oraciones con valor de futuro, la diferencia reside en los valores de asertividad y de no asertividad. Por ello, es importante la labor que realizan los distintos marcadores adverbiales, puesto que, en función de su presencia o ausencia, las estructuras pueden ser agramaticales o no. Véanse los ejemplos mostrados en Escudero Ariza (2017):

> Pienso que quizá lo haga mañana. / Penso che forse lo faccia (subjuntivo) domani.
>
> *Creo que lo haga mañana. / Credo che lui lo faccia domani.

Como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, en el caso italiano no es imprescindible que aparezca el adverbio forse (quizás) para que la oración sea gramaticalmente correcta mientras que en español sí es necesario.

3.1. Las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad

Para abordar los verbos de voluntad, cabe tener en cuenta que los inductores no tienen el mismo efecto que se podía observar en los casos anteriores. Tal efecto, se debe a que dichos verbos de voluntad no son asertivos, lo que conlleva que sean más rígidos en cuanto a la selección modal tal y como se observa en Escudero Ariza (2017):

- Quiero que me [compre/*compra] un coche nuevo vs No quiero que me [compre/*compra] un coche nuevo.
- Voglio che mi [compri/*compra] una macchina nuova vs Non voglio che mi [compri/*compra] una macchina nuova.

En cuanto las diferencias de uso entre un idioma y el otro, el subjuntivo se muestra inflexible, es decir, se muestra fiel al subjuntivo, tal y como se observa en Nocchi y Tartaglione (2006, p.180): ''il congiuntivo si

usa per lo più dopo verbi che esprimono volontà''[3]. A diferencia del caso italiano, la lengua española no es tan rígida y el uso de un modo verbal u otro viene determinado por la temporalidad. Dicho rasgo se anota en Bybee y Terrell (1990, pp.154-155): ‘’se refieren siempre a algún punto posterior en el tiempo al punto de referencia, que es, a menudo el momento del habla'' lo que produce la forma agramatical en el primer ejemplo y la gramaticalidad en el segundo (1990, p.155):

- *Quiero que fueran con nosotros.
- Voglio che andassero con noi.
- Quería que fuera con nosotros.
- Volevo che andasse con noi.

Aunque se pueda afirmar que la teoría de Bybee y Terrell es correcta, hay otros aspectos que inciden en la selección del modo, en este caso la supremacía de los criterios sintácticos frente a los semánticos. Para analizar con detalle cada una de las características de los verbos que expresan voluntad, a modo de confrontarlos en ambos idiomas se hará un recorrido por los siguientes verbos: intentar y preferir.

El verbo intentar presenta una serie de características semejantes en italiano. Sin embargo, existen casos agramaticales en italiano con el uso del subjuntivo en las dos formas verbales de intentar: cercare di y tentare di, tal y como se observa en el siguiente ejemplo mostrado en Bermejo (2013, p.76):

- Intentaba hacerlo solo.
- Tentava di farlo da solo/ Tentava che faccia* da solo.
- Intentaba que tú lo [hicieras/*hacías] solo.
- Cercava di fartelo fare da solo (No es posible con la forma subjuntiva).

Como se expone en Lozano Zahonero (2015]2011]), el verbo intentar se incluye dentro de los verbos de influencia y hace referencia a que la aparición del modo infinitivo o subjuntivo se debe a la correferencia con el sujeto. De esta forma, en el primer ejemplo el sujeto de ambas oraciones (de la principal y de la subordinada) es el mismo: él; sin embargo, en el segundo hay dos sujetos diferentes: tú y él.

Así ocurre con el verbo preferir, que en función de si los sujetos son los mismos o diferentes se utiliza un tiempo verbal u otro. En ambos verbos el uso del indicativo sería agramatical y solo sería posible o bien el infinitivo o bien el subjuntivo. El empleo del infinitivo en ambos idiomas viene definido de la siguiente manera: ‘’Se il soggetto è generico, cioè, non ha un referente, e pertanto può essere interpretato come ‘la gente in generale’ o qualsiasi persona’, o se è negativo, ‘nessuno’ ‘’(Bermejo, 2013, p.77)[4]:

- Prefieren que nos quedemos en casa.
- Preferiscono che rimaniamo a casa.
- Prefieren ir al mar.
- Preferiscono andare al mare.

4. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LAS TIC

Tras haber observado las dificultades que implican las oraciones subordinadas sustantivas en los estudiantes nativos italianos, se presentará a lo largo de este apartado una propuesta para favorecer su adquisición de un nivel B2. En este caso, se considera que el uso de la metodología conocida como *flipped classroom* es idónea para facilitar el aprendizaje de las oraciones subordinadas sustantivas. Tal y como se muestra en Jancsó (2016, p.100), el empleo de este enfoque en el aula de L2 implica un aspecto importante a la hora de enseñar contenidos gramaticales. Además, este enfoque permite revisar el material creado y, de esta forma, se adapta al ritmo de cada alumno. Asimismo, es un enfoque muy completo que abarca todas las etapas de la taxonomía de Bloom (1956) como se puede observar en López Moreno (2015): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

4.1. Tareas, temporalización y evaluación

Una vez aclarada la justificación de utilizar dicho enfoque en la unidad didáctica, se realizaría una explicación gramatical por parte del docente a través de la herramienta *Screen-o-mastic*, en la que se incluiría una presentación de *Power Point* y un cuestionario para comprobar si han comprendido las diferencias existentes en este ámbito entre el italiano y el español. En esta primera sesión gramatical, se haría uso de la metodología *flipped classroom* y la sesión gramatical se realizaría en *Youtube*.

Después, en una segunda sesión se les pediría a los estudiantes que accedieran a un enlace de Padlet con el objetivo de realizar un total de cuatro actividades.

---

[3] Traducción libre:: ‘’El subjuntivo se usa principalmente después de verbos que expresen voluntad''.

[4] Si el sujeto es genérico, es decir, no tiene un referente y, por tanto, puede ser interpretado como ‘la gente en general’ o ‘cualquier persona’ o, si es negativo, ‘ninguno.’

Finalmente, en la última sesión se consolidaría el uso de las oraciones subordinadas con los verbos de pensamiento y voluntad. Además, en esta sesión, se harían grupos en clase para realizar un test en *Socrative* y evaluar de nuevo si los conocimientos gramaticales han sido adquiridos. El empleo de *Socrative* estaría justificado porque permite observar las preguntas en las que han fallado y, de esta forma, conocer el grado de progreso del alumnado.

Para ejemplificar de forma más clara y concisa las distintas actividades, así como la temporalización y herramientas de evaluación de la unidad didáctica, se ofrece a continuación la división de cada una de las sesiones.

Tabla 1. Sesión 1.

Actividad	Material	Lugar	Duración
Orden del día: ¿Os acordáis de lo que vimos en la sesión anterior?	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa *Screen-o-mastic*	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver el alumnado de forma previa	1' aproximadamente
Explicación gramatical: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa *Screen-o-mastic.* Uso de Power Point con las explicaciones gramaticales.	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver al alumnado de forma previa.	6' aproximadamente
Test: ¿Todo claro?	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa Screen-o-mastic.	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver el alumnado de forma previa.	1' aproximadamente

Tabla 2. Sesión 2.

Actividad	Material	Lugar	Duración
Orden del día: Repaso de las explicaciones gramaticales y resolver las dudas que tengan de dichas explicaciones.	Pizarra tradicional	Aula audiovisual	10'
Actividad 1: La quinta estación y un verbo de voluntad.	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet para escuchar la canción El sol no regresa de la Quinta Estación + móviles del alumnado para el uso de Padlet.	Aula de informática.	15'
Actividad 2: ¿Qué pasaría si el sujeto fuera distinto?	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de *Padlet* para responder al ejercicio).	Aula de informática.	10'
Actividad 3: ¡No creo que eso sea así!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	15'
Actividad 4: No pienso que todo vaya bien…	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula de informática.	15'

Tabla 3. Sesión 3.

Actividad	**Material**	**Lugar**	**Duración**
Orden del día	Pizarra tradicional	Aula de informática	5’
Actividad 1: La canción de las oraciones subordinadas sustantivas	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de *Padlet* para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	10’
Actividad 2: ¡Cambios en la letra de la canción!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula de informática	10’
Actividad 3: ¡Aparecen otros verbos!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula TIC	10’
Actividad 4: ¡Quiero saber tu opinión!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula de informática	10’
Actividad 5: ¿Crees conocer a tus compañeros de clase?	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	15’
Actividad 6: ¡Aquí vienen los verbos de voluntad!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de Padlet para responder al ejercicio).	Aula de informática	10’

Se realizará una evaluación continua y formativa en la unidad didáctica. Los criterios establecidos de la calificación son los siguientes:

- 20% por la expresión escrita gramaticalmente correcta y expresión oral en la participación de cada una de las tareas a realizar por el alumnado.
- 30% por el test *Socrative*.
- 50% por la adquisición de los contenidos gramaticales: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.

Con el fin de reflejar de forma clara y concisa todos los aspectos que conciernen a la evaluación de la unidad didáctica, se mostrarán cada uno de sus aspectos en los siguientes apartados:

- Instrumentos de la evaluación
  - Participación activa en las distintas sesiones de la unidad didáctica.
  - Previsualización de las explicaciones gramaticales que habrán tenido que ver en casa.
  - Realización del test de *Socrative*.
  - Elaboración de las distintas actividades en clase.
- Los criterios de la evaluación

a. Expresión escrita y expresión oral
   - Es capaz de utilizar las formas verbales de forma adecuada en cada una de las actividades.
   - Es capaz de entender las diferencias de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con su L1.

b. Test *Socrative*

- Contesta de forma adecuada a las preguntas relacionadas con las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.
- Es capaz de demostrar que ha adquirido los conocimientos relacionados con las oraciones subordinadas sustantivas de los verbos de voluntad y de pensamiento.

c. Adquisición de los contenidos gramaticales: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.

- Ha comprendido e interiorizado todos los aspectos gramaticales estudiados a lo largo de las distintas sesiones.
- Es capaz de entender las diferencias de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con su L1.

Por último, para finalizar este apartado sobre la evaluación, se propone una lista a tomar en consideración para grabar la evaluación de cada uno de los alumnos a través de la unidad didáctica. De esta forma en la tabla propuesta a continuación se pone de manifiesto el seguimiento de los objetivos en una escala numérica que abarca del 1 al 5:

Tabla 4. Lista para grabar la evaluación.

Estudiante	1 (puntuación mínima)	2	3	4	5
Ha adquirido los conocimientos gramaticales adecuados: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento					
Sigue las pautas establecidas por el docente en cada una de las sesiones					
Progresa adecuadamente en su aprendizaje respecto a las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad					
NOTA MEDIA					

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se considera que a pesar de las diversas semejanzas existentes entre ambos idiomas, son notables las diferencias en el uso de los modos verbales en las oraciones subordinadas sustantivas, así como en las palabras que se escriben igual pero tienen distinto significado en español e italiano.

La unidad didáctica presentada, así como el uso de las TIC y la metodología *flipped classroom*, podría suponer un punto de partida para tratar esta problemática que dificulta la adquisición de un aspecto gramatical tan importante por parte de los estudiantes italianos. Se ha demostrado la gran cantidad de beneficios que puede aportar el uso de las TIC en el aula de segundas lenguas y su potencial efectividad en los estudiantes a lo largo de los estudios presentados. Además, incluir en la unidad didáctica una canción para adquirir las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento, no solamente implica que aprenderían aspectos culturales sino que, también, se verían motivados para seguir adelante con sus estudios en años posteriores.

Aún queda mucho por investigar sobre esta problemática relacionada con la adquisición de las oraciones subordinadas sustantivas por parte de los alumnos italianos y debe encontrarse una manera adecuada para facilitar su comprensión. Se espera que este trabajo arroje más luz acerca de la dificultad de adquirir las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento por parte del alumnado italiano y ofrezca una nueva vía de enseñanza para futuros estudiantes italianos de español.

6. REFERENCIAS

Adolph, Svenja., Clark, Leigh., Dörney, Zoltan., Glover, Tony., Henry, Alistair., Muir, Christine.,Sánchez-Lozano, Enrique y Valstar, Michel (2018). Digital innovation in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. *System, 78,* 173-185 https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.014

Barbagallo, Simona (2006). *El aprendizaje de español para italófonos.* XLI Congreso 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga. Málaga, España.

Centro Virtual Cervantes (10 de enero de 2022). *Interferencia.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.ht.

Centro Virtual Cervantes (13 de enero de 2022). *Motivación.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm.

Dorney, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications.* Reino Unido, Notthingham, University of Notthingham.

Dorney, Zoltan (2001). *New themes and approaches in second language motivation research.* Cambridge University Press, Estados Unidos.

Dorney, Zoltan y Otto, Istvan (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation.* Working paper in Applied Linguistics, Thames Valley University, Vol.4, 43-69, London.

Escudero Ariza, Daniel (2017). Contextos de subordinación sustantiva. El modo en los verbos de pensamiento, voluntad o deseo y sentimiento. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 33,* 1-25. http://hdl.handle.net/10201/54033

Fernández Lázaro, Gisele (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA,* 19, 23-26.

Fernández Vítores, David (2020). *El español una lengua viva.* Informe 2023, Instituto Cervantes, Departamento de comunicación digital del Instituto Cervantes

Gil, Judith (1990). Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación.* Madrid, España.

Grünewald, Andreas (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto de uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso, 32,* 75-93

Henry, Alastair y Lamb. Martin (2020). *L2 Motivation and Digital Technologies*. En M, Lamb., K, Csizér., A, Henry y S, Ryand (Eds). *The palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp.599-619). Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/pubblication/338621511_L2_Motivation_and_Digital_Technolo gies

Instituto Cervantes (13 de enero de 2022). *Plan curricular del Instituto Cervantes.*

Extraído de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

Jancsó, Katalin (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica, revista electrónica del departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged, 1,* 100-109. https://www.researchgate.net/publication/313369295_Como_darle_la_vuelta_a_la_clase_de_ELE_El_aula_invertida_y_el_uso_de_Edpuzzle_y_Powtoo_en_la_ensenanza_del_espanol

Pomata García, Joan A. y Díaz Ayuga, Juan Manuel (2017). TIC y gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA, 28* 79-101.

Sulai Capponi, Anna (2013). La enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos italófonos: gramática y sintaxis en la didáctica actual. *Revista internacional de Educación y Aprendizaje, 1,* 123-132.