

DLL en el contexto educativo italiano: evolución histórico-metodológica, nuevas tecnologías y atención a la diversidad

Giuseppe Trovato | Università degli Studi di Catania (Italia)

En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura han experimentado numerosas transformaciones en cuanto a metodologías. El presente artículo pretende ofrecer una panorámica sobre la didáctica de la lengua y la literatura en el contexto educativo italiano actual atendiendo al papel que puede desempeñar el texto literario dentro de un enfoque comunicativo y orientado a la acción. Para alcanzar este fin, emprenderemos un breve recorrido sobre el papel que ha tenido la literatura a lo largo de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras. A continuación, abordaremos algunas estrategias de acercamiento al texto literario para llegar a poner de manifiesto su rentabilidad a efectos didácticos. Finalizaremos nuestro artículo haciendo mención a la contribución que pueden aportar las tecnologías glotodidácticas y brindando algunas pautas encaminadas a la atención a la diversidad.

Palabras clave: *didáctica de la lengua y la literatura, estrategias didácticas, acercamiento al texto literario, tecnologías glotodidácticas, atención a la diversidad.*

Didactics of language and literature in Italy: evolution, new technologies and attention to diversity

In the field of the Didactics of Spanish language and literature, the objectives of the teaching-learning process have undergone several changes in terms of methodologies. The present article is aimed at offering an overview of the didactics of language and literature in the Italian educational context considering the role that the literary text can play within a communicative approach. To this end, we will analyse the role of literature in the development of foreign language teaching. Next, we will deal with a couple of strategies of approaching the literary text in order to show its profitability for didactic purposes. We will conclude by mentioning the contribution that glotodidactic technologies can make and by focusing attention to diversity.

Keywords: *didactics of language and literature, didactic strategies, approach to the literary text, glotodidactic technologies, attention to diversity.*



1. Introducción

En el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, los fines y objetivos de la enseñanza han sufrido cambios importantes a lo largo de la evolución de las metodologías.

En el contexto educativo italiano, la escuela secundaria ha mantenido siempre con la literatura unas curiosas relaciones de atracción/repulsión. Hoy en día, tras años en los que se ha dado una mayor importancia a la interacción oral, la escucha activa y al trabajo con documentos auténticos, el texto literario ha vuelto a situarse en primer plano en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. El texto literario resulta ser, de hecho, también en un enfoque orientado a la acción, un soporte pedagógico irrenunciable a todos los niveles de aprendizaje de la lengua española, e incluso un punto de encuentro de las culturas y el espacio privilegiado de la interculturalidad.

2. La evolución de los métodos en la enseñanza de la literatura

Según el método tradicional, el estudio de la literatura, era por una parte una manera de adquirir un capital cultural y de formar y desarrollar la personalidad y, por otra, los fragmentos escogidos, que eran estudiados en clase, servían como punto de partida, para el aprendizaje del idioma: la literatura y enseñanza de la lengua estaban estrechamente ligadas entre sí. El texto literario era leído en profundidad, era debatido, interpretado, sujeto a un análisis crítico y enmarcado en una corriente literaria. La valoración de la lengua escrita, la explicación gramatical y léxica, así como la traducción, gozaban de prioridad en perjuicio de una verdadera práctica del idioma. A este

respecto, Albaladejo García (2007:2) señala que:

En los años cincuenta el modelo gramatical predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas e imitaciones de muestras elevadas de lengua.

Antonio Mendoza Fillola se expresa en términos semejantes cuando, al decir que los textos literarios se han situado durante mucho tiempo en el centro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de las estructuras gramaticales, nos dice que ese método fue poco motivador y ni suscitó interés ni alcanzó las expectativas de los alumnos; y añadir que, probablemente, precisamente por ello se produjo una reacción de rechazo de dicha orientación:

Se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias, en el aula ELE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales. (Mendoza Fillola, 2004:2)

Seguidamente, con el método directo la atención se desplazó hacia el desarrollo del lenguaje oral, el estudio de la gramática de manera inductiva e implícita, el aprendizaje del vocabulario del idioma corriente y el acercamiento global al sentido del texto. El texto literario quedó relegado a un segundo plano por ser utilizado únicamente en una fase posterior de aprendizaje, cuando los conocimientos y las competencias lingüísticas adquiridas eran ya suficientes para permitir dicho acercamiento.

Sucede lo mismo con los métodos audio oral y audio visual (MAO y MAV). Sin excluir de manera perentoria el texto literario de las prácticas didácticas, estos métodos concedían mayor importancia a los diálogos y a los textos «construidos» para fines pedagógicos. El texto literario era incluido en el aprendizaje solo en el momento en que lo anteriormente adquirido permitía su descodificación. En este contexto, el texto literario se presentaba como material auxiliar, un accesorio, destinado más a comprobar lo que se había aprendido que a servir para el aprendizaje del idioma. Considerado como una práctica lingüística alejada de la norma, el estudio de la literatura quedaba reservado, en general, a los estudiantes de nivel avanzado, dado que los principiantes y los alumnos de nivel intermedio debían aprender únicamente a comunicarse oralmente en situaciones convencionales. Considerado como insuficiente desde un punto de vista funcional y poco favorable a la comunicación, el texto literario era, si no completamente desterrado de las clases de lengua, al menos sí excluido de los materiales de apoyo para el aprendizaje.

El método comunicativo, surgido hacia los años 70, tiene como fin desarrollar competencias de comunicación reales en L2 y tiene asimismo en cuenta las necesidades de los estudiantes, situados en el centro del proceso de aprendizaje. Así, se ponen nuevamente en discusión algunas de las metodologías elegidas y los materiales de apoyo para el aprendizaje de los métodos anteriores. En lo que respecta al texto literario, éste es rehabilitado sin hacer de él un modelo, ni un material de apoyo único para la enseñanza/aprendizaje, como sucedía en el método tradicional.

El método comunicativo, asimilando el texto literario a otros documentos auténticos (publicidad, recetas de cocina, transmisiones radiofónicas, etc.), que constituyen los principales materiales de apoyo para el aprendizaje, no toma en consideración las cuestiones específicas del texto literario, sino únicamente el hecho de que es un medio para favorecer y facilitar las posibilidades de comunicación de los alumnos. Tal como mantienen M.C. Albert y M. Souchon (2000), si se les proponen a los estudiantes textos literarios, no es para transmitirles un saber, ni para hacer que conozcan a los escritores más representativos, ni para proporcionarles un suplemento cultural o estructuras gramaticales. Si se elige trabajar con el texto literario, se hace para resaltar en qué se diferencia de otro tipo de texto, no para atribuirle un valor a toda costa, sino para permitir a los alumnos un acercamiento que no sea restrictivo y que más bien, les proponga estrategias de enseñanza/aprendizaje diversificadas (*op. cit.*:51). En consonancia con lo anteriormente mencionado se colocan las consideraciones de Mendoza Fillola (2004:13):

El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales.

Posteriormente, la tesis defendida por Christian Puren (2002:55) se sitúa en la línea de un enfoque orientado a la acción que abre el camino para el alejamiento del enfoque comunicativo y anuncia una nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de los idiomas que permite reconsiderar históricamente el método activo y volver

a reflexionar sobre la didáctica del texto literario.

Ahora bien, el método activo se perfila como el método oficial para la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, desde 1920 a 1960. Su actividad fundamental -la explicación del texto- ha sido elaborada de manera propia para los textos literarios, y aunque posteriormente se ha extendido a otro tipo de textos, resulta más adecuada para los textos literarios. El enfoque orientado a la acción y el método activo tienen ambos su base en la manera de actuar tanto del estudiante como del conjunto y no, como en el enfoque comunicativo, en una única forma muy particular de actividad, la de la comunicación lingüística interindividual (Cf. Puren, 2006:1).

El acercamiento a los textos literarios desde una perspectiva orientada hacia la acción, debería permitir no sólo hacer explícitos los objetivos en términos de competencias y por tanto, concebir para este tipo de actividad niveles de competencias semejantes a los propuestos en el MCER, sino también hacerlo de manera que, lo que se dice en clase acerca del texto literario, se convierta en un verdadero hecho social tal y como se recoge en el Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras (2002:9):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros

de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto [...]. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

3. Estrategias de Aproximación al texto literario¹

3.1. Hacia el descubrimiento del texto literario

En la era del material audiovisual, el texto literario aparece a menudo como un territorio desconocido para una gran parte de los estudiantes. Para permitirles explorar este espacio es necesario sugerir distintos itinerarios, y utilizar todos los medios que tengamos a disposición para llevar a cabo el descubrimiento del texto, que pueda efectuarse con agrado y para lograr que los alumnos estén preparados para recorrer otros ámbitos. Es interesante lo que plantea, a este respecto, Privat (2000:18):

El acto educativo «cultural» consiste entonces en ofrecer más a menudo situaciones en las que el joven lector descubrirá, por exploración personal y progresiva

¹ La argumentación realizada en este apartado tiene una relevancia especial en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura que se lleva a cabo en el sistema escolar italiano, donde el texto literario solo se aborda en el *liceo linguistico* (bachillerato lingüístico). Por esta razón, es imprescindible implementar recorridos didácticos que despierten la curiosidad y motivación del alumnado, sin limitarse a la vertiente puramente literaria. Efectivamente, hay que tener en cuenta que el español se configura a todos los efectos como una lengua extranjera en Italia, lo cual puede ser óbice para el tratamiento del texto literario. Lo que aquí proponemos es una iniciación a la didáctica del texto literario en concordancia con la realidad educativa en la que llevamos a cabo nuestra labor docente, esto es, Italia.

socialización, placeres legítimos. Esta didáctica cultural es conducida a abrir el corpus de libros propuestos o sugeridos, incluso tolerados [...] y tiende a privilegiar la convivencia entre los lectores y la originalidad o incluso la inventiva de cada lectura.

El texto literario parece a veces difícil, pero esta dificultad puede transformarse en una oportunidad si el profesor consigue estimular en el alumno su interés y motivación. Para lograrlo, será necesario proponer distintas actividades para que el estudiante se sienta de alguna manera atraído por todo aquello que ha sido incorporado para presentar el texto literario. Sería conveniente introducir los textos literarios en clase lo más pronto posible y garantizar su presencia durante todo el recorrido de aprendizaje. Es por ello que, en la selección de los textos, el profesor deberá tener en cuenta los distintos niveles de lengua y la heterogeneidad de sus alumnos. No obstante, la elección de los textos no dependerá tanto del nivel de los alumnos como de las actividades que se realicen en torno al texto.

A menudo resulta útil preparar la lectura de un texto y crear un horizonte esperado, analizando por ejemplo el texto en su dimensión icónica, con el fin de reducir lo desconocido y de despertar la curiosidad. Durante esta fase, no demasiado larga, una actividad de lluvia de ideas podría hacer que surja un conjunto de hipótesis de sentido, que la lectura posteriormente, confirmará o desmentirá. Se trata de predecir de alguna manera el texto y de activar un proyecto de lectura, destacando algunos aspectos específicos del texto, creando de este modo una complicidad entre éste último y el lector:

El rol del docente, ni maestro ni animador sino mediador, en la implementación de situaciones didácticas que favorezcan la paulatina incorporación de las prácticas y la interiorización crítica de las apuestas es, en efecto, capital. (Privat, 2000:23)

Se pueden proponer distintas etapas para organizar el trabajo con un texto literario en función de los niveles, objetivos y del sistema escolar. No se trata en ningún caso de un itinerario modelo, sino de anteponer algunas pistas según los casos.

3.2. Lectura, comprensión y análisis

La aproximación global que se utiliza para los documentos auténticos permite comprobar la comprensión superficial, (¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?). La pregunta «¿quién?» no debería estar reservada únicamente a los personajes, sino que debe ser también utilizada para preguntarse sobre el punto de vista: «¿quién habla?» «¿el narrador o uno de los personajes?».

No obstante, la aproximación global no permite dedicarse a aspectos específicos del texto, ni interpretar el propio texto dado que se refiere únicamente a los aspectos del texto que son más evidentes.

Posteriormente, en la fase correspondiente a la aproximación selectiva, el profesor puede destacar algunos elementos típicos del texto literario, proporcionando al alumno herramientas de análisis útiles para afrontar el texto del que se trate y que podrán ser utilizadas nuevamente en otros textos de manera autónoma. Sin embargo, y dado que ningún texto es monolítico, cada aproximación depende siempre de los aspectos específicos del texto en cuestión. De hecho, son precisamente esos aspectos específicos del texto los que definen

una posible estrategia de aproximación al texto y que pueden incluirse en objetivos precisos de aprendizaje. Es suficiente elegir entre los diferentes criterios ofrecidos por las distintas tipologías de textos, aquellos que son más pertinentes y adecuados a la riqueza del texto y al nivel de los alumnos. Las actividades que el profesor organice durante esta fase favorecerán una nueva lectura, con el objetivo de hacer propio el texto literario.

Y es precisamente durante esta fase cuando se manifiesta la polisemia del texto que induce siempre a efectuar del mismo varias lecturas y en forma variable, y precisamente ésta es la etapa que considera el texto literario como un verdadero y real laboratorio del idioma. Aunque no dominen totalmente el sistema lingüístico, los estudiantes no son en ningún caso insensibles a las variaciones lingüísticas, a las connotaciones, figuras de estilo, etc. Sus dificultades podrán ser también una ocasión a través de la cual se preguntarán sobre cuánto no conocen o no entienden de forma inmediata.

Para favorecer la comprensión del texto literario, los procedimientos didácticos deben ser graduales y deben tener en consideración únicamente algunos aspectos específicos. Éstos deben guiar al alumno hacia los puntos claves, para que éste pueda focalizar su atención sobre aquellos aspectos del texto que son portadores y constructores de sentido. Es importante cambiar estos procedimientos, con el fin de no limitarse a un simple juego de pregunta-respuesta, a menudo estéril, y considerar como uno de los objetivos esenciales la lectura completa de alguna obra fuera de la clase.

3.3. Después de la lectura

Existen muchas maneras más o menos originales para impulsar una nueva lectura y por tanto, la comprensión y la posterior interpretación del texto, pero las actividades propuestas, ya sean orales o escritas, deben proceder del propio texto. Asociar por ejemplo, a las actividades de lectura, actividades lúdicas, de redacción escrita u oral, equivale a tener en cuenta las distintas competencias y a apelar a la creatividad del estudiante más allá de los ejercicios y de las actividades tradicionales.

El estudio del texto literario puede y debe contribuir al desarrollo de la creatividad de los alumnos. Los textos literarios, en efecto, ponen en evidencia algunas posibilidades de funcionamiento de la lengua que no se encuentran en la lengua corriente. La percepción y comprensión de estos mecanismos presentes en los textos literarios hacen que los alumnos sean capaces de utilizarlos por sí solos en la composición de sus propios textos.

Estas dos actividades, lectura y escritura, pueden y deben ser complementarias. La actividad de escritura en una clase de idioma conduce a una participación más activa en la actividad de lectura:

Se trata de maneras de leer que exigen el recurso a las obras, autorizando una apropiación personal y gradual de los textos [...] de la cultura culta. En efecto, la producción de escritos de ficción [...] puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y productivas respecto de la práctica de los textos. (Privat, 2000:27)

El texto ya no es algo sagrado, intangible, ya no es un producto terminado, sino «algo que se hace mientras se lee» (Albert y Souchon, 2000:51). Anticipando o

modificando el texto, el lector participa en su creación y en la instauración de la comunicación literaria. En este sentido, Privat se expresa como sigue (2000:27):

Así como no es «pensable» el autor en un magnífico aislamiento, el lector negocia continuamente sus lecturas en el marco de un lectorado real e imaginario que realiza su actividad a partir del lazo «entre lo familiar y lo desconocido, lo solitario y lo compartido». En efecto, las sociabilidades, restringidas o ampliadas, institucionales o informales, contribuyen directamente a la producción de la obra y del lector. Obras y lectores no son «hechos» de una vez y para siempre, sino «cien veces, mil veces, por todos aquellos que se interesan, que encuentran un interés material o simbólico en leer», en hablar de él, en mostrarlo o demostrarlo. Éstos son intercambios incesantes y polimorfos que deben suscitarse entre los lectores.

Cualquiera que sea la manera de afrontarlo, el texto literario es un material de apoyo utilizado con frecuencia en la didáctica de ELE. Tal como mantiene Z. Séoud (1997:170), éste crea las condiciones para una verdadera comunicación entre los alumnos.

3.4. Una aproximación temática

Una aproximación más temática debe tener en cuenta el hecho de que la literatura es un medio de apoyo privilegiado de la formación humanística, dado que ésta abarca todas las dimensiones de lo humano (historia, cultura, imaginación, etc.): la literatura permite, en efecto, desarrollar y enriquecer la personalidad de los lectores.

El texto literario atraviesa y supera cualquier tipo de frontera espacio-temporal, porque coloca al hombre en el centro de sus

preocupaciones y porque trata de su lugar en el mundo, de su visión y versión de la vida. El amor, la muerte, el misterio de la vida y de la creación, la naturaleza, los sentimientos, representan otros temas que contienen elementos tan singulares como universales.

Otro aspecto que debe ser considerado al aproximarse al texto literario es el intercultural. El estudio de la literatura facilita el acceso a lo universal, al conocimiento del otro, cuya manera de pensar y sentir es diferente de la nuestra, y además, promueve la comunicación internacional. Un texto procedente de otro horizonte cultural puede presentar semejanzas con los textos de la cultura a la que pertenecemos, y ello podría llevar a la instauración de relaciones entre las distintas literaturas y a la comprensión de los rasgos característicos de otra comunidad. Además, el descubrimiento de otra cultura nos ayuda a comprender mejor la nuestra. Si tenemos en cuenta el hecho de que la identidad de cada cultura no existe sin aquello que la distingue de las otras, se comprende que las diferencias contribuyen al reconocimiento de una civilización como tal, a su afirmación en relación con las otras civilizaciones del mundo. Comprender estas diferencias, penetrar en una cultura extranjera, equivale en realidad, a comprendernos mejor a nosotros mismos y a nuestra propia identidad cultural.

3.4.1. Aportaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) al desarrollo de la competencia literaria

En el marco de la adquisición de la competencia literaria, un recurso de indudable valor pedagógico estriba en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006-2007), porque:

Un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación solo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo. (PCIC, 2007: introducción)

Este recurso bibliográfico al que todo docente de español debería acudir a la hora de planificar su actividad didáctica ofrece, entre otras, interesantes pautas metodológicas y prácticas para abordar la enseñanza de la literatura. En el PCIC el concepto de literatura se enmarca en el ámbito de los referentes culturales, lo que pone de relieve el estrecho vínculo entre literatura y cultura. Más concretamente, en el apartado 3 (productos y creaciones culturales), se brinda una serie de especificaciones sobre cómo acercar al texto literario en todos los niveles, desde el A1 hasta el C2. Son tres los niveles de análisis propuestos que marcan una progresión gradual de complejidad: 1. fase de aproximación; 2. fase de profundización; 3. fase de consolidación.

Ahora bien, considerando que las líneas guía ministeriales italianas establecen que los alumnos finalizan su ciclo de formación alcanzando un nivel de competencia lingüístico-comunicativa equivalente a un B1-B2, vamos a considerar aquí lo que plantea el PCIC con respecto a dichos niveles. En la fase de aproximación se proponen autores importantes y obras literarias de proyección internacional². A continuación, en la fase de profundización, se hace más hincapié en autores y acontecimientos relacionados con el mundo hispánico³, el valor de la literatura como testimonio de la Historia y personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos (Cf. PCIC). Finalmente, en la última fase, la de consolidación, se ahonda en los géneros literarios (narrativa, ensayo, poesía) tanto en España como en Hispanoamérica.

4. La importancia del texto literario en la didáctica de la lengua española⁴

Punto de encuentro entre lenguas y culturas, el espacio literario es también un espacio de placer y de libertad que favorece manifestaciones de afectividad y sensibilidad así como el desarrollo de la imaginación.

² Es en esta fase donde, por ejemplo, es posible acercar al alumnado a la literatura comparada. El alumno italiano conoce corrientes literarias y autores emblemáticos italianos. Además, es plausible que también conozca algunos ingleses y franceses (las dos lenguas extranjeras que se estudian en el bachillerato lingüístico). De esta manera, la aproximación a la literatura castellana pasa por el filtro de otras literaturas, lo que permite una mayor concienciación.

³ A modo de ejemplo, se propone la clasificación del PCIC: *la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil española y su influjo en la poesía y la novela, la literatura de los exilios.*

⁴ A la altura del año 2017, contamos con un amplio abanico de contribuciones científicas que abordan la enseñanza de la literatura en ELE. Muchos de estos trabajos se han publicado en revistas especializadas en la didáctica del español como lengua extranjera (*Lenguaje y Textos, Redele, Marcoele, Tejuelo, DiLL* por poner algunos ejemplos), volúmenes colectivos, monográficos o bajo la forma de tesis de fin de máster o de doctorado. Reunimos en la bibliografía final un buen número de estudios que han visto la luz en fechas recientes. A modo de ejemplo, cabe mencionar las secciones monográficas de *Lenguaje y Textos* (núm. 42, noviembre de 2015 y núm. 43, julio de 2016) dedicadas a la didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE y a la educación literaria, respectivamente. También, es de destacar el monográfico sobre los nuevos retos de enseñanza de ELE (2016) aparecido en la Revista *Studia Romanica Posnaniensis*; *Enseñar literatura en secundaria* (2005) de Bordons y Díaz-Plaja. Asimismo, reviste una importancia considerable en el ámbito que nos ocupa, el reciente volumen de Josep Ballester (2015): *La formación lectora y literaria*.

En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, el objetivo con los textos literarios no es el de proponer un saber o el de dar a conocer algunas páginas de la literatura española a través de algunos extractos representativos, seleccionados por su contenido temático y presentados como un complemento cultural. La literatura no debería seguir ocupando un lugar periférico, sino participar con pleno derecho en el aprendizaje de una lengua- cultura extranjera. El texto literario no debe ser banalmente considerado como un simple documento auténtico. La literatura posee privilegios que superan con creces el mero aprendizaje de un idioma, puesto que éste involucra a toda la personalidad del estudiante. Proporcionar al alumno herramientas que le permitan desarrollar estrategias de lectura, gracias a las cuáles pueda perseguir a su manera, pero también con mayor atención, su itinerario de lectura, equivale a brindarle la posibilidad de sentir el placer del texto, dándole también medios, entre otras cosas, para formarse en un *largo aprendizaje de vida*.

Todo libro es como un capítulo del gran libro del mundo, un mundo abierto y en continuo movimiento. Leer es descubrir la multiplicidad del «yo», descubrir lo desconocido en sí mismo, abrirse al diálogo con los demás. La polisemia y la polifonía son dos aspectos fundamentales de la literatura. Dotar a los alumnos de herramientas útiles para penetrar en el espacio literario equivale a proporcionarles las claves para explorarlo, para sentir emociones, para

encontrarse a sí mismos y encontrar al otro y por último, para interrogarse juntos sobre las representaciones del mundo y sobre las relaciones humanas. En esta perspectiva, merece la pena ahondar en lo planteado por Privat (2000:22):

La lectura no es sólo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas. [...] En esta hipótesis, se vuelve necesario que los lectores aprendices se doten poco a poco de un capital de gestos codificado, de discursos técnicos, de saberes especializados, de costumbres culturales específicas exigidas por el campo lector. Construir esta competencia y esta familiarización supone multiplicar y diversificar las situaciones de interacción entre libros y lectores.

El profesor de lengua y literatura española es en primer lugar un embajador de una lengua, de una cultura y de su historia. La importancia de la literatura en la enseñanza de los idiomas es, pues, incuestionable.

Además, la lectura del texto literario es un recurso valioso en el horizonte de las *"Indicazioni nazionali e delle Linee guida ministeriali in funzione dell'apprendimento permanente"* (Indicaciones Nacionales y de las Directrices ministeriales en función del aprendizaje permanente), tal como está establecido por el Parlamento Europeo y por el Consejo de Europa por medio de la definición de las competencias claves⁵. Con esta perspectiva, la competencia literaria

⁵ Véase el Anexo 2 del Decreto Ministerial n. 139/2007 de 22 de agosto, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* [on line]:29. Disponible en: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_istruzione/DM22agosto2007_139_doc_tecnico.pdf [consultado el 30 de enero de 2017]. Las competencias de ciudadanía se enumeran como sigue: 1. Aprender a aprender; 2. Planificar; 3. Comunicar; 4. Colaborar y participar; 5. Actuar de manera autónoma y responsable; 6. Resolver problemas; 7. Determinar conexiones y relaciones; 8. Adquirir e interpretar la información.

debe entenderse como competencia interpretativa en todas sus necesidades de lectura y de escritura, es decir, como experiencia compleja que implica procesos de alto nivel. Ésta en efecto:

[...] lleva a cabo varios esquemas de percepción, de pensamiento, evaluación y de acción, que contienen inferencias, anticipaciones, trasposiciones analógicas, generalizaciones [...], la búsqueda de información de diferente naturaleza, la formación de opinión, etc. [...] Ésta no se forma mediante la asimilación de conocimientos complementarios, generales o locales, sino a través de la construcción de un conjunto de dispositivos y esquemas, que permiten movilizar los conocimientos, en distintas situaciones, a tiempo y con consciencia. (Perrenoud, 2010:39)

Además de las competencias lingüístico-comunicativas, en efecto, el estudio de la lengua y de la literatura extranjera, no sólo contribuye a aprender a aprender, sino que participa también en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas y de la consciencia y expresión cultural. Efectivamente, las competencias sociales y cívicas incluyen competencias personales, interpersonales e interculturales y se refieren a todas las formas de comportamiento que permiten a las personas participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral. A este respecto, Luperini (2000:63) ofrece una interesante perspectiva de análisis:

La costumbre de la interpretación forma en el estudiante el ciudadano crítico y

responsable, respetuoso de los otros y del texto que tiene delante, y preparado para luchar por sus propias ideas.

Las habilidades planteadas por la consciencia y por la expresión cultural en particular, permiten la evaluación y aprecio de la obra de arte y las exhibiciones artísticas, así como la autoexpresión mediante una amplia gama de medios de comunicación. Éstas mueven la capacidad de relacionar nuestros puntos de vista creativos y expresivos con las opiniones de los demás.

La competencia lingüístico-literaria se sitúa, por tanto, en un cruce entre la disciplinariedad y la formación del ciudadano, dado que contempla las habilidades comunicativas y expresivas, sociales y cívicas, emotivas y críticas. Todo ello sin contar con que las metodologías innovadoras de la didáctica de la lengua extranjera participan en el refuerzo de las competencias digitales aconsejadas tanto por Europa, como por las Directrices e Indicaciones nacionales en el marco educativo italiano.

5. El uso de las tecnologías en la didáctica de la lengua y la literatura: la pizarra interactiva digital

«Enseñar las lenguas extranjeras hoy en día, ignorando las tecnologías en la didáctica de las lenguas, significa no ser profesionales y Babel no es un lugar para aficionados⁶». Así se expresa Paolo Balboni⁷ (2008:137) en su libro *“Le Sfide di Bebele” (Los Desafíos de Babel)*.

⁶ La traducción es nuestra.

⁷ Paolo Balboni es uno de los mayores estudiosos de didáctica de las lenguas extranjeras y catedrático en la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Es autor de numerosos estudios en torno a los procesos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y al papel de las tecnologías en la didáctica.

Las modernas tecnologías informáticas son hoy en día parte integrante y condición necesaria para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Éstas son, en efecto, algo más que un simple elemento subsidiario, son herramientas que permiten una acción didáctica que no se puede llevar a cabo sin la necesaria ayuda de las tecnologías. Por ejemplo, no se puede presentar la lengua de manera oral, sin hacer que sea escuchada, sin presentar a los alumnos acontecimientos comunicativos en los que se alternan varias voces o canciones, o incluso poesías, textos literarios puestos en escena. Ha sido relevante la utilización de los materiales audiovisuales y en nuestros días, el uso del ordenador y de Internet, con todas las potencialidades con ellos relacionadas, se halla en una evolución continua.

Uno de los desafíos de nuestros días es, por lo que se refiere al ámbito escolar, el de transformar la clase en un ambiente fuente de aprendizaje, a través del cual formar inteligencias múltiples, desarrollar conocimientos y dominar las competencias necesarias para utilizar de la mejor manera posible los recursos a disposición y por tanto, aprender de forma continua, en un intento de reducir las desventajas y desigualdades. A este propósito, Martínez Pérsico (2013:89), acudiendo a los planteamientos teóricos de Edith Litwin, afirma lo siguiente:

Por su parte Edith Litwin, en su artículo «La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula» propone la consideración de los nuevos desarrollos culturales

que impactan en las formas de vida de nuestra sociedad y recuperan esa tecnología, esas maneras renovadas de acceder y de producir conocimiento, teniendo en cuenta que de otra manera la enseñanza contribuiría a aumentar la desigualdad social al carecer de determinados elementos culturales fundamentales para proveer a sus alumnos –lo que Castells llamaría años más tarde *brecha digital*.

En dicha perspectiva el ámbito escolar, en cuanto ambiente de co-construcción del aprendizaje, se convierte en laboratorio, lugar de producción y construcción social del conocimiento.

La pizarra interactiva digital (PDI)⁸ por ejemplo, en cuanto nuevo componente de los ambientes generadores de aprendizaje, enriquece el ámbito escuela-laboratorio, convirtiéndose así en un «ambiente de aprendizaje». El aspecto pedagógico más relevante por lo que se refiere a su uso, es que ésta puede enlazar y estimular simultáneamente estilos cognitivos diferentes:

Cada alumno puede, por tanto, ser estimulado por el profesor que, proyectando la lección a través de diferentes estímulos y haciendo partícipes de ello a los propios alumnos, involucra intencionadamente las diferencias individuales de aprendizaje en la comprensión de los contenidos. Estos aspectos permiten simultáneamente elevar en la clase los umbrales de atención y de interacción⁹. (Ellerani, 2008:70)

⁸ Gracias a los nuevos planes de modernización escolar llevados a cabo en Italia en los últimos años, casi todas las salas de clase están equipadas de pizarras interactivas digitales, lo que está en consonancia con el desarrollo de la tan mentada competencia digital.

⁹ La traducción es nuestra.

Además, La PDI, puede actuar como elemento que caracteriza el aspecto de la cooperación y de la construcción del aprendizaje en clase, a través de la posibilidad ofrecida a los alumnos de convertirse ellos mismos en expertos en partes de los contenidos que deben ser distribuidos en el contexto. Esto equivale a decir que los alumnos pueden actuar en grupos para elaborar recursos de aprendizaje que serán utilizados como productos de profundización y de investigación que servirán de apoyo a los contenidos y procesos de lo que el profesor prepara para el aprendizaje en clase.

Considerado desde esta perspectiva, el uso de la PDI asume importancia, tanto para el desarrollo de formas de determinación y de personalización de los alumnos, como para el estímulo de la motivación y de la participación activa. No obstante, éste por sí sólo, no resuelve el problema ligado a la motivación, al aprendizaje significativo o al éxito formativo. Es solo una herramienta que amplifica en una pantalla grande la manera de hacer escuela, comprendidas las secuencias más tradicionales de un saber que se transmite, secuencias que no se benefician de las posibilidades de estimular las inteligencias múltiples, las capacidades sensoriales, cognitivas y estratégicas de una clase, en un ambiente de colaboración. Sin embargo, se puede reconocer cómo el uso del mismo esté vinculado a una idea de escuela como laboratorio intencional, dentro del cual la PDI puede llegar a ser un elemento significativo.

En el ámbito de las tecnologías didácticas aplicadas a la pedagogía de las lenguas, una herramienta como la PDI ofrece asimismo nuevas oportunidades para implementar un acercamiento lúdico además de una implicación emotiva y global como un factor importante del acercamiento afectivo en el aprendizaje de las lenguas. La PDI proporciona, en efecto, recursos infinitos para crear experiencias de aprendizaje lingüístico y literario, acercando el proceso comunicativo didáctico a los medios que los alumnos utilizan comúnmente en su vida cotidiana como nativos digitales. Por tanto, estas tecnologías pueden ser utilizadas por los profesores como herramientas de aprendizaje con el fin de facilitar nuevos espacios cognitivos para el conocimiento lingüístico y cultural.

6. Estrategias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura a alumnos con DEA¹⁰ [Dificultades Específicas en el Aprendizaje]

No podemos finalizar este recorrido de reflexiones en torno a la didáctica de la lengua y la literatura sin hacer mención a las medidas de atención a la diversidad, fenómeno cada vez más difundido en nuestras aulas.

Cada profesor, teniendo en cuenta las indicaciones incluidas en las *"Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento"*¹¹ (Directrices para el derecho al estudio para los alumnos y estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje), debe llevar a

¹⁰ En el contexto escolar italiano se habla de BES (*Bisogni Educativi Speciali*). El documento oficial que aborda las dificultades del aprendizaje se remonta a finales de 2012 y plantea la necesidad de atender satisfactoriamente a todos los alumnos con trastornos.

¹¹ Anexas al D.M. N. 5669 del 12 de julio de 2011 [on line]. Disponible en: http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protbts18088_11/ [consultado el 27 de enero de 2017].

cabo las acciones pedagógico-didácticas necesarias para el éxito formativo de los alumnos con DEA, creando itinerarios de didáctica individualizada y personalizada, y recurriendo a herramientas de compensación y a medidas de dispensa. Las propuestas de enseñanza adoptadas deben tener en cuenta las capacidades poseídas y potenciar también las funciones no incluidas en las dificultades sin que, sin embargo, se reduzca el nivel de los objetivos de aprendizaje previstos.

En lo que se refiere a la didáctica de la lengua y la literatura, son llevadas a cabo todas las estrategias didácticas necesarias para permitir a los alumnos con DEA el aprendizaje de las lenguas. Dado que la transparencia lingüística, es decir la correspondencia entre cómo una lengua se escribe y cómo se lee, influye en el nivel de dificultad de aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos con DEA, el profesor de lengua y literatura debe tener en cuenta las prestaciones esperadas y las modalidades de enseñanza de lo indicado anteriormente. Con este fin, se valoran las modalidades a través de las cuales el estudiante puede expresar mejor sus competencias, otorgando mayor importancia al desarrollo de las competencias orales, respecto a las escritas, así como recurriendo a las herramientas de compensación y a las medidas de dispensa que sean más oportunas. Dado que el tiempo empleado para la lectura de los alumnos con DEA es algo mayor que el usual, puede también entregarse el texto escrito algunos días antes de la clase, de manera que el alumno pueda concentrarse en casa en la decodificación superficial, trabajando en cambio, en clase junto a sus compañeros, en la comprensión de los contenidos.

En cuanto a las herramientas de compensación respecto a la lectura, se aconseja para los alumnos con DEA el uso de audiolibros. Por lo que respecta a la escritura, pueden ser utilizados medios de compensación como el ordenador con corrector automático y con diccionario digital.

En lo que se refiere a las medidas de dispensa, los alumnos con DEA pueden hacer uso de tiempo adicional, de una reducción adecuada de la carga de trabajo y, en caso de dificultades graves, se prevé también la posibilidad a lo largo del año, de dispensar al alumno de la evaluación en las pruebas escritas.

Ante la dispensa de la evaluación de las pruebas escritas, los estudiantes con DEA utilizarán en todo caso, el material escrito en todo aquello que sea útil para el aprendizaje también oral de las lenguas extranjeras, sobre todo en la edad de la adolescencia.

En cuanto a las formas de evaluación, en lo que atañe a la comprensión (oral o escrita), se valora la capacidad de captar el sentido general del mensaje; durante la producción, se da mayor importancia a la eficacia comunicativa, es decir, a la capacidad de hacerse entender de forma clara, aunque no sea de manera totalmente correcta desde el punto de vista gramatical.

Con el fin de garantizar el éxito de la formación y de evitar factores importantes de riesgo, por lo que se refiere a la dispersión escolar, debida en estos casos a varias experiencias negativas y frustrantes durante todo el camino formativo, se pone de manifiesto por último la necesidad de crear un clima acogedor en clase, y practicar una gestión inclusiva de la misma, teniendo en cuenta las necesidades educativas específicas de alumnos con DEA.

7. A modo de conclusión

Como hemos venido exponiendo en las páginas anteriores, la didáctica de la lengua y la literatura ha experimentado cambios de gran envergadura a lo largo de las décadas pasadas, llegando a contar, a la altura del año 2017, con una clara relevancia en el marco de la investigación y, sobre todo, ha alcanzado una marcada definición en términos de aplicaciones pedagógicas. Lo que se ha desprendido con claridad es que abordar el texto literario en un marco didáctico, significa embarcarse en una actividad de descubrimiento continuo, apoderarse de perspectivas culturales, estéticas e idiosincrásicas a veces muy distantes de las nuestras. El texto literario no se tiene, pues, que concebir como mero aducto lingüístico (Cf. Martínez Pérsico, 2016); es más, su función puede llegar a abarcar una amplia gama de actividades y tareas no solo didácticas sino también orientadas a plasmar en el alumnado una auténtica conciencia cívica con miras a convertir al discente en un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Todo lo mencionado apunta al desarrollo y la consolidación de la llamada “educación literaria” (Cf. Mendoza Fillola, 2008).

A tenor de lo anterior, también hemos considerado importante señalar las ventajas que pueden aportar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) al

ámbito glotodidáctico, poniendo de relieve la rentabilidad de la pizarra interactiva digital como herramienta encaminada a hacer el proceso de aprendizaje más motivador.

Finalmente, hemos dedicado algunas reflexiones al tema de los trastornos del aprendizaje, fenómeno cada vez más patente que hemos calificado de “atención a la diversidad”. Ante un escenario tan heterogéneo en términos de estilos de aprendizaje y de capacidad cognitiva, el profesor de lengua y literatura no puede hacer la vista gorda; su función tiene que convertirse en la de un facilitador de conocimientos y de conductas comunicativas.

Quisiéramos finalizar este abanico de consideraciones destacando, una vez más, que se refieren al contexto educativo italiano. La perspectiva general, necesaria para la delimitación del campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura, requeriría un estudio comparado y un planteamiento convergente entre los análisis que proceden de las distintas áreas lingüísticas europeas: románicas, germánicas y eslavas, así como las lenguas en contacto con estas áreas. Confiamos, pues, en que quien nos lea pueda encontrar útiles motivos de reflexión y, si procede, llevar a cabo un cotejo con el sistema educativo en el que ejerza su labor docente. Sería, quizás, la mejor manera de ir puliendo las diferencias que siguen existiendo a nivel europeo y encontrar un terreno de acción común.

Referencias bibliográficas

- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE (Revista de didáctica ELE)*, 5. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [10 de noviembre de 2016].
- ALBERT, M. C. Y SOUCHON, M., (2000). *Les textes littéraires en classe de langues*. Paris: Hachette.
- BALBONI, P., (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare la lingua nelle società complesse*, Torino: UTET.

- BALLESTER, J., (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BORDONS, G. Y DÍAZ-PLAJA, A., (2005). *Enseñar literatura en Secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. Y MARTOS GARCÍA, A., (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 43, 1-6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5842>
- CEBALLOS VIRO, I., (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [13 de noviembre de 2016].
- ELLERANI, P. (2008). Apprendere con-tatto. La LIM nuovo strumento per comunicare, cooperare e generare apprendimenti? *Pedagogia più didattica*, 3. Trento: Centro Studi Erickson.
- HERRERA, F. (ed.) (2015). *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Cuadernos de didáctica. Madrid: Difusión.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editora Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. Y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>
- LUPERINI, R., (2000). Dieciséis tesis sobre la enseñanza de la literatura. En *Enseñanza de la literatura*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (pp. 60-68) [traducción de Valeria Sardi d'Arielli].
- MARTÍNEZ PÉRSICO, M. (2013). Decisiones y sintaxis. La didáctica implícita en un programa universitario de literatura del siglo Veinte. *Illuminazioni*, 26, 78-99. http://compu.unime.it/numero26/Mart%C3%ADnez_P%C3%A9rsico_DECISIONES%20Y%20SINTAXIS.LA%20DID%C3%81CTICA%20IMPL%C3%8DCITA%20EN%20UN%20PROGRAMA%20UNIVERSITARIO%20DE%20LITERATURA%20DEL%20SIGLO%20VEINTE.pdf. [15 de octubre de 2016].
- MARTÍNEZ PÉRSICO, M. (2016). La literatura hispánica como aducto lingüístico en el aula de ELE. *REL (Revista Electrónica del Lenguaje)*, 3, 59-99. Recuperado de <http://www.revistaelectronicallenguaje.com/vol-03/>, [15 de noviembre de 2016].
- MENDOZA FILLOLA, A., (2002). Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140. Zaragoza: Publicaciones ICE, Universidad de Zaragoza.
- MENDOZA FILLOLA, A., (2004). Los Materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE (Revista de didáctica ELE)*, 1, 1-49. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817, [12 de noviembre de 2016].
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperada de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/>, [5 de octubre de 2016].
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y RIENDA, J., (Coords.) (2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- PERRENOUD, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

- PRIVAT, J. M. (2000). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. En G. Bombini *et al.*, *Cuadernillo de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras: Enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3.
- PUREN, C. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Recuperado de: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, [14 de noviembre de 2016].
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2015). Metodología didáctica y literatura: El aprendizaje de los mundos posibles I. *Lengua Viva*, n. 21, pp. 49-64. Recuperado de: https://www.academia.edu/20081246/Metodolog%C3%ADa_did%C3%A1ctica_y_literatura_el_aprendizaje_de_los_mundos_posibles_I, [25 de abril de 2017].
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2016). Metodología didáctica y literatura: El aprendizaje de los mundos posibles II. *Lengua Viva*, n. 22, pp. 59-68. Recuperado de: https://www.academia.edu/26605531/Metodolog%C3%ADa_did%C3%A1ctica_y_literatura_El_aprendizaje_de_los_mundos_posibles_II, [25 de abril de 2017].
- SALIDO-LÓPEZ, J. V. Y SALIDO-LÓPEZ:V. (2016). La hipertextualidad entre literatura y cine: el caso de Charlie y la fábrica de chocolate, de Roald Dahl. *Lenguaje y Textos*, 44, 61-71. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6992>
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier.

Sitografía

- http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_istruzione/DM22agosto2007_139_doc_tecnico.pdf.
- http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protbs18088_11/.