



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Intercomprensión integrada e inserción curricular

Diseño y experimentación de un curso para aprendices
de escuela secundaria italiana de 1°

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Marie Christine Jamet

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa María Eugenia Sainz González

Laureanda

Sara Toffoli

Matricola 885946

Anno Accademico

2021/ 2022

ABSTRACT

El tema de esta tesis es la intercomprensión entre lenguas afines, una práctica social muy extendida en el pasado, el presente y el futuro, y una práctica didáctica que se cuenta entre los enfoques plurales de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Este trabajo se centra en la dimensión didáctica del fenómeno, con el fin de diseñar y experimentar un curso de intercomprensión integrado con metodología AICLE/CLIL para alumnos de secundaria (11-14 años, según el sistema escolar italiano). En concreto, el objetivo de este trabajo es promover la inclusión curricular escolar de la intercomprensión, por un lado, y, en consecuencia, superar la práctica estrictamente monolingüe del AICLE/CLIL, por otro. Esta aplicación del enfoque intercomprensivo permite cumplir las directivas y orientaciones europeas y nacionales sobre multilingüismo y plurilingüismo en la escuela, así como fomentar su uso y promoción fuera de los contextos estrictamente de educación superior, aprovechando al mismo tiempo todas las ventajas que caracterizan al enfoque.

La tesis empieza con una visión teórica general de la educación plurilingüe, la didáctica relacionada y la orientación europea y nacional sobre el tema, para pasar después a una descripción detallada de la práctica didáctica de la intercomprensión entre lenguas afines. Sigue un análisis del diseño del curso didáctico objeto del trabajo y termina con una descripción de la investigación-acción, realizada con métodos cualitativos y cuantitativos, orientada a investigar la aplicabilidad y eficacia del curso diseñado.

Índice de contenidos

| | |
|---|-----------|
| ABSTRACT | 3 |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA PLURILINGÜE Y DEL PLURILINGÜISMO..... | 11 |
| 1. Educación lingüística y plurilingüismo | 11 |
| 1.1 El multi/plurilingüismo en las políticas lingüísticas europeas | 15 |
| 1.2 El multi/plurilingüismo en las políticas lingüísticas italianas | 20 |
| 2. Didáctica plurilingüe y del plurilingüismo..... | 23 |
| 2.1 Principios | 24 |
| 2.2 Competencia plurilingüe e intercultural | 24 |
| 2.3 Los marcos de referencia | 27 |
| 3. Enfoques plurales | 29 |
| 3.1 Enfoque intercultural | 29 |
| 3.2 Despertar a las lenguas (<i>Éveil aux langues</i>)..... | 30 |
| 3.3 Didáctica integrada de las lenguas y cuestión AICLE/CLIL | 30 |
| 3.4 La Intercomprensión (IC) | 31 |
| 3.4.1 IC práctica social y capacidad individual | 32 |
| 3.4.2 IC práctica didáctica | 33 |
| 3.5 El <i>translanguaging</i> | 34 |
| 3.6 Un ejemplo de interacción entre enfoques | 35 |
| CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DE LA INTERCOMPRENSIÓN ENTRE LENGUAS ROMANCES..... | 37 |
| 4. Los principios didácticos de la IC | 37 |
| 5. Dimensión receptiva | 43 |
| 5.1 Procesos | 44 |
| 5.1.1 Inferencia | 44 |
| 5.1.2 Transferencia | 45 |
| 5.1.3 Analogía..... | 46 |
| 5.2 Comprensión escrita y auditiva en IC..... | 46 |
| 5.2.1 Características..... | 46 |
| 5.2.2 Metodología EuRom..... | 48 |
| 6. Interproducción | 50 |
| 7. Dimensión interactiva..... | 51 |

| | |
|--|------------|
| 8. Competencia y evaluación | 53 |
| 9. Ventajas de la IC | 55 |
| 10. Razones para la planificación..... | 56 |
| CAPÍTULO 3. PROYECTO | 59 |
| 11. Curso diseñado | 59 |
| 12. Método..... | 61 |
| 12.1 AICLE/CLIL | 61 |
| 12.2 IC..... | 62 |
| 12.3 Elecciones didácticas..... | 67 |
| 13. Biografía lingüística | 69 |
| 14. Evaluación..... | 72 |
| CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN - ACCIÓN | 77 |
| 15. Contexto | 77 |
| 16. Estudio..... | 79 |
| 17. Resultados y comentarios | 83 |
| CONCLUSIÓN..... | 105 |
| BIBLIOGRAFÍA | 107 |
| ANEXO 1. CUESTIONARIO INICIAL PARA ALUMNOS..... | 115 |
| ANEXO 2. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN | 119 |
| ANEXO 3. CUESTIONARIO FINAL PARA ALUMNOS | 121 |
| ANEXO 4. PRUEBA FINAL DE COMPRENSIÓN EN IC..... | 125 |
| ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA DOCENTES | 127 |
| ANEXO 6. FICHA DE OBSERVACIÓN | 129 |

Introducción

La intercomprensión entre lenguas romances (IC), como práctica social y destreza individual del pasado, presente y futuro, se basa en un tipo de comunicación en la que los interlocutores se comunican utilizando cada uno su propia lengua, evitando el uso de una lengua franca. Su aplicación como práctica didáctica y enfoque plural muestra cómo es posible lograr una excelente comprensión de textos escritos y orales en una lengua desconocida y una interacción eficaz entre hablantes de distintas lenguas manteniendo cada uno el uso de la propia. Es precisamente su aplicación como enfoque didáctico lo que permite responder a la necesidad de una educación plurilingüe e intercultural que reclaman las directivas y orientaciones europeas y nacionales sobre multilingüismo y plurilingüismo. Una educación lingüística de este tipo permite no solo desarrollar la competencia plurilingüe de los alumnos, sino también mejorar el repertorio lingüístico propio, desde un punto de vista inclusivo, fomentando la comparación entre lenguas, la autonomía y la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la consecución de una conciencia lingüística, metalingüística y cognitiva, y la utilización de los conocimientos lingüísticos (y de otro tipo) previos de cada individuo. De este modo, se puede fomentar el plurilingüismo y proteger el multilingüismo con los beneficios respectivos.

A lo largo de los años, el enfoque intercomprensivo ha encontrado aplicación principalmente en el mundo de la enseñanza superior, del que han surgido diversos proyectos y herramientas para estudiantes adultos, entre todos *EuRom* y la plataforma MIRIADI. Por otra parte, su inclusión en las escuelas con alumnos jóvenes (que permitiría aprovechar todas las ventajas del enfoque desde una edad temprana y llevar a las escuelas una educación plurilingüe y intercultural tal como se pretende) parece hoy en día haber tenido pocas aplicaciones y las que se han ideado se dirigen principalmente a alumnos muy jóvenes de primaria que, aparte de su lengua materna y el inglés, en la mayoría de los casos no conocen otras lenguas comunitarias. Por este motivo, este trabajo propone un posible escenario para facilitar la inclusión de la práctica didáctica intercomprensiva entre lenguas romances en la enseñanza escolar secundaria, a través de un proyecto que contempla la integración de este enfoque plurilingüe con la metodología AICLE/CLIL, que, en Italia, ve varias aplicaciones incluso en el primer ciclo de la enseñanza. De este modo, se posibilita la puesta en práctica de un AICLE/CLIL plurilingüe en IC, promoviendo, por un lado, la superación de la aplicación

estrictamente monolingüe del AICLE/CLIL y, por otro, precisamente la incorporación escolar de la intercomprensión, de forma transversal a los currículos.

Esta inserción transversal plurilingüe facilita así, además de la adquisición simultánea de lenguas (con competencias parciales) y contenidos, superar también la compartimentación estanca de las lenguas en los sistemas escolares y favorecer la integración y la confrontación lingüísticas, valorizando las lenguas de todos y de cada uno, ante todo la lengua de instrucción.

Así pues, se construyó un proyecto *ad hoc* para las clases de tercero de una escuela secundaria italiana de 1º, que conocieran otra lengua comunitaria además de la lengua de instrucción y del inglés, con la integración de las dos metodologías y las adaptaciones oportunas. En concreto, para asignaturas como arte, ciencias y geografía, se crearon unidades de aprendizaje plurilingües en las que el español, el francés, el portugués y el catalán fueron las lenguas vehiculares utilizadas. Las clases se desarrollaron a partir de los temas proporcionados por los profesores del plan de estudios, utilizando técnicas de facilitación lingüística, de la enseñanza de lenguas extranjeras y la metodología *EuRom*. A continuación, se llevó a cabo una investigación-acción de 20 horas de duración, con el objetivo principal de verificar la aplicabilidad y eficacia del método y, por tanto, del proyecto creado.

Los resultados revelan la capacidad de los alumnos de la clase analizada para desarrollar y poner en práctica una competencia en IC, llegando a comprender los contenidos disciplinares y demostrando así el método aplicable. Asimismo, los resultados positivos en la adquisición disciplinar, en la comprensión de textos en lenguas no estudiadas por el grupo clase y las mejoras conseguidas en cuanto a actitud, motivación, creencias y sensibilización, demuestran la eficacia del proyecto.

Partiendo de estas premisas, este documento se abre con un capítulo introductorio sobre la didáctica plurilingüe y del plurilingüismo. En concreto, se empieza con una breve descripción de la educación lingüística (plurilingüe e intercultural) y se describen las políticas lingüísticas europeas y nacionales que han llevado a la introducción de enfoques plurales en la educación. A continuación, se analizan las características de este tipo de didáctica plurilingüe y las diferentes metodologías para su aplicación, centrándose en la intercomprensión entre lenguas romances, y se concluye con un ejemplo de integración entre prácticas didácticas, que da como resultado un producto plurilingüe.

Posteriormente, en el segundo capítulo se analiza en detalle la práctica didáctica de la intercomprensión entre lenguas romances, sus principios y las dimensiones en las que se pueden desarrollar las competencias, es decir, la comprensión, la interproducción y la

interacción. También se aborda el tema de la evaluación y las ventajas que puede aportar este enfoque, mientras que al final del capítulo se indican las razones que llevaron a diseñar el presente trabajo, que se analiza en detalle en el capítulo posterior.

En el tercer capítulo se describen las características del proyecto, el curso diseñado y algunas de las elecciones didácticas, y termina con una descripción de las evaluaciones previstas.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo se describe la investigación-acción llevada a cabo en una clase de tercero de una escuela secundaria italiana de 1° en la provincia de Treviso, para comprobar la aplicabilidad y eficacia de lo expuesto en el capítulo anterior. Se empieza describiendo el contexto en el que tiene lugar la experimentación y el estudio que se ha llevado a cabo, con especial referencia a los participantes y a los instrumentos utilizados para la recogida y el análisis de datos. Se termina con una descripción y análisis de los resultados obtenidos, y al final del capítulo se ofrece también una serie de reflexiones e ideas para futuros trabajos.

Capítulo 1. ENSEÑANZA PLURILINGÜE Y DEL PLURILINGÜISMO

El presente capítulo se abre con una breve descripción de la educación lingüística y el plurilingüismo y describe las políticas lingüísticas europeas y nacionales que han llevado a la introducción de enfoques plurilingües en la educación. A continuación, se analizan las características de este tipo de didáctica y, con especial atención al enfoque de la intercomprensión, se describen brevemente los que hoy se consideran medios para aplicar una didáctica plurilingüe. Por último, se concluye con un ejemplo de integración entre estas prácticas.

1. Educación lingüística y plurilingüismo

La diversidad lingüística y cultural que caracteriza las aulas es espejo de la heterogeneidad de la realidad social, nacional y europea, y estimula el interés por una perspectiva plurilingüe en la enseñanza de lenguas. Si tomamos en consideración el sistema educativo italiano, en las aulas hay: la lengua italiana (lengua de comunicación y de instrucción); el italiano como L2; las lenguas de los inmigrantes; otras lenguas en ámbitos de bilingüismo o diglosia del país; las lenguas clásicas; dos lenguas de la Comunidad Europea, una de las cuales es el inglés como lengua franca; variedades locales. Ignorar esta condición marginaría a los estudiantes plurilingües y a las minorías lingüísticas y dejaría al margen las oportunidades y ventajas que puede aportar el plurilingüismo. Por tanto, en la realidad, esta situación de contacto lingüístico crea la exigencia de plurilingüismo en el individuo (para poder satisfacer la necesidad de comunicación), así como de una educación lingüística eficaz que considere el repertorio lingüístico y cultural de los estudiantes.

El término educación lingüística, propuesto al principio del siglo XX por Lombardo Radice¹ y utilizado en toda su fuerza en Italia en los Setenta con las *Dieci Tesi* (una contribución original de la glotodidáctica italiana a la investigación internacional que se analiza más detalladamente en párrafo 1.2), se refiere a la acción didáctica destinada a desarrollar la capacidad espontánea de adquirir no solo la lengua materna y otras lenguas y variedades

¹ El término fue quizás utilizado anteriormente por el filólogo Francesco D' Ovidio en la segunda mitad del siglo XIX (Lo Duca, 2003, citado en Caon et al., 2020:34)

presentes en el entorno en el que se crece, sino también diferentes lenguas a lo largo de la vida, ya sea una adquisición total o parcial (Balboni, 2018). La educación lingüística, entendida así como proceso de formación, tiene tres finalidades educativas basadas en las tres tipologías principales de relaciones humanas (tabla 1); a saber, la culturalización, la socialización y la autopromoción. Balboni (Balboni, 2015: 15) resume las tres finalidades en una tabla de esta manera:

| Relazione di ogni persona | Ne deriva una finalità educativa | Ne deriva un insegnamento linguistico che consenta alla persona di: |
|---|---|---|
| io e il mondo, gli “altri” | culturizzazione | Essere accettata in gruppi linguistico-culturali non nativi dove vuole/deve vivere. |
| Io e i vari “tu” con cui convivo, collaboro e con-sento | socializzazione | Stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi in lingue diverse da quella nativa. |
| Io con me stesso | [...] autopromozione, che include anche il ri-progettarsi in una logica dinamica di “muovere in avanti” | Mirare all’autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua costituisca un ostacolo. |

Tabla 1. Finalidades de la educación lingüística (Balboni, 2015: 15)

Según este modelo el estudiante persigue el objetivo de desarrollar una competencia comunicativa, de “saber hacer lengua”, que el mismo Balboni describe como “una realtà mentale che si realizza come esecuzione del mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa una lingua compie un’azione” (Balboni, 2015: 34). Por tanto, de acuerdo con su modelo, el dominio de las destrezas lingüísticas (comprensión, producción, interacción, manipulación de textos) representa el “saber hacer lengua”, es decir, la competencia para transformar los conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, sociopragmáticos e (inter)culturales (las competencias mentales) en actos comunicativos. Retomando en consideración la Tabla 1 cabe destacar cómo esta, al unir los tipos de relaciones humanas y los fines educativos a la lengua, subraya la conexión entre la educación lingüística y la intercultural (Caon et al., 2020). De hecho, si bien pensamos, existe una conexión indisoluble entre lengua y cultura, ya que la cultura se manifiesta y toma forma en la lengua, que a su vez da voz a la cultura de una comunidad. En este sentido, por tanto, si no se tiene en cuenta la dimensión cultural, la educación lingüística corre el riesgo de alejarse de la realidad social a la que se refiere. A este respecto, es interesante un proverbio checoslovaco que dice “cuantas más lenguas conozcas, más gente eres” (Caon et al., 2020: 54).

Tomando así en cuenta la conexión entre la dimensión lingüística y la cultural y las situaciones de contacto lingüístico (tanto en las aulas escolares como en los contextos sociales de toda Europa), la exigencia de plurilingüismo se convierte en una condición necesaria, por un lado, para ser “ciudadanos europeos” y, por otro, para la supervivencia de muchas lenguas y variedades, cuya pérdida sería irreparable para la cultura y la ecología humana (Bertocchi, 2009). Por tanto, y por todo lo mencionado arriba, desde un punto de vista educativo parece más apropiado utilizar la expresión “educación plurilingüe e intercultural”² (EPI) relacionando así las dos dimensiones (la lingüística y la cultural).

Junto con los objetivos de la educación lingüística, la educación plurilingüe e intercultural es funcional a la inclusión y pretende promover el plurilingüismo y tutelar el multilingüismo. Dicho de otra manera, la EPI tiene un doble objetivo: por un lado, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en varias lenguas y, por otro, la promoción de la conciencia de la diversidad lingüística y cultural y su tutela. Por ello, en un contexto educativo, se estimula al alumno a adquirir una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural (véase 2.2) y se valora su repertorio lingüístico como instrumento de aprendizaje.

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, la educación plurilingüe no solo comprende varias lenguas, sino que se entiende tanto como una educación para el plurilingüismo, con el objetivo de desarrollar el repertorio plurilingüe del alumno, y como una educación a través del plurilingüismo que utiliza diferentes lenguas entendidas en relación con las demás y ya no en forma de compartimentos. Al respecto, Cognigni se refiere al *multilingual turn* (Conteh y Meier y May en Cognigni, 2020: 37) y habla de una “vuelta plurilingüe” en la enseñanza de idiomas, que se basa precisamente en la idea de que los alumnos y los profesores traen al aula diferentes conocimientos y recursos lingüísticos que representan un reto y al mismo tiempo una gran oportunidad en el aprendizaje de lenguas.

Es interesante reflexionar sobre cómo han cambiado en los últimos años las formas de describir las lenguas que una persona adquiere, ya que antes se hablaba de L1 y L2 mientras que ahora se tiende a sustituir los números por letras (LX y LY) para no dar una idea jerárquica de las lenguas aprendidas (Caon et al., 2020). Del mismo modo, el uso de la expresión “repertorio lingüístico” subraya el hecho de que nadie conoce una sola lengua, sino un conjunto de lenguas conocidas y utilizadas a diferentes niveles y con diferentes fines. Esta característica representa bien la definición del término “plurilingüismo” (tal y como se

² Es la elección terminológica que han adoptado también los documentos de política lingüística nacionales y europeos (se vea 1.1 y 1.2).

ha tenido en cuenta en este trabajo) que, en concreto, se refiere a la capacidad de los hablantes de utilizar más de una lengua (a su competencia lingüística) y que se distingue del término “multilingüismo” que, en cambio, se refiere a la presencia de varias lenguas en una zona geográfica o en un contexto social determinado. A estos dos términos se añade el de “neoplurilingüismo”, acuñado por Vedovelli (citado en Cognigni, 2021:8), en referencia a la situación actual de la península italiana, en la que, a la presencia de las variedades estándar del italiano, los dialectos, las variedades regionales y las lenguas históricas minoritarias, se suman otras variedades lingüísticas como consecuencia de las nuevas migraciones que llegan al país.

Algunos estudiosos han identificado ventajas en la promoción del plurilingüismo. Cognigni, por ejemplo, argumenta que el reconocimiento y la valorización de los distintos repertorios lingüísticos de los aprendices tiene la ventaja de poner en evidencia el valor de cada idioma y, por consiguiente, la conciencia de este valor en los propios individuos. De ahí, según la estudiosa, la posibilidad de hacer de las distintas lenguas un recurso cognitivo para el aprendizaje de otras lenguas, lo que a su vez conduce al desarrollo de una conciencia metalingüística y una marcada capacidad de resolución de problemas (Cognigni, 2020). Para Capucho (Capucho, 2012), las razones son las siguientes:

- Desarrollo personal de los individuos: el aprendizaje de idiomas permite el desarrollo de funciones y habilidades cognitivas;
- Desarrollo social: el plurilingüismo favorece la autonomía individual en los contextos sociales, la armonía entre culturas y el respeto por las diferencias;
- Mejora económica: el conocimiento de lenguas extranjeras aumenta la movilidad internacional y favorece las oportunidades de empleo;
- Cohesión política: el plurilingüismo es un factor de cohesión social y favorece la construcción de una identidad europea.

Capucho presenta estas ventajas del promover el plurilingüismo frente a los peligros que puede conllevar favorecer solo el uso de una lengua franca (el inglés) en la comunicación internacional. Argumenta que no todos los ciudadanos podrían entonces participar en una conversación en lengua franca y, por tanto, quedarían excluidos de muchos contextos sociales y laborales. Además, añade que se produciría una pérdida general de interés por la diversidad lingüística y cultural europea, lo que provocaría una reducción de las capacidades cognitivas de los individuos y, en consecuencia, de sus conocimientos. También Doyé, al

presentar la comunicación en intercomprensión como una alternativa al uso de una lengua franca, habla de los peligros de utilizar esta última. De hecho, según él, existiría un peligro de imperialismo lingüístico con la consiguiente pérdida de la cultura que la propia lengua franca representa y la devaluación de la lengua materna de los hablantes (Doyé, 2005).

Bonvino y Garbarino destacan cómo, al pensar en la comunicación internacional, se suele pensar en una comunicación monolingüe en inglés como lengua franca y, citando a Pulcini y Campagna, hablan de la “paradoja europea”, ya que, por un lado, se pretende promover el plurilingüismo y proteger el multilingüismo (como se verá más adelante en las políticas lingüísticas ilustradas en el 1.1), pero, por otro lado, se favorece una lengua sobre las demás y, al mismo tiempo, el inglés se transforma en el medio más poderoso de inclusión o exclusión (Bonvino & Garbarino, 2022: 7).

A partir de estas aclaraciones, se puede ver que hay diferentes maneras de comunicarse con las lenguas. De hecho, la comunicación puede ser monolingüe (cuando los hablantes se comunican en su lengua materna), monolingüe asimétrica (en el caso de dos hablantes, por ejemplo, un hablante utiliza su lengua materna y el otro utiliza la misma lengua pero no es su lengua materna), monolingüe en lengua vehicular (los hablantes se comunican utilizando una lengua que no es la materna de ambos) o en intercomprensión (los hablantes se comunican utilizando cada uno su propia lengua - comunicación plurilingüe).

Teniendo en cuenta este marco general, a continuación se analizan brevemente las políticas lingüísticas europeas y nacionales en materia de educación lingüística y multi/multilingüismo que se han tomado como referencia para el diseño de este trabajo.

1.1 El multi/plurilingüismo en las políticas lingüísticas europeas

Uno de los principios constitutivos de la Unión Europea es la defensa del multilingüismo y del plurilingüismo de los estados miembros. El lema “unidad en la diversidad”³ ha situado la cuestión de la comunicación y la intercomprensión entre los ciudadanos de la Unión Europea en el centro de las elecciones de política lingüística. En concreto, en 2005, la Comisión Europea afirmó en una publicación que:

La Unión Europea se asienta en el concepto de «la unidad en la diversidad»: diversidad de culturas, de costumbres, de creencias... y de lenguas. [...] Esta diversidad es la que pone de manifiesto que la Unión Europea no es un «crisol» en el

³ en contraposición al modelo de *melting pot* estadounidense, en el que las diferencias, en lugar de mantenerse, se funden en un todo único (Cognigni, 2020: 40)

que se funden las diferencias, sino un hogar común que celebra la diversidad y donde nuestras múltiples lenguas maternas son fuente de riqueza y tierra de abono de la solidaridad y la comprensión mutua. Un idioma es la expresión más directa de la cultura; nos hace humanos y suscita un sentimiento de identidad en cada uno de nosotros (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2005: 2).

Sin embargo, ya a principios de los 2000, primero la Declaración de Lisboa (2000) y luego la de Barcelona (2002) hablaban de la necesidad de que los ciudadanos aprendieran al menos dos lenguas extranjeras a lo largo de su vida⁴. Esta voluntad de asegurar la variedad de lenguas presentes en la comunidad tiene por objeto garantizar la transparencia de los actos jurídicos, apoyar la participación democrática en la vida política, garantizar el desarrollo y la distribución de los recursos en los diferentes países y, por último, permitir a todos los ciudadanos de la Unión vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento y de la información (De Carlo & Anquetil, 2011^a: 36). Tres años después la publicación de 2005, la Comisión declaró en otra que “una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social” (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2008: 3). Además de los objetivos mencionados aquí, también cabe mencionar las ventajas cognitivas individuales de ser competente en varias lenguas (como se ha visto en el apartado 1).

De acuerdo con esta visión, hay muchas iniciativas, proyectos y programas europeos que fomentan el aprendizaje de varias lenguas y la valorización de la diversidad lingüística y cultural de la Unión. En concreto, las políticas lingüísticas europeas a favor del desarrollo del plurilingüismo, orientadas a la formación y educación lingüística, se estructuran en dos ejes principales (Luise en Cognigni, 2020: 41):

- la sensibilización y la aproximación a la diversidad lingüística y cultural desde la educación preescolar, mediante la inclusión de las lenguas extranjeras en los programas y la consiguiente formación de los profesores;
- la educación permanente que involucra a toda la persona, haciendo de cada experiencia una posible fuente de educación (*Life long Learning*).

⁴ La idea también se retoma en un documento de 2017 (Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura) y se fija como objetivo a alcanzar para el 2025 (Comisión Europea, 2017).

De Carlo y Anquetil resumen de forma interesante las tareas del Consejo de Europa (organismo que ha elaborado algunos de los documentos de referencia más importantes en el ámbito del aprendizaje-enseñanza de idiomas) en el campo de la lengua y la educación. Destacan que el Consejo de Europa promueve:

- Plurilingüismo: todos los ciudadanos europeos tienen derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en varias lenguas, a lo largo de su vida, según sus necesidades;
- Diversidad lingüística: Europa es un continente multilingüe y todas sus lenguas tienen el mismo valor como medio de comunicación y expresión de la identidad;
- Comprensión recíproca: la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales se basan en gran medida en el aprendizaje de otras lenguas;
- Ciudadanía democrática: la participación en los procesos democráticos y sociales en las sociedades multilingües se ve facilitada por la competencia plurilingüe de cada ciudadano;
- Cohesión social: la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, la educación, el empleo, el acceso a la información y el enriquecimiento cultural dependen de la capacidad de aprender idiomas a lo largo de la vida (De Carlo & Anquetil, 2011a).

Entre las publicaciones más importantes en este ámbito del Consejo de Europa se encuentran: el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) en 2001 con el Portfolio Europeo de las Lenguas; el DERLE (¿Un Documento Europeo de Referencia para las Lenguas de la Educación?) en 2007; la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa en 2007; la Guía para el desarrollo y la aplicación de planes de estudio para la educación plurilingüe e intercultural en 2016; el Volumen Complementario del MCER en 2020.

El MCER es principalmente un texto político (Balboni, 2015: 56) que reflexiona sobre el papel de las lenguas en la comunidad europea y la importancia de conocer a cualquier nivel (desde la intercomprensión hasta el pleno dominio) otras lenguas comunitarias además del inglés. Uno de los objetivos del Marco es precisamente promover una visión del aprendizaje y de la enseñanza de idiomas desde una perspectiva plurilingüe. Sin embargo, en el Marco, la noción de plurilingüismo se refiere exclusivamente a las lenguas extranjeras y, de hecho, no aclara el papel de la lengua con la que se transmite la educación en la escuela (lengua de

instrucción) y que puede no coincidir con la lengua materna (Cognigni, 2020: 51). El documento también ofrece una descripción de la competencia plurilingüe e intercultural que se aclarará y retomará en el Volumen Complementario de 2020 (véase 2.2).

Tras la difusión del MCER, son numerosos los documentos y acciones del Consejo de Europa en los que se habla de la necesidad de renovar los enfoques y los currículos escolares, en los que la EPI se convierte en el objetivo de la enseñanza de idiomas y más allá.

En el DERLE se promueve el concepto de “lenguas de la educación” y se presenta una visión integrada del aprendizaje y enseñanza de lenguas en la que todas las lenguas presentes de algún modo en el contexto escolar participan en el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales funcionales al ejercicio de la ciudadanía. En el entorno escolar, de hecho, coexisten lenguas y variedades que cumplen funciones importantes y específicas⁵.

El documento sitúa la lengua de instrucción en el centro de esta visión del aprendizaje de las lenguas, entendida por un lado como asignatura escolar y, por otro, como lengua vehicular del aprendizaje de las demás asignaturas y, por tanto, transversal al currículo. Además, se habla también de la lengua de instrucción en su función de transmisión de la cultura de referencia de la lengua⁶.

Según el punto de vista del DERLE, todas las lenguas de la enseñanza escolar pueden ser objeto o medio de enseñanza de otras disciplinas. En esta visión holística del aprendizaje de lenguas, el documento promueve conceptos importantes que también se tratan en publicaciones posteriores (como en la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa y en la Guía para el desarrollo y la aplicación de planes de estudio para la educación plurilingüe e intercultural): el de la continuidad vertical y la transversalidad horizontal y la noción de currículo multilingüe. Por ello, a partir del DERLE, el Consejo de Europa empieza a revisar la enseñanza de idiomas no solo en relación estricta con las lenguas extranjeras, sino también con todas las lenguas del repertorio del alumno.

Las dos guías mencionadas, es decir la Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa (Beacco & Byram, 2007) y la Guía para el desarrollo y la aplicación de planes de estudio para la educación plurilingüe e intercultural (Beacco et al., 2016), forman parte de los instrumentos creados por el Consejo de Europa para estimular y promover la EPI en los diferentes Estados de la Unión Europea. La primera trata de la EPI

⁵ Forman parte de este modelo: la(s) lengua(s) de instrucción; las lenguas o variedades regionales, minoritarias y de inmigración; las lenguas o variedades extranjeras que se enseñan en la escuela (Coste et al., 2007).

⁶ La importancia otorgada a la lengua instrucción (ya anticipada por la política lingüística italiana de los años setenta, que se analizará más adelante en 1.2) es también el centro de atención de la EPI.

y del plurilingüismo a nivel teórico y subraya el hecho de que la educación plurilingüe también puede llevarse a cabo mediante actividades diseñadas simplemente para sensibilizar sobre la diversidad lingüística, pero que no tienen como objetivo la enseñanza de dichas lenguas y, por tanto, no constituyen una enseñanza de idiomas en sentido estricto (Beacco & Byram, 2007:18). La segunda indica las pautas y las acciones concretas que deben aplicarse para incluir la EPI en los programas escolares. Se ha desarrollado para promover la consideración global de las lenguas que se enseñan y utilizan en la escuela (ya sean lenguas extranjeras, regionales o minoritarias, clásicas o de escolarización) y la valorización de las formas de “transversalidad” que permitan articular la enseñanza de las lenguas y de las disciplinas no lingüísticas entre sí con la perspectiva de un currículo plurilingüe (Beacco et al., 2016).

En cuanto al Volumen Complementario del MCER, la importancia de sus aportaciones se tratará más adelante (véase 2.2), y ahora para concluir este apartado cabe mencionar lo que se recoge en una de las últimas “Recomendaciones” del Consejo de Europa. En concreto, considerado que:

- una actitud positiva hacia la diversidad lingüística puede contribuir a crear un entorno favorable a las lenguas en el que el aprendizaje y el uso de varias lenguas se perciba como una riqueza, un recurso y una ventaja;
- el desarrollo de la competencia y la conciencia lingüísticas puede integrarse de forma transversal en los planes de estudio;
- todo el repertorio lingüístico del alumno puede ser valorado y respaldado en el entorno escolar y también utilizado como recurso pedagógico para el aprendizaje de todos los alumnos;

el Consejo de Europa, en sus Recomendaciones de 22 de mayo de 2019, solicita incluso la adopción de la intercomprensión (práctica pedagógica y tema principal de este trabajo) y de la metodología AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, metodología utilizada en el proyecto de intercomprensión de este trabajo) para encontrar métodos de enseñanza innovadores que permitan a los ciudadanos europeos comunicarse entre sí. En concreto, se recomienda a los Estados Miembros que:

Fomenten la investigación en materia de pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües, así como su uso, por ejemplo, las herramientas digitales, la intercomprensión y los métodos para enseñar materias utilizando un idioma extranjero (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera), e innoven en materia de formación inicial de los profesores (Consiglio d’Europa, 2019: 19).

Con esta invitación, se volverá a hablar de la intercomprensión y del AICLE/CLIL más adelante en este trabajo.

1.2 El multi/plurilingüismo en las políticas lingüísticas italianas

Algunos de los conceptos tratados en los párrafos anteriores (como la educación lingüística, la centralidad y transversalidad de la lengua y la importancia de los repertorios lingüísticos de los alumnos) fueron en realidad anticipados por las políticas lingüísticas italianas. En concreto, en los años Setenta el grupo GISCEL⁷ publicó las *Dieci tesi per l'educazione lingüistica democratica*, manifiesto de una nueva propuesta educativa en oposición y respuesta a la enseñanza de idiomas de la época. Las cuatro primeras tesis abordan la fundamentación de este nuevo proyecto basado en la centralidad del lenguaje verbal, y del propio alumno, y en la consideración de las lenguas de todos los alumnos, ya que la escuela debe garantizar el respeto y la protección de todas las variedades lingüísticas. En las tesis V-VII, el documento aborda las limitaciones de la enseñanza de lenguas de la época, que se consideraba oscura e ineficaz, y llama la atención sobre la necesidad de implicar a todas las asignaturas del currículo escolar en el desarrollo de las competencias lingüísticas, destacando así la dimensión transversal de la lengua en los planes de estudio. La tesis VIII identifica los principios de la educación lingüística democrática en diez puntos, entre los que se destaca que el desarrollo y el ejercicio de las competencias lingüísticas nunca deben proponerse y perseguirse como fines en sí mismos, sino como herramientas para la participación en la vida social e intelectual. Asimismo, se subraya la necesidad de reconocer el bagaje lingüístico-cultural de los aprendices, convirtiéndolo en un punto de partida de cualquier acción didáctica posterior y enriqueciéndolo. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, dicha tesis trata: la importancia de desarrollar en los alumnos tanto las competencias productivas como las receptoras, tanto en la dimensión escrita como en la oral; la capacidad de cambiar de registro, de pasar de formulaciones informales a otras más formales; la importancia de practicar todas las variedades lingüísticas de una lengua. Por tanto, la propone un modelo plural de educación lingüística, que ya no se basa en la gramática sino en la funcionalidad comunicativa de un texto. De hecho, el último punto dice:

In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era

⁷ Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica della Società di linguistica italiana

imitativa, prescriptiva ed exclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione (GISCEL, 1975, Tesis VIII).

La tesis IX trata de la formación de los profesores, que deben tener competencias lingüísticas y en materia de procesos educativos y técnicas de enseñanza, y por último, la tesis X destaca la necesaria renovación de la escuela.

Como se ha visto, la propuesta de las *Dieci Tesi* adelanta los conceptos de la EPI y de muchas políticas lingüísticas educativas europeas y se encuentra, en parte, también en los planes de estudio de secundaria de 1979 y de primaria de 1985 en los que se llega a la conciencia de que la riqueza lingüística y cultural de los alumnos y sus diferentes repertorios lingüísticos son un recurso que debe valorarse. Por ejemplo, los planes de estudio de la escuela secundaria italiana (11- 14 años) del 1979 indican que las variedades lingüísticas en el aula deben ser “considerate, dove esistono, come riferimento per sviluppare e promuovere i processi dell'educazione linguistica anche per la loro funzione pratica ed espressiva, come aspetti di culture ed occasione di confronto linguistico. Questo vale tanto più per gli idiomi alloglotti” (MPI, 1979). Por lo que se refiere a las lenguas extranjeras, se lee que “l'insegnamento della lingua straniera nella scuola media ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline ed in modo particolare con lo studio della lingua italiana, alla formazione di una cultura di base e allo sviluppo delle capacità di comprendere, esprimere e comunicare degli alunni” (MPI, 1979).

Años más tarde, en un documento de 2007⁸ del MPI, se subraya la necesidad de valorizar el plurilingüismo, por un lado, dando visibilidad a las lenguas presentes en el aula y descubriendo las similitudes entre ellas y, por otro lado, haciendo hincapié en el mantenimiento de las lenguas maternas de los aprendices para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (y, en el caso de los alumnos extranjeros, de la L2) (MPI, 2007b). Asimismo, en las *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del

⁸ Documento “*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*” (MPI, 2007b)

mismo año se destaca la necesidad de la integración entre la lengua materna y las lenguas extranjeras:

La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi; contribuirà altresì all'apprendimento di altre lingue europee, fornendo la base per riferimenti e per confronti che hanno lo scopo di individuare similitudini e differenze, relazioni (MPI, 2007a: 51).

Por último, en la reflexión para la realización del proyecto en este trabajo también se han tenido en cuenta las *Indicazioni nazionali* de 2012 y las de 2018. En ambas se encuentran conceptos clave de la EPI y de las políticas lingüísticas educativas europeas, como la transversalidad de la dimensión lingüística en el currículo, la importancia de desarrollar un repertorio lingüístico diversificado y el papel llave de la lengua de escolarización y de todas las lenguas de la escuela. Por ejemplo, en las *Indicazioni* de 2012 se lee:

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. [...] L'insegnante terrà conto delle esperienze linguistiche già maturate dall'alunno per ampliare l'insieme delle sue competenze. Nella prospettiva dell'educazione plurilingue, la nuova lingua dovrà essere considerata come un'opportunità di ampliamento e/o di approfondimento del repertorio linguistico già acquisito dall'alunno e come occasione per riutilizzare sempre più consapevolmente le strategie di apprendimento delle lingue (MIUR, 2012: 37).

Asimismo, es interesante lo que se destaca en las de 2018:

L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi. [...] L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati

e multidisciplinari. [...] Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola (MIUR, 2018: 10).

Por tanto, en este último punto, el AICLE/CLIL se considera una posible solución para la aplicación de la educación plurilingüe e intercultural, como en las Recomendaciones del Consejo de Europa de 2019 (véase apartado anterior), en las que también se recomienda el uso del enfoque intercomprensivo.

Teniendo en cuenta todo esto, se puede ver cómo tanto los documentos europeos como los italianos disponen que, para realizar efectivamente una educación plurilingüe e intercultural, el primer paso es utilizar una enseñanza plurilingüe y del plurilingüismo.

2. Didáctica plurilingüe y del plurilingüismo

El título de esta sección hace referencia a la distinción propuesta por Gajo (Gajo, 2014: 121) entre “didáctica del plurilingüismo” (*teaching plurilingualism*) y “didáctica plurilingüe” (*plurilingual teaching*), donde la primera tiene como objetivo principal estimular una actitud positiva hacia la diversidad lingüística cultural, mientras que la segunda pretende desarrollar un repertorio plural mediante la activación de recursos específicos y la práctica del contacto entre lenguas. En concreto, Gajo propone esta distinción para clasificar en dos grupos los enfoques plurales (es decir formas de didáctica plurilingüe y de didáctica del plurilingüismo que proponen actividades didácticas relativas a distintas variedades lingüísticas y culturales) indicados en el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas). Estos enfoques son cuatro y son: el enfoque intercultural; el despertar a las lenguas (*éveil aux langues*); la didáctica integrada de las lenguas; la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. Gajo pone el último enfoque (la intercomprensión, que es el tema principal de este trabajo) en el grupo de la “didáctica plurilingüe”, y el despertar a las lenguas, por ejemplo, en el grupo de la “didáctica del plurilingüismo”.

Es importante tener en cuenta que estas acciones didácticas no representan una alternativa a la enseñanza de idiomas, ya que, aunque se ocupan del sistema de normas de cada lengua, para determinadas áreas y para objetivos específicos es claramente necesario un alto nivel de competencia global en las distintas lenguas. El enfoque plurilingüe es más bien una forma transversal de contribuir a la formación del individuo, al descubrimiento de su capacidad para transferir saberes y saber hacer, al replanteamiento del valor de todas las variedades

lingüísticas y al desarrollo de actividades de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y la comunicación (De Carlo & Anquetil, 2011).

La descripción de estos enfoques plurales se trata más adelante (en el apartado 3), aquí se describen sus principios, la competencia que pretenden desarrollar (es decir, la competencia plurilingüe e intercultural de la EPI) y los marcos para su descripción.

2.1 Principios

De acuerdo con Gajo (Gajo, 2014: 121), los enfoques plurales comparten determinadas características, es decir:

- la integración del contacto lingüístico en las prácticas de enseñanza;
- la valorización del plurilingüismo como fin y como medio, entendido como un conjunto de competencias en evolución;
- concepción transversal del lenguaje verbal y de las relaciones que establece entre las lenguas y las disciplinas: las lenguas se entienden a la vez como asignatura y como herramienta indispensable para la enseñanza de otras asignaturas.

2.2 Competencia plurilingüe e intercultural

La competencia plurilingüe e intercultural es el objetivo de la EPI, y su noción, reelaborada en los últimos años, se conoce sobre todo a través del MCER que la define como:

la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002: 167).

Esta definición destaca algunos aspectos importantes y esenciales de esta competencia y da lugar al cambio de paradigma y a la vuelta plurilingüe de la que se ha hablado en el apartado 1. En primer lugar, hace hincapié en la estrecha relación existente entre las dimensiones lingüística y cultural; en segundo lugar, habla de “distinto grado” de dominio de la lengua, destacando así el valor de las competencias parciales, es decir, de aquellas competencias en diferentes niveles, en diferentes habilidades y en diferentes dominios en una o más lenguas

aprendidas. De hecho, también incluye las lenguas y variedades que el alumno ha adquirido en los distintos contextos de su vida y habla de un “desequilibrio” de competencias absolutamente normal (Consejo de Europa, 2002: 131). Además, destaca el carácter complejo y compuesto de esta competencia, ya que el repertorio lingüístico de un sujeto plurilingüe no corresponde a la simple suma de las lenguas presentes en él (cada una consideradas de forma aislada), sino que es más bien flexible y está sujeto a cambios a medida que se aprenden y perfeccionan las lenguas, lo que pone de relieve la “variabilidad” de esta competencia (Consejo de Europa, 2002: 131). Por último, se puede hablar de un cambio de perspectiva ya que el alumno se considera aquí como un “agente social” (y no como un hablante nativo ideal) que dependiendo de la situación comunicativa (del contexto y de su interlocutor) elige desde todo su repertorio lingüístico los recursos más apropiados. Sin embargo, los descriptores de competencia lingüística utilizados en el MCER no reflejan este plurilingüismo horizontal, de relación entre las lenguas, designado en la definición de competencia plurilingüe, ya que siguen refiriéndose a las lenguas de forma aislada, describiendo el aprendizaje de una sola lengua a la vez.

El gran reconocimiento de la competencia plurilingüe e intercultural se consigue con la publicación del Volumen Complementario del QCER en 2020, en el que, además de una nueva descripción detallada de la competencia y la inclusión de un nuevo nivel (el pre-A1), se incluyen también 52 descriptores de esta competencia que remiten a la importancia de aprovechar los conocimientos previos del alumno en el desarrollo de otras competencias lingüísticas. El Volumen Complementario resume la competencia plurilingüe e intercultural en tres aspectos principales: (Consejo de Europa, 2020: 137)

- Aprovechamiento del repertorio pluricultural, es decir la capacidad de utilizar el propio repertorio (pluricultural en este caso). Bajo este aspecto se incluyen descriptores de la competencia intercultural y los conceptos claves implicados son: “reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas; reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos; evaluar de manera neutra y crítica” (Consejo de Europa, 2020: 138);
- Comprensión plurilingüe. Se refiere aquí a la capacidad de utilizar los conocimientos y competencias (incluso parciales) en una o varias lenguas como recursos para comprender textos en otras lenguas y alcanzar así los objetivos comunicativos propios. Conceptos llaves son: “dar muestra de apertura y flexibilidad para trabajar

con distintos elementos de diferentes lenguas; hacer uso de las claves lingüísticas; hacer uso de las semejanzas, reconociendo los «falsos amigos»; hacer uso de fuentes paralelas en diferentes lenguas; recopilar información de todas las fuentes posibles” (Consejo de Europa, 2020: 140);

- Aprovechamiento del repertorio plurilingüe, es decir la capacidad de utilizar el propio repertorio (plurilingüe en este caso). Del mismo modo que utiliza su propio repertorio pluricultural, el individuo (agente social) utiliza todos los recursos lingüísticos de que dispone para comunicarse. Por ello los descriptores de esta sección se relacionan a otros aspectos ya tratados en las otras. En concreto, aquí los conceptos llaves son: “adaptarse de manera flexible a la situación; anticipar cuándo y hasta qué punto es útil y apropiado el uso de varias lenguas; adaptar la lengua a la capacidad lingüística de los interlocutores; combinar y alternar lenguas, si es necesario; explicar y hacer aclaraciones en diferentes lenguas; animar a que las personas empleen diferentes lenguas, dando un ejemplo”(Consejo de Europa, 2020: 141).

Por tanto, el Volumen Complementario concretiza así la intención, ya presente en el MCER, de pasar de un modelo vertical de plurilingüismo, que consideraba las lenguas como compartimentos estancos cuyo aprendizaje estaba orientado a la consecución de las competencias de los hablantes nativos, a un modelo horizontal en el que se destaca la capacidad de relacionar diferentes lenguas y culturas conocidas con el fin de lograr una comunicación y un aprendizaje eficaces.

Sobre la base del Volumen Complementario, Bonvino y Fiorenza construyen la siguiente tabla, que resulta interesante para resumir el “saber hacer” de la competencia plurilingüe y es útil para su evaluación:

| Saber hacer | Descripción |
|---|---|
| Dialogo plurilingüe | Participar en una interacción en diferentes idiomas |
| Alternancia o cambio de código | Utilizar la alternancia de códigos y la mezcla de códigos para lograr el objetivo comunicativo |
| Aprovechar las fuentes en diferentes idiomas | Recurrir a fuentes en distintas lenguas para realizar tareas de producción o interacción en una lengua. |
| Aprovechamiento de las competencias parciales | Aprovechar un perfil de competencia lingüística desigual en las distintas lenguas |
| Intercomprensión | Expresarse en una lengua y entender a una persona que habla otra lengua |

| | |
|--|--|
| Aprovechamiento de los conocimientos previos | Utilizar los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje de las lenguas anteriores para comprender textos en lenguas de la misma familia |
| Mediación entre las lenguas | Traducir o explicar en la lengua A el contenido de un texto en la lengua B |

Tabla 2. Los “saber hacer” de la competencia plurilingüe (Bonvino & Fiorenza, 2021: 45 - 46)

Sin embargo, el Volumen Complementario no es el único documento que ha proporcionado descriptores a la competencia plurilingüe e intercultural en los años transcurridos desde la publicación del MCER. Aunque con diferentes objetivos y puntos de vista, se identifican otros marcos para esta competencia, como se puede ver en la siguiente sección.

2.3 Los marcos de referencia

Varios marcos intentan describir la competencia plurilingüe e intercultural con el fin de identificar niveles de competencia e indicadores útiles para su evaluación. Por orden de publicación figuran: MAREP (2012); MAGICC (2013); REFIC/REFDIC (2015); Volumen Complementario del MCER (2020). Puesto que ya se ha tratado lo que surge del último documento en el párrafo anterior, a continuación se describirán brevemente los otros cuatro marcos.

El MAREP o CARAP (Candelier et al., 2012) es el primer instrumento que, al tratar de hacer posible la consecución de la competencia plurilingüe e intercultural y, por tanto, de la EPI en general, define una serie de competencias y recursos internos del alumno que son útiles para el diseño de itinerarios de aprendizaje que tengan en cuenta las diferentes lenguas y variedades lingüísticas. Estas vías, es decir, los enfoques plurales (mencionados arriba y que se tratan mejor en el apartado 3), favorecen el desarrollo de un conjunto de competencias globales, es decir, aquellas competencias que son válidas para todas las lenguas y culturas y que se refieren a las relaciones entre lengua y cultura. A su vez, estas competencias movilizan una serie de recursos internos del alumno, es decir, formas de saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes). Independientemente de los distintos niveles lingüísticos, el documento organiza estos recursos internos en forma de una lista de descriptores que pueden transformarse fácilmente en objetivos de aprendizaje. Gracias a este amplio conjunto de descriptores, el MAREP ha permitido concretar los principios de la EPI y constituye un hito en la definición de los enfoques plurales y de las competencias que los componen.

El proyecto MAGICC (Räsänen et al., 2013) está dedicado a la descripción de las competencias plurilingües y pluriculturales en el contexto académico universitario y a su desarrollo. El objetivo es orientar al alumno hacia el uso de una variedad de estrategias para gestionar la coexistencia de varias lenguas en la situación de lectura y utilizar su perfil plurilingüe para reforzar, enriquecer y diversificar el acceso a la información, procesando, almacenando y clasificando la nueva información.

Dentro del proyecto MIRIADI se han desarrollado dos marcos de referencia para las competencias en intercomprensión: el REFIC (de Carlo & Anquetil, 2019) y el REFIDIC (Andrade et al., 2019). Ambos se dirigen a profesores y formadores, pero desde dos perspectivas diferentes: el primero se refiere a las competencias que un profesor desea que adquieran sus alumnos desde la perspectiva de la intercomprensión; el segundo describe las competencias pedagógicas que cualquier profesor debe poseer para alcanzar este objetivo.

Con particular atención al REFIC, este tiene el objetivo de proporcionar descriptores específicos para las competencias de intercomprensión (por lo tanto, será el marco de referencia que se tendrá en cuenta para el diseño). Identifica tres niveles de competencia (sensibilización, formación y perfeccionamiento) y describe las competencias de intercomprensión a través de cinco dimensiones: el sujeto plurilingüe; las lenguas y las culturas; la comprensión lectora; la comprensión auditiva; la interacción plurilingüe. Garbarino y de Carlo especifican que, dado que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, el primer ámbito se refiere al desarrollo de su repertorio lingüístico-cultural, así como a las estrategias metacognitivas relativas a la gestión, organización y evaluación de su aprendizaje. El segundo ámbito se refiere a la esfera del conocimiento relacionados con las lenguas y las culturas, su historia su extensión geográfica, y también las nociones de plurilingüismo y multilingüismo, de familias lingüísticas, etc. Las tres áreas relacionadas con las actividades lingüísticas consideradas son desarrolladas en dos etapas: los descriptores resumen primero estrategias y conocimientos básicos, seguidos de otros descriptores centrados en las competencias específicas de un enfoque intercomprensivo plurilingüe (Garbarino & de Carlo, 2016: 16).

Por lo que se refiere a los descriptores desarrollados, estos hacen referencia a los recursos internos mencionados en MAREP y relacionan estrechamente las habilidades metalingüísticas y metacognitivas generales implicadas en la recepción de cualquier lengua con las estrategias específicas de intercomprensión.

3. Enfoques plurales

Como se ha indicado anteriormente, los enfoques plurales proponen actividades de enseñanza relativas a distintas variedades lingüísticas y culturales, y consideran las lenguas de manera no aislada. Por tanto, trabajan tanto a favor del plurilingüismo como a favor de la preservación del multilingüismo. En su marco de referencia, el MAREP, se encuentra esta definición:

Llamamos Enfoques plurales de las lenguas y de las culturas a aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales. Estos enfoques se oponen a los que se podrían denominar “singulares” cuyo planteamiento didáctico se centra exclusivamente en una sola lengua o una cultura determinada, aisladamente sin ninguna referencia a otras lenguas o culturas (Candelier et al., 2012: 6).

Por tanto, se trata de enfoques plurales que incluyen más de una variedad de lengua o cultura, pero también de enfoques parciales, ya que no abordan el logro de las mismas competencias para cada lengua, ni pretenden alcanzar el mismo nivel de competencia.

Como anticipado arriba, los indicados en el MAREP son el enfoque intercultural, el despertar a las lenguas (*éveil aux langues*), la didáctica integrada de las lenguas y la intercomprensión entre lenguas de la misma familia.

A continuación, se ofrece una breve descripción de cada uno de estos enfoques, centrándose especialmente en el de la didáctica integrada de las lenguas por su relación con la metodología AICLE/CLIL, y en el de la intercomprensión. Además, en el penúltimo párrafo se hará una breve descripción de la reciente práctica didáctica del *translanguaging*, ya que comparte algunos aspectos interesantes con los enfoques plurales.

3.1 Enfoque intercultural

En cuanto al enfoque intercultural, al igual que el segundo, se utiliza a menudo en las escuelas, sobre todo en los programas de inclusión de alumnos extranjeros. En concreto, el enfoque intercultural se basa en la comparación que resulta del contacto entre individuos con referencias culturales diferentes. El objetivo principal de este enfoque es la toma de

conciencia, no solo de las diferencias y puntos de contacto con otras culturas, sino también de las propias referencias culturales.

3.2 Despertar a las lenguas (*Éveil aux langue*)

Por lo que se refiere al segundo, el despertar a las lenguas (*éveil aux langue*), propone principalmente una sensibilización y un acercamiento a las lenguas presentes en el aula (incluida la lengua de instrucción), en la familia, en el territorio y en el mundo en general, y no tiene como objetivo principal alcanzar un nivel de competencia en las lenguas abordadas. A diferencia del primer enfoque, este se relaciona más directamente con las lenguas. En concreto, el enfoque adopta un método comparativo, haciendo que los alumnos sean conscientes de la existencia de diferentes sistemas lingüísticos, con diferentes reglas y sistemas de escritura. De este modo, el despertar a las lenguas permite el desarrollo de la capacidad de análisis y la observación reflexiva de los distintos sistemas lingüísticos ya en los primeros años de escolarización y permite promover una actitud positiva, abierta y de curiosidad hacia la diversidad lingüística.

3.3 Didáctica integrada de las lenguas y cuestión AICLE/CLIL

El tercer enfoque, la didáctica integrada de las lenguas, pretende estimular al alumno para que establezca conexiones entre las lenguas aprendidas en la escuela. En concreto, a partir de la lengua de escolarización, se puede promover el acceso a una lengua extranjera y, a través de ésta, a una tercera lengua. Por tanto, las lenguas no se consideran de forma aislada, sino que se relacionan entre sí con la característica de que se aprenden de una en una y no simultáneamente. Por ello, este enfoque se basa también en la enseñanza comparativa, buscando las similitudes y las diferencias y construyendo “puentes” entre las lenguas para estimular la reflexión metalingüística y metacognitiva. Como tal, permite el desarrollo de un currículo diversificado y coordinado (vertical), en el que existe una coherencia y continuidad en los métodos de enseñanza ofrecidos a los alumnos. Asimismo, promueve la diversidad lingüística y cultural y mejora el potencial de transferencia lingüística, de modo que los alumnos puedan aprender estrategias de comunicación y aprendizaje eficaces.

El AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) se incluye entre los enfoques plurales como metodología para la didáctica integrada. De hecho, por

definición, supone la integración de lengua y contenido disciplinar, ya que propone el aprendizaje simultáneo de un contenido y una lengua extranjera utilizada como lengua vehicular. Al centro de atención es el contenido que se transmite con la lengua, no la lengua en sí misma; aunque esto lleve inevitablemente a ampliar y mejorar la lengua y a desarrollar las habilidades CALP⁹. Por lo tanto, se puede hablar de un aprendizaje dual de lenguas y disciplinas.

Para acceder al significado del contenido, los alumnos deben ser capaces de activar operaciones de comparación, formulación de hipótesis, anticipación, etc., en conformidad con los enfoques plurales. Sin embargo, como analiza Bonvino, el AICLE/CLIL puede incluirse realmente en los enfoques plurales si, en su aplicación, se valoran las relaciones entre las lenguas y si estas se utilizan en una perspectiva de EPI, es decir, para ampliar y relacionar el repertorio plurilingüe del alumno. Lamentablemente, en muchas aplicaciones el AICLE/CLIL¹⁰ aparece cada vez más como una práctica monolingüe (en una lengua vehicular simplificada) y la integración de la pluralidad aparece poco (Bonvino, 2020).

3.4 La Intercomprensión (IC)

El cuarto enfoque, el de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, adopta un modelo de didáctica integrada de las lenguas, pero estas se abordan simultáneamente y no una tras otra.

Este enfoque se refiere a una modalidad de comunicación (la comunicación plurilingüe en intercomprensión de la que se ha hablado en el apartado 1) en la que los participantes en la interacción comparten solo parcialmente el código, cada uno entiende la lengua del otro, pero se expresa y se hace entender en su propia lengua, sin recurrir al uso de una lengua franca. Esta capacidad (de comprender e interactuar¹¹) puede acelerarse mediante una enseñanza específica que dirija al alumno a comprender las lenguas a través de las

⁹ “CALP” se refiere a la distinción que hace Cummins entre las competencias BICS y CALP (Coonan, 2010). Las primeras (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) se consiguen mediante la enseñanza curricular tradicional y son habilidades con interacciones poco sofisticadas sobre temas comunes y cotidianos (lengua de comunicación). Las segundas (*Cognitive Academic Language Proficiency*) se adquieren mediante la enseñanza vehicular y son habilidades elaboradas y sofisticadas con actividades cognitivas de orden superior (lengua de estudio).

¹⁰ Desde 2010 es obligatorio en Italia impartir una asignatura en una lengua vehicular (metodología AICLE/CLIL) en las escuelas secundarias. En concreto, para los *Licei* y los *Istituti Tecnici* se debe impartir una asignatura en un idioma solo en el último año, mientras que para los *Licei Linguistici* desde el tercer año hasta el último, cada año una asignatura en un idioma diferente.

¹¹ Estas dos capacidades hacen referencia a las dos corrientes de la IC (la IC receptiva y la IC interactiva) que se explican en 3.4.2 y se analizan detalladamente en el capítulo 2.

similitudes entre las lenguas de su repertorio lingüístico y a utilizar estrategias específicas de comprensión e interacción. Como se puede ver, por tanto, la práctica didáctica procede de la práctica social, que a su vez está determinada por la capacidad individual de comunicación plurilingüe. A continuación, se exponen brevemente las dos dimensiones.

3.4.1 IC práctica social y capacidad individual

Es capacidad de todo individuo de establecer puentes y conexiones entre una lengua desconocida y su lengua materna (u otras lenguas conocidas) para poder comprender un texto oral o escrito o para poder interactuar en un acto comunicativo. Esto implica que cuando se aprende una nueva lengua, nunca se empieza realmente desde cero. También significa que, en situaciones de contacto lingüístico, la IC es, en un nivel más amplio, una práctica social del pasado, del presente y del futuro.

Varios estudios sobre la IC han observado esta práctica comunicativa espontánea, que ha demostrado encontrarse en diversos ámbitos, desde el religioso hasta el literario, desde el económico hasta el cotidiano de las familias multilingües. Es interesante el estudio de Aslanov (Cyril Aslanov, 2016), que describe la lengua franca y la IC como dos soluciones simultáneamente antagónicas y coexistentes en el Magreb entre la Edad Media y la Edad Moderna. Además, el estudioso subraya que la ausencia del árabe, respecto a la conformación de la lengua franca del lugar, sugiere un desarrollo de la lengua franca necesario más para la intercomprensión entre cristianos con repertorios lingüísticos diferentes, que para la comunicación entre árabes y cristianos. Es interesante también la perspectiva de las lenguas románicas desde el punto de vista del mundo arabófono. De hecho, a los ojos de un arabófono magrebí, el español y el italiano (dada su similitud) pueden parecer dos dialectos de la misma lengua, lo que favorece el entendimiento, pero también la hibridación entre ambas lenguas. Por lo tanto, “la conoscenza parziale di una o più lingue romanze rende quasi superfluo l’uso della lingua franca”(Cyril Aslanov, 2016: 33), así que la forma más fácil de hacerse entender por la población local era utilizar el español o el italiano en una perspectiva de intercomprensión.

Una práctica intercomprensiva es también evidente en los países escandinavos si pensamos en la posibilidad de que daneses, noruegos y suecos se comuniquen entre sí sin recurrir a una lengua franca y sin utilizar la lengua del otro. Del mismo modo, en los países de habla árabe

o en China, los hablantes practican la IC entre las variedades de árabe o los dialectos chinos, respectivamente.

Según Simone, que reflexiona sobre el fenómeno de la IC entre lenguas románicas, el proceso de IC activa un sistema de expectativas y de reconocimiento de regularidades que presupone una predisposición mental a la reconstrucción lingüística, una especie de gramática comparativa reconstruida inductivamente que él mismo denomina “roman commun mental” (Simone 1997, en Bonvino & Jamet, 2016: 10).

3.4.2 *IC práctica didáctica*

Este enfoque plural ve su aplicación principalmente en entornos académicos con aprendices adultos y muy pocas aplicaciones en contextos escolares.

Desde un punto de vista didáctico en el MAREP se define el enfoque intercomprensivo de la siguiente manera:

La intercomprensión entre las lenguas de la misma familia propone un trabajo en paralelo sobre dos o más lenguas de una misma familia (lenguas románicas, germánicas, eslavas, etc.), tanto si se trata de la familia a la que pertenece la lengua materna del alumno (o la lengua de la escuela) como de la familia de una lengua que haya aprendido (Candelier et al., 2012: 7).

Por tanto, la práctica de la intercomprensión implica un acercamiento simultáneo a varias lenguas (generalmente un mínimo de 4 lenguas), pertenecientes a la misma familia lingüística y de las que el alumno no tiene (o tiene muy poco) conocimiento. De esta forma, se multiplican las posibilidades de comparación entre distintos sistemas lingüísticos y culturales, se aprovechan las similitudes lingüísticas y la transversalidad del aprendizaje (de hecho, lo que se aprende en una lengua me ayuda a aprender otra), y se potencia el uso de la lengua materna del alumno y de todo su repertorio lingüístico en perfecta relación con los objetivos de la EPI. La práctica de la enseñanza de la IC propone, por tanto, una serie de ventajas (que se analizan más detalladamente en el capítulo 2) como el acceso rápido a grupos de lenguas, la promoción del plurilingüismo, la protección del multilingüismo, el desarrollo de las habilidades receptivas y de la competencia comunicativa, la adquisición de autonomía, la conciencia lingüística, metalingüística y cognitiva del alumno tanto en la lengua materna como en las otras lenguas de contacto.

Los estudios y aplicaciones de la IC entre lenguas románicas (por ejemplo, los proyectos EuRom4/5¹² y MIRIADI¹³) muestran cómo es posible, mediante estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas, lograr, por un lado, una excelente comprensión de textos escritos y orales en una lengua desconocida y, por otro, una interacción eficaz con hablantes de diferentes lenguas, manteniendo el uso de la propia. Sin embargo, hay que destacar que no se trata de una enseñanza que pretenda alcanzar una competencia global en las lenguas tratadas, sino de un enfoque dirigido a conseguir una competencia parcial (que se analiza detalladamente el capítulo 2).

En el campo de esta didáctica hay dos corrientes, la IC interactiva y la IC receptiva. Para la primera, el objetivo de los profesores es enseñar las estrategias necesarias para llevar a cabo una interacción (escrita u oral) en una comunicación intercomprensiva. Se asocia al nombre de Louise Dabène y a los proyectos Galatea, Galanet, Galapro y MIRIADI. La segunda, en cambio, tiene como objetivo desarrollar las capacidades de comprensión (escrita principalmente, pero también oral) en lenguas poco o nada conocidas, y está asociada a la figura de Claire Blanche-Benveniste y a los proyectos *EuRom*. Además, como señalan Bonvino y Garbarino, existen incluso dos formulaciones para hablar de IC: “IC entre lenguas románicas” y “IC en lenguas románicas” (Bonvino & Garbarino, 2022: 19). El primero hace hincapié en la dimensión reflexiva del ejercicio de comprensión por parte del alumno, que a través del contacto con varias lenguas las compara y comprende en una dinámica de contraste. La segunda formulación, en cambio, es la preferida por los pertenecientes a la primera corriente mencionada, ya que los actores del proceso se comunican e interactúan en IC.

Se ha hecho aquí una exposición rápida de esta práctica pedagógica, véase el capítulo 2 en su totalidad para profundizar en el enfoque intercomprensivo.

3.5 El *translanguaging*

El *translanguaging* comparte algunos aspectos de los enfoques plurales, especialmente en lo que respecta a la integración del contacto lingüístico en la enseñanza, el uso de los repertorios de los alumnos y la superación de la separación rígida entre las lenguas. De hecho, desde el punto de vista didáctico, es una práctica que tiene en cuenta las relaciones entre las lenguas

¹² <http://www.eurom5.com>

¹³ <https://www.miriadi.net/it/il-progetto-miriadi>

de los hablantes bi/plurilingües y, al mismo tiempo, relaciona las prácticas discursivas de las comunidades bilingües con las que se llevan a cabo en los contextos de la educación formal. De este modo, el foco de atención se desplaza de las lenguas tradicionalmente enseñadas, consideradas como sistemas separados y delimitados por fronteras sociales y políticas, al sujeto plurilingüe que las practica cotidianamente (Cognigni, 2020: 143).

Si bien pensamos, el repertorio lingüístico de los alumnos está siempre presente en el aula, aunque no se practique, por lo que el profesor de la clase de *translanguaging* puede optar por poner en práctica estrategias de enseñanza específicas que permitan a los alumnos plurilingües dar visibilidad a las lenguas que conocen haciéndolas parte activa del proceso de enseñanza. Todas las lenguas y variedades que forman parte del bagaje de los alumnos entrarán así en la clase de *translanguaging* en la perspectiva de un enfoque transversal que se aplica a todas las asignaturas.

3.6 Un ejemplo de interacción entre enfoques

Como se ha visto, los enfoques plurales proponen una lingüística educativa plurilingüe desde diferentes perspectivas. Cabe considerar que, a pesar de las diferentes perspectivas, no son enfoques rígidamente separados, sino que muestran interesantes aspectos de interacción y permeabilidad. Un ejemplo es el manual *Euromania*¹⁴, que forma parte de las herramientas de enseñanza de la intercomprensión, pero que al mismo tiempo adopta la metodología AICLE/CLIL y presenta actividades de sensibilización lingüística (*éveil aux langues*). Es el primer manual escolar europeo para el aprendizaje disciplinar de la intercomprensión de las lenguas románicas y cuenta también con una página web (Escudé, 2011b). Está destinado a alumnos de entre 8 y 11 años y consta de 20 módulos de diferentes asignaturas escolares (matemáticas, ciencias, tecnología e historia), en 7 idiomas diferentes (español, portugués, francés, italiano, catalán, rumano y occitano).

Es un ejemplo de lo que Escudé llama “triple integración”, es decir integración entre “a) intégration des langues entre elles; b) intégration des langues et des savoirs et compétences disciplinaires (que l’on nomme DNL, CLIL, EMILE, AICLE...); c) intégration des langues et des curricula” (Escudé, 2011: 133). El objetivo fue precisamente integrar la intercomprensión en los programas escolares. Sin duda, la IC puede aprovechar una integración con la metodología AICLE/CLIL, ya que la base latina común de muchos

¹⁴ Proyecto disponible en <https://euro-mania.org>

términos específicos de las disciplinas escolares hace que la comparación interlingüística sea aún más evidente y natural. Además, este tipo de integración facilita que no se produzca un desequilibrio en los contenidos, lo que permite una enseñanza vehicular “plural”.

El propio Escudé destaca que el libro de texto se puede utilizar de tres maneras diferentes: la primera, que es también la más recomendada, implica el uso del libro de texto para el aprendizaje disciplinar; la segunda, se refiere al uso del manual en los cursos de lenguas extranjeras; la tercera implica el uso de este instrumento en las horas dedicadas al estudio de la primera lengua, la lengua materna y/o la escolarización (Escudé, 2011b). Sea cual sea el uso que se haga del manual, es importante resaltar el hecho de que el objetivo no es desarrollar habilidades de comprensión en la IC (como se verá más adelante en el caso de otros proyectos y materiales desarrollados para la IC, véase 5.2.1), sino que es precisamente la comprensión la que se convierte en el instrumento para el aprendizaje de los contenidos, siendo los textos el propio vehículo de los contenidos disciplinares a aprender. Sin embargo, la habilidad de la comprensión es fundamental, ya que los alumnos tendrán que adoptar una serie de estrategias para ponerla en práctica y utilizarla como herramienta de aprendizaje. Este manual sirvió de inspiración (como se verá en el capítulo 3) para el diseño del curso elaborado y experimentado en este trabajo.

Capítulo 2. ENSEÑANZA DE LA INTERCOMPRENSIÓN ENTRE LENGUAS ROMANCES

El presente capítulo analiza más detalladamente el enfoque didáctico de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. Al principio, se describen los principios propios de las prácticas pedagógicas intercomprensivas y posteriormente se analizan las distintas dimensiones y competencias que se desarrollan (simultáneamente o no) con este enfoque, es decir, la comprensión, la interproducción y la interacción. A continuación, se retoma brevemente la competencia plurilingüe en IC, ya tratada en profundidad en el capítulo 1, y en concreto se analizan los aspectos de su evaluación.

Por último, se describen las ventajas a las que puede conducir una práctica didáctica basada en el enfoque intercomprensivo y se explicitan las razones por las que se ha diseñado y experimentado este trabajo.

4. Los principios didácticos de la IC

La breve presentación de la práctica didáctica de la intercomprensión realizada en el primer capítulo describe la presencia de dos escuelas de perspectivas diferentes, la receptiva y la interactiva (que se analizan en los siguientes apartados) con la creación de materiales y proyecto conexos. Sin embargo, hay principios que todas estas prácticas tienen en común y que distinguen el enfoque intercomprensivo. De la definición de la IC (práctica didáctica) dada en MAREP se deducen tres principios que Jamet y Caddeo denominan: proximidad, simultaneidad e inmersión (Caddeo & Jamet, 2013). El de proximidad se refiere al hecho de que las lenguas que se trabajan se refieren a la misma familia lingüística, el de simultaneidad al procesamiento simultáneo de las lenguas elegidas, el de inmersión al hecho de que el alumno entra en contacto con estas lenguas sin que haya habido un aprendizaje explícito de las mismas con anterioridad. Estos principios se incluyen en un resumen posterior realizado por Bonvino y Garbarino (Bonvino & Garbarino, 2022: 55), que propone una síntesis de todos los principios que caracterizan el enfoque:

- a) Asociación de lenguas;

- b) Transversalidad del aprendizaje y proximidad lingüística;
- c) Competencias parciales;
- d) La centralidad de la comprensión;
- e) Reflexión sobre las lenguas y la importancia de la L1;
- f) Desarrollo de estrategias;
- g) Vaguedad y aproximación;
- h) Apertura y motivación.

A estos principios aquí se quiere añadir dos más que caracterizan a la enseñanza de la IC, es decir:

- i) Valorización de los conocimientos previos del aprendiz;
- j) Relación simétrica docente-aprendiz.

A continuación, se explican y se describen detalladamente.

- a) Asociación de lenguas: dos o más lenguas (incluida la lengua materna y los repertorios lingüísticos individuales de los alumnos) se abordan dentro del mismo curso y, por lo tanto, pueden estudiarse y aprenderse simultáneamente, en línea con la orientación dada en el MCER de que las lenguas no deben considerarse como compartimentos estancos que deben aprenderse y abordarse de forma aislada. Por ello, la IC comparte una fuerte orientación hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo, al igual que el resto de los enfoques plurales descritos en el capítulo 1 y conforme a las directivas europeas. En este sentido, Bonvino y Jamet (2016) señalan que la práctica de la enseñanza de la IC “opera sia in direzione del plurilinguismo dell’individuo sia in chiave ecolinguistica in favore della preservazione del multilingüismo, ricchezza dell’umanità” (Bonvino & Jamet, 2016: 8).

La asociación de diferentes lenguas dentro de una clase tiene como resultado el desarrollo de una mentalidad abierta en los alumnos que fomenta la comparación lingüística, la comprensión, la transferencia de conocimientos y la conciencia de la proximidad lingüística. De este modo, es posible relacionar varios sistemas lingüísticos y destacar sus diferencias y similitudes.

- b) Transversalidad del aprendizaje y proximidad lingüística: el objetivo es enseñar la proximidad y, por lo tanto, la similitud entre las lenguas, para desarrollar la capacidad de comprensión, de interproducción y de interacción (que se analizan en los apartados 5,

6, 7) en los estudiantes. El punto de partida es, por tanto, la proximidad lingüística, ya que trabajar con lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística facilita la comprensión mutua y permite transferir los conocimientos y habilidades lingüísticas que ya se tienen a las lenguas nuevas. Esta proximidad suele evitarse en la didáctica tradicional de las lenguas porque se suele considerarla un peligro en lugar de un recurso, orientando a los alumnos a reconocer a los “falsos amigos” y a ignorar, en cambio, a los que pueden llamarse “verdaderos amigos”, es decir, todos aquellos casos en los que la transparencia entre lenguas es evidente. En la enseñanza de la IC, la competencia en la L1 o en otras lenguas conocidas desempeña, por tanto, un papel facilitador en la construcción del significado y cumple una función orientadora en los procesos de inferencia (véase 5.1).

Con respecto a este punto y a este principio didáctico, es necesario profundizar en la transparencia interlingüística (entre dos o más lenguas), que constituye la base de los procesos de comprensión en la didáctica de la IC (véase 5.1). En concreto, se analiza aquí la transparencia léxica¹⁵, es decir, aquella relación entre las palabras de los pares de lenguas que determina su grado de similitud y, por tanto, su comprensibilidad. Por tanto, las palabras de una lengua en esta perspectiva pueden ser “transparentes”, es decir, muy comprensibles para los hablantes de otra lengua porque tienen formas muy parecidas o iguales, u “opacas”, es decir, difíciles de entender por los hablantes de otra lengua debido a formas poco familiares o desconocidas.

Existen diferentes clasificaciones de la transparencia léxica, por ejemplo, Jamet y Caddeo clasifican las palabras escritas en: palabras escritas transparentes con coincidencia morfosemántica total (italiano “*bronchite*” y francés “*bronchite*”); palabras transparentes con coincidencia morfosintáctica parcial y semántica total (italiano “*università*” y español “*universidad*”); palabras transparentes con coincidencia morfosemántica parcial (italiano “*macchina*” y francés “*machine*”) (Caddeo & Jamet, 2013). A ellas hay que añadir las que tienen una correspondencia morfológica total o parcial pero una divergencia semántica, es decir, los casos de transparencia engañosa (falsos amigos) y las palabras opacas que están alejadas tanto morfológicamente como sintáctica y semánticamente.

¹⁵ La transparencia puede ser de diferentes tipos, por ejemplo, fonológica en el caso de las lenguas en las que la pronunciación de una palabra es fácilmente predecible sobre la base de la relación entre la fonética y la ortografía, o morfológica en el caso de que la morfología de una palabra permita mostrar lo que significa y las partes que la componen.

En caso de que la transparencia léxica no sea inmediatamente deducible, se puede recurrir a la transparencia diagonal, es decir, recurrir a otras formas analógicas en la propia lengua, pertenecientes al mismo campo semántico, que pueden conducir de forma “diagonal” a la comprensión del significado de la palabra aparentemente opaca. De hecho, hay formas léxicas que, aunque no tengan equivalentes transparentes en las lenguas vecinas, tienen un origen común y, por tanto, pueden servir de puente para crear una zona transparente. Por ejemplo, la palabra italiana “*ginocchio*” puede no ser inmediatamente transparente para un español, ya que el equivalente utilizado en la lengua española es “rodilla”. Sin embargo, el término español “genuflexión” o la locución “ponerse de hinojos” pueden servir de puente. Asimismo, un italiano puede comprender el término francés “*enfant*” que significa “*bambino*” en italiano (“niño” en español) a través de la palabra italiana “*infanzia*” (“infancia” en español) o el adjetivo “*infantile*” (“infantil” en español).

Siempre en relación con el concepto y la importancia de la transparencia para la comprensión en la enseñanza de la IC, cabe mencionar los Siete Tamices elaborados por el proyecto *EuroCom*. Estos “tamices” son filtros a través de los cuales se puede analizar un texto con el objetivo de encontrar similitudes lingüísticas y generar así una transferencia (*transfer*) positiva (véase 5.1). Estos son, por orden, los siguientes: léxico internacional; léxico propio de las lenguas neolatinas; correspondencias fonológicas; ortografía y pronunciación; estructuras sintácticas; correspondencias morfológicas; afijos.

Sin embargo, hay que destacar que, para las mismas palabras, el grado de transparencia cambia si se escriben o se pronuncian (como se ve más adelante en 5.2), pero es fácil que los monosílabos, algunos conectores, preposiciones o adverbios permanezcan opacos en ambos casos. En cualquier caso, cuantas más lenguas se trabajen, más numerosas serán las correspondencias, lo que hará que el vocabulario sea menos arbitrario y más transparente. Y esto, también porque, como señalan Bonvino y Garbarino “il nostro lessico mentale stabilisce numerose associazioni, poiché nella nostra mente nessuna parola esiste in maniera isolata, ma rimanda ad altre parole che veicolano immagini e contesti particolari” (Bonvino & Garbarino, 2022: 46).

- c) Competencias parciales: se separan las competencias y se trabaja únicamente la comprensión de la lengua extranjera y la producción en la propia L1 o en una lengua ya conocida. De este modo, se separan las competencias productivas (escritas y orales) de las receptoras (escritas y orales) y se permite al alumno alcanzar diferentes niveles en

ellas. También se sabe que hay diferentes tiempos de adquisición entre las destrezas receptoras y las productivas, a favor de las primeras porque, al igual que en la adquisición de la L1, los alumnos alcanzan más rápidamente las destrezas de comprensión que las de producción.

Por lo tanto, este enfoque intercomprensivo permite trabajar con clases desiguales tanto en lo que respecta a las lenguas y variedades como al propio nivel de competencia de los aprendices.

- d) La centralidad de la comprensión: como se ha visto, la didáctica, así como la práctica social de la IC, se basa principalmente en el proceso de comprensión. A nivel didáctico, la comprensión (escrita y oral) es fundamental tanto en el plano receptor como en el interactivo. De hecho, existe una estrecha relación entre la producción y la comprensión y entre hacerse entender y comprender. La comunicación en IC permite, por tanto, que el aprendiz se dé cuenta de que su propia producción constituye el punto de partida para la comprensión del interlocutor.
- e) Reflexión sobre las lenguas y la importancia de la L1: como se ha mencionado anteriormente, tratar varias lenguas al mismo tiempo permite reflexionar sobre las lenguas tratadas y sobre la propia L1. En efecto, los alumnos desarrollan la capacidad de observar, reconocer y memorizar regularidades entre las lenguas a todos los niveles (fonológico, morfológico, etc.). Así, podrán iniciar una reflexión metalingüística (individual o compartida) que les permita tomar conciencia de aspectos importantes en la comunicación y el funcionamiento de las lenguas. Además, la valorización y el uso de la L1 permiten tranquilizar al alumno, que percibe que ya dispone de una herramienta de gran valor para la comprensión de nuevas lenguas, lo que facilita el acceso a otras lenguas de la misma familia, lo que a su vez le permitirá descubrir otros aspectos de su L1, tomar conciencia de ellos y valorizarlos y utilizarlos.
- f) Desarrollo de estrategias: los distintos métodos de enseñanza de la IC tienen como objetivo el desarrollo (y la toma de conciencia de su importancia) de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Estrategias cognitivas como el uso de la inferencia (véase 5.1) para deducir el significado de una palabra, simplificar, transferir (5.1) y elaborar; estrategias metacognitivas como la anticipación, la autoevaluación y la autogestión; estrategias socioafectivas como la interacción, el control de las propias emociones y motivaciones y el apoyo al interlocutor. Por lo tanto, puede decirse que, en general, la enseñanza de la IC pretende fomentar un aprendizaje autónomo, consciente y

cooperativo centrado en el alumno. Los conocimientos y habilidades estratégicas que se desarrollen tendrán efectos positivos en varios ámbitos del aprendizaje.

- g) Vaguedad y aproximación: el objetivo de la IC no es que los alumnos alcancen la perfección y la precisión en la comprensión de un texto oral o escrito o en la interacción. El objetivo es llegar a comprender el significado global del input y ser capaz de hacerse entender, por lo que la atención se centra en el proceso y no en el producto. A los alumnos se les concede lo que en la didáctica de la IC se denomina “derecho-deber de aproximación” derecho por lo anterior, y deber porque también hay que tolerar la incomprensión y la ambigüedad. En la comprensión, se intenta captar el sentido general del texto manteniendo una visión global y no perdiéndose en los primeros obstáculos lingüísticos encontrados. Por otro lado, en la interacción, lo esencial es ser capaz de entender algo para avanzar en la comunicación.

Al promover la aproximación como práctica natural de la adquisición del lenguaje, la intercomprensión pretende entrenar la tolerancia hacia la diversidad lingüística y cultural y la superación de esa incomodidad lingüística típica de quienes se acercan por primera vez a una segunda lengua o a una lengua extranjera. Así, se considera el error como un signo positivo de elaboración y reflexión metalingüística, como parte natural de un proceso y como un verdadero momento de aprendizaje. Por eso, esta visión puede encuadrarse en la teoría de la interlengua, según la cual el error se produce porque la gramática mental del aprendiz, en ese momento de la evolución de su interlengua, no prevé la ejecución correcta que, en cambio, se producirá de forma natural en una fase posterior (Balboni, 2015). Esto significa que el alumno tiene derecho a equivocarse en lo que no ha adquirido. También se correlaciona con la teoría de la procesabilidad de Pienemann, según la cual la mente de un alumno está dispuesta a aprender primero lo que requiere menos esfuerzo cognitivo, lo que es más fácil. Es decir, no solo lo que está más cerca de la lengua materna, sino también lo que es más fácil de observar en el input (Balboni, 2015).

- h) Apertura y motivación: la IC fomenta la curiosidad y la apertura hacia otras culturas lingüísticas (presentes o no en el aula) otorgándoles el mismo estatus y, más ampliamente, una actitud exploratoria y motivadora hacia el aprendizaje de idiomas. El hecho de que uno sea capaz de entender una lengua con la que no está familiarizado y de mantener una interacción plurilingüe también tiene importantes consecuencias en el sentimiento de autoeficacia del alumno y, por consiguiente, en su motivación para aprender. De hecho, aprender a entender varias lenguas puede provocar el deseo de

aprenderlas también, por lo que la IC también se presenta como un buen puente hacia la producción lingüística (Bonvino & Jamet, 2016).

- i) Valorización de los conocimientos previos del aprendiz: el enfoque pretende potenciar y aprovechar todos los conocimientos, lingüísticos y no lingüísticos, que poseen los aprendices para lograr una comprensión e interacción eficaces. Doyé, en 2005, ya identificó todos los conocimientos previos del alumno en los que debe basarse un buen programa de IC, a saber, conocimientos generales, culturales, situacionales, conductuales, pragmáticos, gráficos, fonológicos, gramaticales y léxicos (Doyé, 2005: 14). Trabajar sobre estos conocimientos permite al alumno tomar conciencia de que ya posee todas las herramientas necesarias para abordar el curso y que, por tanto, su aprendizaje nunca partirá de cero.
- j) Relación simétrica docente-aprendiz: el docente de IC es un guía, realiza una actividad constante de apoyo al alumno y valora positivamente cada adquisición, incluso la más pequeña, tanto por parte de cada alumno como del grupo de clase. Es interesante que el docente de IC no tenga que conocer necesariamente todas las lenguas tratadas, por lo que no es políglota, pero sí es competente desde el punto de vista metodológico. Así, el profesor guía el aprendizaje y deja de ser el único poseedor del conocimiento, y se crea una situación de colaboración entre docente y alumnos en la construcción del proceso de aprendizaje.

5. Dimensión receptiva

Como se observa en el apartado 3.4.2, una de las dos corrientes de la didáctica de la IC es la receptiva, es decir, la que se basa en el desarrollo de la capacidad de comprender textos orales o escritos. La IC receptiva corresponde, pues, a la competencia de comprensión en varias lenguas y culturas, se basa en la movilización del repertorio lingüístico-comunicativo en su totalidad y permite desarrollar una fuerte conciencia de los vínculos lingüísticos entre lenguas afines. La comprensión no sigue un recorrido lineal, de hecho, se puede llegar a la comprensión de un input por diferentes vías. Para indicar las diferentes formas de entender un texto, se suele hacer referencia a dos procesos:

- un proceso ascendente (*bottom-up*), que permite descodificar un texto identificando las correspondencias lingüísticas entre la lengua en la que se trabaja y las lenguas ya

conocidas. Por lo tanto, la atención se centra en los datos lingüísticos que pueden obtenerse directamente del texto;

- un proceso descendente (*top-down*), a través del cual el aprendiz considera el significado global del texto, basándose en la inferencia, en las habilidades de lectura ya adquiridas en la L1 o en otras lenguas y en su propio conocimiento del mundo, lo que lleva a la formulación de hipótesis, la verificación y la interpretación del significado global del texto. Por lo tanto, en este caso, la atención se centra en los conocimientos que ya posee el aprendiz.

Hay que destacar que el significado de un texto suele construirse utilizando ambas fuentes de información. Por tanto, según esta metodología, el profesor guía al alumno para que comprenda el significado explotando toda la información posible: léxica, contextual, situacional, enciclopédica. El alumno se convierte así en un constructor activo de su propio conocimiento, a través de continuos procesos de ajuste (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016). A continuación, se analizan exactamente los procesos que se activan para la comprensión de un input en la intercomprensión y que contribuyen a la creación de una especie de gramática comparativa construida por los aprendices, lo que se ha visto que Simone llama “roman commun mental” (véase 3.4.1).

5.1 Procesos

Los procesos que se trabajan en la recepción en IC y que se describen en esta sección son: la inferencia, la transferencia (*transfer*) y la analogía.

5.1.1 Inferencia

El mecanismo de inferencia lingüística consiste en reconstruir el significado de un texto a partir de los conocimientos que el individuo ya posee. Hacer inferencias permite rellenar lo que parece opaco de un texto o añadir razonamientos para darle sentido. Las inferencias pueden basarse en el conocimiento enciclopédico, la información contextual y el conocimiento lingüístico. Así pues, la creación de inferencias, en varios niveles de análisis (fonético, morfológico, semántico, etc.), es un aspecto importante de la comprensión.

Las inferencias son esencialmente de tres tipos basados en tres tipos de razonamiento: deductivo, inductivo y abductivo. El razonamiento deductivo permite llegar a resultados a

partir de determinadas reglas ya conocidas. En la enseñanza de idiomas, representa un tipo de enfoque que implica la presentación de una regla que los alumnos tienen que encontrar en los ejemplos que se les dan. Procediendo de lo general a lo particular, el objetivo es, pues, la aplicación de la norma y no su descubrimiento. En cambio, el razonamiento inductivo es lo contrario, lleva de un conjunto de observaciones a la definición de una regla general. En la enseñanza de idiomas, se pone en práctica conduciendo al alumno a la individualización de regularidades en el funcionamiento de una lengua mediante la observación y comparación de textos. En cuanto al razonamiento abductivo, puede considerarse una mezcla de los dos anteriores. De hecho, se realiza a partir de un único resultado (no del análisis de un conjunto de casos) que lleva al alumno a hipotetizar una regla mediante un razonamiento inductivo, que luego tratará de confirmar mediante un razonamiento deductivo. Es un proceso que se da especialmente en el aprendizaje autónomo en el que los alumnos, incluso inconscientemente, construyen hipótesis provisionales sobre el funcionamiento de una determinada lengua.

5.1.2 *Transferencia*

El mecanismo de transferencia (*transfer*) es aquel por el que el alumno transfiere las habilidades y los conocimientos de una lengua (ya sea la lengua materna u otras lenguas o variedades conocidas) a otra. Por tanto, la similitud entre las lenguas facilita la transferencia, cuya posibilidad de realización depende de la amplitud del repertorio lingüístico del aprendiz. La base de la transferencia son precisamente todas esas palabras potencialmente transparentes (comentadas en el apartado anterior) y, por tanto, las similitudes y correspondencias entre lenguas. En el momento en que se identifican, el proceso de transferencia tiene lugar a través de una serie de inferencias lingüísticas. Este proceso es, por tanto, complejo y multidireccional; complejo porque implica a todas las lenguas conocidas por el alumno y multidireccional porque no solo se dirige a la lengua que se trabaja, sino que desde esa lengua también puede haber transferencias a otras lenguas y a la L1. Por ello, la IC contribuye a enriquecer el conocimiento de la L1 y de las lenguas puente utilizadas.

Se suele hablar de transferencia positiva (facilitadora de la comprensión) y de transferencia negativa (obstáculo para la comprensión, como los “falsos amigos”). Sin embargo, esta dicotomía es reductiva, ya que una transferencia inicial negativa puede operar a su vez una transferencia positiva. De hecho, de forma automática, un alumno puede llegar a una

traducción incorrecta de un término, pero al reflexionar puede poner en marcha el razonamiento inferencial y llegar a la solución correcta, presentando así una solución no transparente pero correcta.

5.1.3 Analogía

El proceso de analogía es muy similar al de la transferencia y se basa en la similitud entre dos entidades, al igual que la transferencia se basa en la transparencia. Sin embargo, a diferencia de esta, la analogía solo se basa en la toma de conciencia de la similitud y de la relación de semejanza, y no también en las similitudes aparentes o en la transparencia diagonal como la transferencia.

En resumen, por tanto, el lector puede comprender una parte del texto, sobre todo la más transparente, a través del mecanismo de la transferencia y la analogía, mientras que la otra parte de la información puede recuperarse en función de su capacidad de activar inferencias.

5.2 Comprensión escrita y auditiva en IC

Como hemos visto, la enseñanza de la IC se basa en la comprensión de textos escritos y orales, comprensión que tiene lugar mediante estrategias ascendentes o descendentes y a través de una serie de procesos inferenciales, de transferencia y analógicos. Esto se aplica tanto a la comprensión auditiva como a la lectora.

5.2.1 Características

Distintos estudios (Cortés Velásquez, 2015, 2016; Jamet, 2009, 2011; Tombolini, 2018) han demostrado que, en realidad, estas dos dimensiones tienen una importancia fundamental entre sí en la comprensión final de un texto, ya sea oral o escrito. De hecho, en lo que respecta a la comprensión lectora, la oralización del texto permite superar, por ejemplo, los obstáculos relacionados con una opacidad gráfemica o una sintaxis compleja. Del mismo modo, en la comprensión de un texto oral, disponer de un apoyo escrito del mismo texto o de determinadas palabras escritas permite, por ejemplo, una representación visual de la segmentación del flujo sonoro y facilita así el seguimiento del texto. Sin embargo, a pesar

de esta interdependencia mutua, los estudios (Cortés Velásquez, 2015; Jamet, 2009) demuestran que la comprensión oral de un texto en IC es más complicada y difícil que la escrita y que, por tanto, es mejor partir del texto escrito o, al menos, utilizarlo como puente para tener resultados positivos en la oral. De hecho, los primeros proyectos que marcaron la base epistemológica de la IC se orientaron al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y, posteriormente, los proyectos que abordaron la dimensión interactiva de la IC se basaron también en la comunicación a distancia asíncrona centrada, de hecho, en la capacidad lectora. En la didáctica de la IC, por lo tanto, es habitual empezar por la comprensión lectora, en la que se puede alcanzar un nivel alto (comparable al B1 o B2 del MCER) en poco tiempo y luego acceder también a las demás competencias lingüísticas.

En cuanto a la comprensión auditiva, esta puede resultar difícil debido a varios factores. Jamet subraya que la causa puede estar en las características específicas del discurso oral, que se presenta como un flujo continuo con diferentes entonaciones que representan objetivos distintos: expresar en qué punto del discurso se está (si se ha terminado de hablar, si el discurso ha terminado, si se espera una respuesta, etc.); expresar un modo de enunciación asertivo, interrogativo, exclamativo, un valor afectivo, etc. (Jamet, 2011). La realización de este flujo continuo puede variar de una lengua a otra, por lo que el oído del oyente, acostumbrado a una percepción acústica de su propia lengua, corre el riesgo de verse condicionado. Además, en el habla oral suele ser difícil reconocer los límites entre las palabras y, por tanto, aplicar lo que se denomina “segmentación del flujo sonoro”.

Otros factores pueden ser las condiciones desfavorables (como los ruidos), la sobreabundancia de información, las vacilaciones, el hecho de que un discurso oral no siga siempre una cierta linealidad, así como su rapidez y su excesiva duración. Asimismo, hay que destacar que un mensaje oral es inmediato y, por tanto, no permite detenerse repetidamente en una porción de texto para identificar claramente sus transparencias. Claire Blanche-Benveniste, también hace hincapié en el problema de la identificación de los nombres propios, ya que estos no tienen un significado asociado a un significante (2009). No obstante, hay que tener en cuenta que estas características, y por tanto los posibles problemas, varían según el tipo de texto utilizado, el género discursivo y el registro. De todos modos, se ha visto que, con el mismo tipo de texto utilizado y con las mismas dificultades léxicas, sintácticas y semánticas, la comprensión del discurso oral es más compleja que la del discurso escrito. Cortés Velásquez (2016) señala que el contexto, que es importante en la comprensión escrita, también juega un papel fundamental en el discurso oral, ya que

algunos lemas, dependiendo del contexto en el que se reconozcan (o no), se entienden en algunas partes del texto y en otras no.

Así teniendo todo en cuenta, se trabajó en una metodología de enseñanza para superar estos obstáculos y se vio que, además de la utilidad de utilizar las mismas técnicas empleadas para la comprensión lectora (que se ven en el apartado 5.2.1 sobre la metodología *EuRom*), es útil proporcionar una anticipación del texto mediante el uso de imágenes sin sonido, luego pasar a la escucha global (que no debe exceder de un minuto de media), y después continuar con la escucha segmentada con un objetivo selectivo, proporcionar una traducción escrita de lo escuchado, compartir los resultados y los procesos cognitivos empleados y escuchar el texto varias veces, cambiando la velocidad de reproducción. También sería útil proceder a una escucha de micro objetivos, por ejemplo, prosódicos, fonéticos, léxicos, etc.

Por lo que se refiere a la comprensión lectora, también se han desarrollado diversas metodologías que, según las necesidades, pueden integrarse en un solo curso.

Algunas de ellas prevén que la lectura se aborde con las técnicas típicas de la lectura comunicativa de LS (como el manual *Euromania*), proponiendo preguntas y actividades que guíen y orienten la comprensión del texto; otras proponen actividades de lectura basadas en tareas; otras proponen un camino centrado en la individualización de las estrategias de lectura y comprensión, y de las similitudes entre las lenguas. Este último es el caso de la metodología *EuRom* que se analiza a continuación.

5.2.2 Metodología *EuRom*

A través de la exposición a textos auténticos, la metodología *EuRom*, desarrollada a partir del proyecto *EuRom4* primero y *EuRom5* después¹⁶, implica el desarrollo de una competencia receptiva multilingüe en 5 lenguas romances (portugués, catalán, español, francés e italiano) simultáneamente, y se basa en un manual acompañado de una página web. La particularidad de esta metodología es el principio en el que se basa, el de la resolución de problemas (*problem solving*), ya que las sesiones se viven como verdaderos retos que aumentan la motivación y disminuyen el nivel de ansiedad de los alumnos.

Cada sesión consta de 4 fases:

¹⁶ *EuRom5* constituye la continuación y el desarrollo de *EuRom4*, un proyecto concebido por Claire Blanche Benveniste y basado en la IC receptiva.

- Primera lectura y escucha del texto (leído por un nativo). En esta primera fase, los alumnos pueden leer mentalmente el texto mientras lo escuchan, para captar la información más relevante. Cabe destacar el apoyo oral, que permite no solo conocer la pronunciación de la lengua, sino también conocer la asociación sonoro-gráfica de esta, hacer transparentes las grafías opacas e identificar la construcción de las frases.
- Segunda lectura rápida del texto a partir del título multilingüe. Esto permite a los alumnos captar la idea general del texto, enfrentarse a la nueva lengua y hacer las primeras inferencias.
- Transposición del texto en L1. En esta fase, el docente pide al alumno que “traduzca” el texto a su L1, o a otra lengua que conozca. Sin embargo, en realidad no se trata de una traducción propiamente dicha, sino de una “transposición de sentido”, precisamente porque el objetivo no es la traducción como producto final, sino el proceso de construcción del sentido, y también porque la lengua de la que se traduce es desconocida para el alumno. Esta fase, inspirada en las técnicas *think-aloud* en las que el lector goza del derecho de aproximación, permite comprobar la comprensión del texto, observar los mecanismos puestos en marcha por el alumno (el proceso cognitivo) y guiarle allí donde haya obstáculos, comparar las distintas lenguas y compartir las estrategias de comprensión con la clase para co-construir el sentido del texto.
- Instrumentos para hacer frente a los obstáculos. El manual y el docente pueden proporcionar pistas para la comprensión del texto. El manual, por ejemplo, presenta fichas de gramática básica para aclarar el funcionamiento de las lenguas y proporciona ayuda sobre aspectos fonológicos, morfológicos y textuales. El docente, por su parte, estimula al alumno a crear transferencias e inferencias mediante preguntas dirigidas o pidiéndole que se centre en el sentido general, que reformule, que se detenga en determinados pasajes del texto, que preste atención a ciertas palabras o construcciones. Asimismo, invita al alumno a explicar el razonamiento puesto en práctica, a compartir estrategias con la clase, y fomenta las aportaciones y el diálogo de todos.

6. Interproducción

En la comunicación plurilingüe, además de poner en práctica las estrategias de comprensión de una lengua desconocida, hay que practicar otras tantas estrategias para expresarse y hacerse entender en la propia lengua. Por ello, la didáctica de la IC se ocupa también de la interproducción, término propuesto por Balboni (2009), es decir, la capacidad de adaptar la propia producción oral o escrita en un contexto de IC para facilitar la comprensión del mensaje por parte del interlocutor. Este tipo de producción también se ha asociado al registro que se utiliza para dirigirse a los extranjeros, sin embargo, a pesar de tener algunos rasgos en común (como el énfasis, la lentitud del enunciado y otros típicos de la elaboración como el uso de sinónimos, paráfrasis, repeticiones y formulaciones, etc.), la interproducción se diferencia del *foreigner talk* porque no contempla la simplificación del mensaje y porque no ve a su interlocutor por sus “déficits” sino por los conocimientos y habilidades que posee (Bonvino & Garbarino, 2022: 129).

Desde el punto de vista didáctico, se trabaja sobre la interproducción adaptando la morfosintaxis y el léxico para que sean más transparente. Para hacerse entender, el alumno debe adoptar el uso de frases cortas, respetando el orden sujeto-verbo-objeto, favoreciendo la forma activa y evitando la forma impersonal. Por lo tanto, una comunicación de este tipo se basa en frases cortas, sencillas y lineales, con un orden de los elementos que permita la comprensión lo más rápidamente posible y que permita continuar la interacción. Del mismo modo, se pide al alumno que adapte el vocabulario, utilizando palabras lo más transparentes posible, pertenecientes al léxico propio de las lenguas neolatinas o internacional, y que intente acercarse a un registro alto, literario o técnico, que suele ser más cercano al latín y, por lo tanto, más fácilmente transparente. Por ejemplo, hablando de la lengua italiana, Balboni propone, para quienes quieran hacerse entender fácilmente, aprender a utilizar las palabras “*apprendere*” y “*comprendere*” en lugar de sus sinónimos “*imparare*” y “*capire*” (que son mucho más comunes), ya que son más comprensibles para los hablantes de otras lenguas románicas (Balboni, 2007: 453).

Además de aprovechar la transparencia léxica, también puede ser eficaz utilizar otra lengua del propio repertorio (lengua puente), utilizando la alternancia de códigos y la autotraducción (Bonvino & Garbarino, 2022: 132). Otra estrategia para hacer avanzar la comunicación es la repetición de las palabras del interlocutor, creando así una cierta redundancia de términos para resaltar el hilo del discurso. Sin embargo, es importante evitar, tanto por escrito como

oralmente, el uso de pronombres, palabras abreviadas, jerga, nombres propios no conocidos internacionalmente, siglas y acrónimos.

En lo que respecta a la interproducción oral, concretamente, es necesario hablar despacio, articulando bien las palabras, acentuando las palabras clave, segmentando el flujo de la palabra y destacando la entonación. Del mismo modo, también puede ser útil recurrir a estrategias no verbales, como el uso de imágenes, dibujos, gestos, expresiones y vocalizaciones.

7. Dimensión interactiva

La IC receptiva y la interproducción pueden incluirse en la macro esfera de la IC interactiva, ya que para que haya interacción, las personas que participan en la comunicación (oral o escrita) deben ser capaces de comprender y producir. De hecho, la IC interactiva se define como un proceso comunicativo en el que el hablante se expresa en una lengua preferida y comprende la lengua de su interlocutor. Aunque la IC receptiva también puede practicarse en contextos no interactivos, hay que decir que constituye una parte importante de la IC interactiva.

En la IC interaccional, las estrategias de acceso al significado son las mismas que las utilizadas en la IC receptiva, tanto en la escritura como en la escucha (procesos *bottom up*, como la transparencia, los siete tamices y el uso de la transferencia, y *top-down*, como el contexto, la anticipación, el conocimiento enciclopédico y el uso de inferencias), y la producción requiere el uso de todas las estrategias típicas de la interproducción (analizadas en el apartado anterior).

Sin embargo, en la interacción nos encontramos con una situación cuya gestión es más compleja ya que está vinculada a la imprevisibilidad de la comunicación entre los interlocutores. En este caso, de hecho, el mensaje es co-construido por personas que, además de su repertorio lingüístico y cultural individual, traen consigo sus propias proyecciones con respecto a la lengua del otro, sus propias expectativas, experiencias, habilidades y emociones (Bonvino & Garbarino, 2022).

En la interacción en IC, el proceso de inferencia es un instrumento importante tanto para el receptor del mensaje (por su capacidad de descifrar las pistas en el discurso del otro) como para el productor del mensaje en su L1 (porque tendrá que ser capaz de sembrar pistas para facilitar las inferencias del interlocutor). Así pues, para que la interacción en la IC tenga

éxito es necesario utilizar todos los conocimientos y habilidades de cada uno para entender y hacerse entender. Sin embargo, los elementos característicos de la interacción son la mediación de conceptos y la negociación de significados. La mediación implica que los participantes recurran a reformulaciones, explicaciones, auto traducciones, aclaración de malentendidos y resolución de problemas interculturales. La negociación del significado, en cambio, se produce cuando los hablantes se piden confirmación de lo que han entendido, se piden ayuda, reformulan, repiten, aclaran, sintetizan ilustran, ayudándose mutuamente en la comprensión para mantener viva la comunicación y, por tanto, la motivación.

Al igual que en la IC receptiva, existen algunas diferencias importantes entre las dimensiones escrita y oral en la interacción. De hecho, la permanencia del mensaje escrito permite reconstruir su significado repasando el texto varias veces y buscando los elementos importantes para su comprensión, pero es necesario deducir las emociones mediante estrategias indirectas como los emoticonos, la puntuación, el uso de las mayúsculas, etc. En el nivel oral, en cambio, la co-construcción del discurso es más rápida y articulada y la conversación fluye según el grado de habilidad de los hablantes; en este caso, las estrategias de facilitación y las no verbales, las pistas para-verbales y la multimodalidad son de gran importancia.

En cuanto a la enseñanza en IC interactiva, los primeros proyectos nacieron a principios de los años 2000, aprovechando el potencial de las plataformas digitales. A día de hoy, dentro de la dimensión interactiva online distinguimos diferentes tipos de IC que se desarrollan a través de:

- interacción escrita sincrónica (chat);
- interacción escrita asincrónica (correo electrónico, foro y social);
- interacción oral sincrónica (videollamadas y teletándem);
- interacción escrita asincrónica (los típicos mensajes de voz) (Bonvino & Garbarino, 2022: 111).

Galanet fue la primera plataforma de formación en línea que permitió a los participantes interactuar, de forma sincrónica o asincrónica, a través de un chat o un foro, sobre la base de un escenario basado en tareas y en la realización de actividades de colaboración en grupos plurilingües. Sin embargo, los avances tecnológicos hicieron que *Galanet* (y la posterior *Galapro*) quedaran obsoletas, y hoy estas actividades de formación en línea se han unido al

proyecto MIRIADI¹⁷. Esta nueva plataforma presenta instrumentos para realizar diferentes tipos de trabajo colaborativo dentro de sesiones basadas en tareas que constan de 4 o 5 pasos (Bonvino & Garbarino, 2022: 113):

- Romper el hielo: los estudiantes se presentan, leen y comprenden las presentaciones de los demás e interactúan en el foro, cada uno escribiendo en su propia lengua e intercambiando ideas y expectativas;
- Lluvia de ideas: los participantes proponen diferentes temas de debate y se dividen en grupos de trabajo multilingües para preparar una tarea final de colaboración;
- Colección de documentos en los foros y el debate;
- Realización de un producto en colaboración y publicación en la web;
- Publicación en la plataforma, presentación y evaluación entre pares.

Por lo tanto, las distintas fases estimulan la interacción, permiten a los alumnos desarrollar actividades de aprendizaje con el apoyo de los procesos de IC y construir su competencia a través del contacto internacional con diferentes lenguas. El material de estudio consiste en las propias interacciones.

En los últimos años también se ha empezado a trabajar en escenarios didácticos para la formación de la IC en la interacción oral. Así surgió en 2017 el proyecto IOTT (Intercomprensión Oral y Tele-tándem), que combina la comunicación de la IC con la práctica del tele-tándem.

8. Competencia y evaluación

La comunicación en la IC implica las mismas dimensiones lingüísticas, estratégicas, sociopragmáticas, psicológicas, interculturales, no verbales y cognitivas que permiten la comunicación entre hablantes que comparten el mismo código, pero se basa en un desequilibrio: los interlocutores solo comparten parcialmente el código (entienden sin hablar). Por lo tanto, la medición y evaluación de las capacidades de IC es una operación muy compleja. De hecho, la IC cuestiona las creencias actuales sobre lo que significa aprender una lengua; con este enfoque se aprende, como se ha visto anteriormente, a aceptar que no se entiende todo, a ejercer el derecho de aproximación y a tolerar la inseguridad y la

¹⁷ que dio lugar a los marcos REFIC y REFDIC presentados en el capítulo 1.

ambigüedad. Todo ello, junto a otros, colaborando en la co-construcción del propio conocimiento e incluyendo al otro, con sus errores, conocimientos y habilidades.

La evaluación (por parte del profesor, entre pares o la autoevaluación) constituye un momento fundamental en el proceso educativo. De hecho, existe un estrecho vínculo entre la valoración, la evaluación y la acción didáctica, ya que el proceso de evaluación repercute en el didáctico y viceversa.

Un sistema de evaluación en competencias plurilingües es indispensable para el reconocimiento de la IC a nivel institucional y social, y para su eventual inserción a nivel escolar (reto actual de la IC), ya que como sostiene Jamet, evaluar significa no solo atribuir un valor cuantitativo a un individuo, sino también un valor simbólico al enfoque intercomprensivo en las representaciones mentales de la sociedad (2010).

Con respecto a la IC receptiva escrita, Jamet identifica cuatro tipologías de evaluación en IC (Jamet, 2010: 89):

- Evaluación certificativa sumativa (es decir, tanto una evaluación como una modalidad sumativa): se trata de pruebas que miden la competencia en comprensión lectora con la evaluación numérica de un producto final, a través de cuestionarios o transposiciones. Los resultados se dividirán en dos niveles: Para la IC receptiva escrita, la estudiosa identifica, por ejemplo, la progresión en dos niveles “niveau seuil” y “niveau avancé”(Jamet, 2010: 88);
- Evaluación regulativa descriptiva (es decir, una evaluación formativa descriptiva): identificación progresiva de los conocimientos aprendidos a través de una evaluación “sabe hacer, no sabe hacer”;
- Evaluación certificativa descriptiva (es decir, una evaluación sumativa descriptiva): identificación final del conjunto de conocimientos, saberes y actitudes adquiridos, mediante una evaluación " sabe hacer, no sabe hacer " .
- Autoevaluación: realización del portfolio personal teniendo en cuenta todo lo que se ha aprendido.

Solo en los últimos años se han creado dos importantes herramientas para la descripción y evaluación de competencias en IC: el marco REFIC y el proyecto EVAL-IC.

La REFIC, como ya se ha visto en el capítulo 1, al proporcionar una lista de descriptores en CI, se propone como guía para la inserción de actividades y para la planificación de cursos

de formación. De hecho, este marco está destinado a apoyar a los profesores en la planificación del itinerario pedagógico hasta la evaluación sumativa.

El proyecto EVAL-IC (Bonvino & Garbarino, 2022), por su parte, desarrolló descriptores para la evaluación de las competencias de IC en lenguas románicas, examinando por separado las diferentes dimensiones, receptiva, interactiva y de interproducción, y mostrando la necesidad de crear descriptores diferentes para cada una de ellas. Para estos descriptores se han tenido en cuenta ocho dimensiones: lingüística, paraverbal y no verbal, sociopragmática, socioafectiva, intercultural, cognitiva, metalingüística/discursiva/cognitiva y estratégica. Estas dimensiones están a su vez vinculadas a competencias relacionadas con las áreas de “saber”, “saber ser” y “saber hacer”. Este proyecto también tenía como objetivo la realización de una certificación interuniversitaria e internacional de competencias en materia de IC.

9. Ventajas de la IC

La IC como práctica didáctica que pretende centrarse primero en el desarrollo de las competencias receptivas (lectura y comprensión oral) y después en las productivas (escritas y orales), explotando el vínculo parental entre las lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, potenciando los conocimientos previos (lingüísticos y no lingüísticos) de los alumnos, permitiéndoles comunicarse en un contexto multilingüe sin recurrir al uso de una lengua franca, ha demostrado tener varias ventajas.

Desde un punto de vista que puede definirse “colectivo”, se puede decir que el enfoque intercomprensivo refuerza la enseñanza del plurilingüismo, cuestionando la visión de las lenguas como entidades que deben tratarse y aprenderse en compartimentos estancos. De hecho, a través de la enseñanza simultánea de varias lenguas, la IC ofrece múltiples oportunidades de comparación entre los distintos sistemas lingüísticos y culturales, permitiendo así la promoción del plurilingüismo y la protección de la diversidad lingüístico-cultural (tal y como propugnan las indicaciones y directivas europeas y nacionales). Según Balboni, la IC representa la única forma de salvar el multilingüismo a nivel global, no para enfrentar a las lenguas románicas con el inglés como lengua franca, sino para defender una perspectiva distinta a la puramente funcional (Balboni en De Carlo & Anquetil, 2011: 64). Desde un punto de vista “individual”, en cambio, este enfoque tiene efectos positivos tanto en el ámbito del aprendizaje como en el puramente emocional. Por un lado, de hecho, permite

un aprendizaje fácil y rápido, indicado tanto para quienes tienen un historial de fracasos en el aprendizaje de idiomas como para quienes necesitan ser capaces de entender varios idiomas en poco tiempo. Así, permite desarrollar y trabajar la reflexión lingüística y metalingüística, destacando la importancia de la lengua materna y de todas las lenguas que se conocen, así como de las competencias parciales, y utilizando estos conocimientos enseña a los alumnos a transferirlos a otras lenguas. Por otro lado, los cursos de IC ayudan a los alumnos a ser autónomos, a tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural y a ser conscientes de sus propias capacidades. En efecto, la constatación de que ya disponen de una cierta cantidad de información y conocimientos para aprender una lengua permite a los alumnos aumentar su confianza en el proceso de aprendizaje de la misma y aumentar su motivación, no solo para resolver el reto que plantea la IC, sino también para aprender nuevas lenguas.

10. Razones para la planificación

Desde los años 90 se han creado más de treinta proyectos para promover las prácticas intercomprensivas. Estos tienen diferentes características: se encuentran proyectos relacionados con la lectura y la comprensión de la lengua (como *EuRom5*, *Galatea* o *EuroComRom*), otros dirigidos a la interacción escrita basada en plataformas (como *MIRIADI* o *BabelWeb*) o a la interacción oral mediada por la tecnología (como *IOTT*), otros promueven la IC más allá de las lenguas románicas (como *IGLO* o *EuroComGerm*), otros se han desarrollado para estudiantes infantiles o adolescentes (como *Euromania*, *Limbo* o *Itinéraires Romans*), etc.

Todos estos ejemplos muestran cómo el enfoque plural de la IC entre lenguas vecinas es aplicable a una gran variedad de contextos y públicos (niños, jóvenes, adultos o profesionales de un ámbito), sobre todo teniendo en cuenta su flexibilidad y la amplitud de sus objetivos, que lo convierten en un enfoque complementario a muchos otros existentes, como el AICLE. Hoy en día, sin embargo, la IC se aplica principalmente en el mundo de la enseñanza superior y está escasamente difundida en las escuelas a pesar de su recomendación (como analizado en el capítulo 1). A este respecto, cabe mencionar algunas experiencias con aprendices de primaria, como la de Canù¹⁸, inspirada en el proyecto *Euromania*, y la de Leone y Fiorenza¹⁹,

¹⁸ Canù, S. (2016). Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità. *SAIL* (9), 113-128.

¹⁹ Leone, P., & Fiorenza, E. (2021). Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria. *EL. LE*, 10(2), 233-260.

basada en el proyecto *Lectŭrŭo*²⁰, que han demostrado la aplicabilidad del enfoque intercomprensivo tambiŕn con aprendices niŕos. De hecho, a pesar de la difusi3n de materiales y marcos de referencia, todavŭa no se puede hablar de una inclusi3n curricular realmente amplia de la IC.

Con estas premisas, teniendo en cuenta las ventajas de un enfoque didctico intercomprensivo y considerando las recomendaciones y directrices europeas y nacionales sobre el multilingŭismo, el plurilingŭismo y el aprendizaje de idiomas, lo que se propone en este trabajo pretende ser una soluci3n alternativa para la inserci3n de la IC en el contexto escolar, por un lado, y para superar la prctica del AICLE/CLIL, hoy estrictamente monolingŭe (en una lengua vehicular simplificada), por otro. Como se verŕ en el pr3ximo capŭtulo, el objetivo ha sido crear un curso de IC utilizando la metodol3gŭa AICLE (inspirado en la IC integrada que propone el manual *Euromania*), para incluirlo en las asignaturas escolares y desarrollarlo con alumnos de secundaria italiana de 1º.

²⁰ Disponible en <https://www.miriadi.net/it/lecturio>

Capítulo 3. PROYECTO

Este capítulo ofrece primero una visión general del curso diseñado, ilustra y proporciona algunas de sus características. A continuación, trata del método utilizado, es decir, la integración de la metodología AICLE/CLIL y la práctica didáctica de la intercomprensión entre lenguas afines, y explica algunas de las elecciones didácticas tomadas en consideración. Por último, ofrece una descripción de los sistemas de evaluación previstos.

11. Curso diseñado

De acuerdo con las políticas europeas e italianas sobre plurilingüismo-multilingüismo, con los principios y las ventajas de una educación plurilingüe y con las razones de la planificación, expuestas en el apartado 10, el objetivo de este trabajo fue crear un curso *ad hoc* de IC (de nivel I) integrado con la metodología AICLE/CLIL, que pudiera incluirse en el plan de estudios de una clase secundaria italiana de 1º de tercer curso. Un diseño *ad hoc*, construido a partir de las características de la clase tomada en consideración para la experimentación (conocimientos disciplinares, repertorio lingüístico, posibles alumnos BES, etc.), fue necesario por ser fundamental para la aplicación de los dos enfoques utilizados (AICLE/CLIL y IC).

En concreto, el curso diseñado puede insertarse dentro de las enseñanzas curriculares de arte, geografía y ciencias y contempla el uso del español como lengua vehicular principal (lengua extranjera conocida por la clase) y otras tres lenguas romances (catalán, francés y portugués, lenguas desconocidas por la clase) como lenguas vehiculares utilizadas también para estimular y utilizar la práctica intercomprensiva receptiva. Gran importancia se da a la lengua de instrucción, el italiano, utilizada junto con el español y los dialectos de la clase, como medio para comprender las lenguas desconocidas, compararlas y, en consecuencia, comprender los contenidos disciplinarios tratados.

Un curso diseñado de este modo, transversal al plan de estudio, prevé la integración de los dos enfoques elegidos, por lo que el método elaborado se centra no solo en el desarrollo de competencias de comprensión en IC, sino sobre todo en la adquisición de contenidos disciplinares, a través de la comprensión, siendo de hecho los textos en lenguas extranjeras

vehículos de los contenidos disciplinares a aprender. Por lo tanto, los objetivos de este curso plurilingüe AICLE/CLIL-IC son los siguientes:

- Objetivos principales:
 - Adquisición de contenidos disciplinares en diferentes lenguas romances con prácticas y estrategias intercomprensivas (AICLE/CLIL plurilingüe en IC);
 - Comprensión de documentos (auténticos y no auténticos) en distintas lenguas románicas;
 - Desarrollo de competencias lingüísticas y disciplinares.
- Objetivos secundarios:
 - Fomentar el plurilingüismo;
 - Sensibilizar y fomentar el interés y la confianza en las distintas lenguas y culturas;
 - Desarrollo de competencias plurilingües;
 - Trabajar con las lenguas romances movilizand los conocimientos previos de la lengua materna o de otras lenguas conocidas;
 - Estimular la reflexión sobre la importancia de la lengua materna, las lenguas conocidas y conocimientos previos para comprender mensajes en lenguas desconocidas;
 - Estimular la conciencia lingüística, metalingüística y cognitiva;
 - Estimular la autonomía en el proceso de aprendizaje de idiomas;
 - Estimular la comparación de las lenguas romances para comprender elementos lingüísticos y léxicos;
 - Identificar las semejanzas y diferencias entre las lenguas romances.

La aplicación de ambas metodologías conduce a la creación de un entorno motivador, fundamental para el aprendizaje, en el que la barrera lingüística es un reto que debe superarse mediante la confrontación y la colaboración mutuas. Para reforzar la motivación de los jóvenes alumnos, está previsto utilizar aplicaciones pedagógicas digitales durante las clases de este proyecto.

A continuación, se presenta una descripción más detallada del método elaborado.

12. Método

Como ya se ha mencionado, el método desarrollado supone la integración de metodologías didácticas propias del enfoque intercomprensivo con la metodología AICLE/CLIL. En concreto, por tanto, se prevé que los contenidos disciplinares (de arte, ciencia y geografía) se transmitan a través de varias lenguas romances, a saber, español, catalán, francés y portugués. Sin embargo, si por un lado el español es una lengua conocida por el grupo clase y, por tanto, puede utilizarse como en la metodología AICLE/CLIL tradicional para transmitir los contenidos, por otro lado el catalán, el francés y el portugués son lenguas desconocidas por la mayoría del grupo clase y, por tanto, para adquirir los contenidos disciplinares tratados en estas tres lenguas se recurre a su comprensión a través de técnicas didácticas de IC receptiva (recurriendo así también al uso del italiano y otras lenguas del repertorio de la clase) y de didáctica de las lenguas extranjeras.

De esta manera el método refleja la “triple integración” defendida y propuesta por Escudé (2011) con el manual *Euromania* (véase 3.6).

12.1 AICLE/CLIL

Por lo que respecta a la metodología AICLE/CLIL, las lenguas vehiculares de transmisión de los contenidos previstos son, pues, múltiples, lo que permite una aplicación plurilingüe de la metodología, estimular una reflexión sobre las lenguas y una sensibilización. De hecho, se hace hincapié en las relaciones entre lenguas para comprender los contenidos disciplinares y ampliar las competencias lingüísticas (parciales) de los alumnos, así como su repertorio lingüístico.

Tal como prevé la metodología AICLE/CLIL, a pesar de la integración de lengua y contenido, la atención se centra en la adquisición del contenido disciplinar. Sin embargo, para acceder al significado del tema tratado y, por tanto, a su comprensión, se exige a los alumnos que realicen comparaciones lingüísticas, formulen hipótesis, hagan anticipaciones, etc. de acuerdo con los enfoques plurales, así como que practiquen transferencias, inferencias y analogías como procesos de comprensión en IC.

Teniendo en cuenta las características del grupo clase investigado, en el proyecto se prevé transmitir los contenidos principalmente en español, utilizándolo como lengua vehicular principal de todas las clases. Por otra parte, se elige utilizar las otras lenguas, presentes en el curso diseñado, para transmitir partes del contenido, determinados aspectos o temas,

introduciendo así la práctica intercomprensiva, sin perder de vista el contenido y permitiendo una enseñanza vehicular plural.

El proyecto, por tanto, incluye clases de AICLE/CLIL adaptadas al nivel lingüístico del grupo clase en español (A1) y a un primer acercamiento con la IC (para el nivel de referencia véase 12.2), sobre temas previamente acordados con los profesores de las distintas asignaturas (de acuerdo con los programas). En concreto, los contenidos tratados son los siguientes:

- Arte: el arte del siglo XVIII, con atención al arte rococó;
- Geografía: la población;
- Ciencia: el embarazo.

A partir de estos contenidos, el proyecto del curso plantea la realización de varias UdA que se aplicarán en paralelo durante la fase de experimentación.

12.2 IC

Como explicado anteriormente, por lo tanto, se planea utilizar la metodología didáctica de la IC receptiva para vehicular los textos disciplinares escritos en francés, catalán y portugués. En concreto, se eligen textos sencillos, adecuados para un primer acercamiento a la IC según el primer nivel de sensibilización. En este sentido, el REFIC proporciona descriptores de nivel 1 de estrategias cognitivas y metacognitivas, competencias textuales y lingüísticas (Tabla 3), a partir de los cuales es posible seleccionar el material adecuado para la clase e identificar la metodología de trabajo más idónea.

| Descriptores de nivel I ²¹ |
|---|
| Estrategias cognitivas y metacognitivas |
| - Descubrimiento de principios/estrategias de intercomprensión que se pondrán en práctica gracias a las orientaciones e indicaciones del formador; |
| - Capacidad para formular hipótesis sobre el funcionamiento de los sistemas lingüísticos de forma espontánea, sin recurrir al metalenguaje, comparándolos |
| Competencias textuales |

²¹ Traducidos de la página web de MIRIADI <https://www.miriadi.net/niveaux>

| |
|--|
| - ser capaz de reconocer la naturaleza de un documento escrito/oral y el tema principal (comprensión global de todos los tipos de documentos); |
| - comprender un breve texto escrito u oral sobre temas conocidos o familiares con: <ul style="list-style-type: none"> - poca información nueva o un alto nivel de redundancia; - imágenes (fotos, vídeos), gráficos explicativos, títulos y encabezamientos; - una progresión temática que sigue un orden lógico o cronológico. |
| Competencias lingüísticas |
| Comprender textos escritos y orales que presenten: |
| A nivel sintáctico: <ul style="list-style-type: none"> - frases no excesivamente largas, pero tampoco elípticas o ambiguas; - construcción de frases siguiendo preferentemente el orden SVO; - uso extensivo de pronombres sujetos explícitos, sujetos nominales, anáfora nominal; - preferencia por los verbos en forma activa y personal, con la excepción de algunos verbos impersonales muy frecuentes (hay, debe haber...); - uso limitado de la subordinación, salvo en los casos más frecuentes (relativa “quién”, “qué”, “dónde”; temporal “cuándo”; causal “porque”; propósito “porque”; hipótesis “si”); - uso limitado de formas impersonales. |
| A nivel léxico: <ul style="list-style-type: none"> - palabras transparentes; - palabras semitransparentes. |
| A nivel morfológico: <ul style="list-style-type: none"> - pequeñas palabras funcionales, artículos, pronombres personales, preposiciones y conjunciones frecuentes; - las inflexiones verbales más frecuentes sin identificar necesariamente el tiempo verbal. |

Tabla 3. Descriptores REFIC nivel I

El método consiste en trabajar los textos seleccionados utilizando la metodología *EuRom* y la de la didáctica de las lenguas según una orientación inductiva, para llegar a la comprensión de la temática. Para ello, está previsto desarrollar paralelamente una serie de competencias plurilingües en IC, sin las cuales la comprensión no sería posible. Competencias

identificadas en el REFIC, relativas a un nivel 1 en IC, que se resumen en la siguiente tabla (Tabla 4):

| Descriptores REFIC ²² : |
|--|
| El sujeto plurilingüe y el aprendizaje |
| 1.2. Saber organizar el propio aprendizaje en intercomprensión |
| <p>1.2.2. Saber adoptar procedimientos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Asumir la posición de aprendiz en IC</u>: aceptar estar temporalmente en una situación de inseguridad lingüística, aceptar no entenderlo todo, no bloquearse ante las dificultades. En el nivel I, el alumno es capaz de ponerse en juego en una situación de comunicación y aprendizaje plurilingüe. Es capaz de apreciar la posibilidad de acercarse a lenguas no estudiadas previamente e intenta superar la sensación de inseguridad que puede crear la opacidad de las palabras. Por ejemplo, acepta participar en la construcción del significado de los mensajes “sin conocer todas las palabras”. - <u>Adoptar estrategias cognitivas útiles para la intercomprensión</u> (generalización, asociación, clasificación, transferencia de conocimientos, inferencia, etc.). En el nivel I, el alumno es capaz de aprovechar espontáneamente las estrategias cognitivas que utiliza en todos los aprendizajes, en particular hacer inferencias, asociar y formular hipótesis sobre el significado de las palabras. Puede darse cuenta de cómo proceder para descifrar los mensajes verbalizando sus hipótesis en voz alta. |
| Las lenguas y las culturas |
| 2.2. Disponer de una base de conocimientos de lenguas afines |
| <p>2.2.2. Conocer algunas peculiaridades lingüísticas de las lenguas en presencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Saber identificar algunas de las especificidades de las lenguas tratadas</u>. En el nivel I, el alumno es capaz de hacer suposiciones sobre la lengua de un texto escrito observando el alfabeto utilizado. Por ejemplo, sabe que la presencia de una <i>cédille</i> bajo la letra C puede ser una pista para reconocer el francés (<i>garçon</i>) o el portugués (<i>relação</i>). Del mismo modo, para otros signos diacríticos que dan una imagen gráfica de las lenguas, como la tilde en español y portugués, el acento circunflejo en francés, etc. - <u>Adquirir conocimientos lingüísticos básicos de cada lengua tratada</u>. En el nivel I, el alumno ha adquirido algunos conocimientos lingüísticos básicos en las distintas lenguas, |

²² Seleccionados y traducidos de “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC” (De Carlo & Anquetil, 2019).

por ejemplo, ha aprendido a reconocer determinados artículos y preposiciones, signos de género y de número.

La comprensión del escrito

3.1. Saber aplicar estrategias generales de comprensión escrita

3.1.1 Adaptar la lectura a las propias necesidades y objetivos comunicativos: lectura global, lineal, selectiva, detallada o en profundidad. En el **nivel I**, el alumno toma conciencia de la necesidad de adaptar el modo de lectura a sus necesidades comunicativas.

3.1.2 Ser capaz de aplicar competencias textuales generales al escrito:

- Ser capaz de referirse a elementos destacados (títulos, expresiones en negrita...) y a posibles ilustraciones para formular hipótesis sobre el contenido y definir el tema general del texto. En el **nivel I**, el alumno es capaz de formular hipótesis sobre el tema general de un texto a partir de elementos como los títulos y subtítulos, si los hay, el índice de un texto, las distintas secciones de un periódico, el pie de las imágenes, las expresiones subrayadas o en negrita, etc.

- Ser capaz de referirse al contexto discursivo para hacer suposiciones sobre el significado. En el **nivel I**, el alumno es capaz de adivinar el significado de ciertas palabras no transparentes situándolas en su entorno textual.

3.2 Ser capaz de desarrollar técnicas específicas de comprensión escrita

3.2.1 Saber explotar las correspondencias léxicas en la escritura:

- Saber utilizar la información que proporcionan las cifras, las fechas y los nombres propios. En el **nivel I**, el alumno es capaz de hacer uso de la información que le proporciona la presencia en el texto de cifras, fechas, nombres propios de personas y lugares que aportan pistas de contextualización.

- Saber referirse al vocabulario internacional. A partir del **nivel I**, el alumno es capaz de identificar palabras del léxico internacional para formular algunas hipótesis provisionales sobre los temas tratados en el texto. Este léxico incluye préstamos del inglés o de otras lenguas, palabras referidas a objetos culturales ampliamente conocidos que se insertan en muchas lenguas tal cual o con ligeras adaptaciones.

- Saber hacer transferencias léxicas a partir de etimologías comunes. En el **nivel I**, el alumno es capaz de realizar transferencias léxicas entre palabras con una etimología común fácilmente reconocible, basándose en su perfil lingüístico.

- Ser capaz de adivinar el significado de una palabra a partir de otras palabras pertenecientes al mismo campo léxico. En el **nivel I**, el alumno es capaz de adivinar el

significado de una palabra relacionándola con otras del mismo campo léxico, basándose en su perfil lingüístico.

- Saber utilizar el continuo lingüístico para pasar de una lengua a otra. En el **nivel I**, el alumno es capaz de realizar algunas observaciones interlingüísticas a partir de textos breves plurilingües presentados en serie.

3.2.2 Saber analizar las palabras para reconstruir su significado:

- Saber reconstruir el significado de las palabras compuestas a partir del significado de las palabras que las componen. En el **nivel I**, el alumno es capaz de reconstruir el significado de una palabra compuesta por lexemas transparentes (según su perfil) con la ayuda de una reflexión sobre la composición de palabras en las lenguas que conoce.

- Saber reconstruir el significado de palabras derivadas, identificar la raíz, los afijos, los sufijos. En el **nivel I**, el alumno es capaz de reconocer los afijos más estables, a excepción de algunas variaciones ortográficas, sobre todo en palabras plurisílabas con raíz transparente (según su perfil lingüístico). Ejemplo: IT rivoluzione FR révolution, ES revolución, PO revolução, RO revoluție, CAT revolució.

3.2.3 Saber reconocer palabras a partir de correspondencias gráficas y fonológicas interlingüísticas:

- Saber utilizar las correspondencias fono-gráficas. Escuchar la pronunciación de las palabras para encontrar similitudes no visibles en la escritura. En el **nivel I**, el alumno es capaz de comprender, a partir de una lista de palabras muy transparente, que las lenguas románicas utilizan generalmente las mismas letras para transcribir sus fonemas. También es capaz de observar que algunos fonemas se transcriben de forma diferente.

3.2.4 Saber aprovechar las correspondencias morfosintácticas entre lenguas en el escrito:

- Ser capaz de identificar los tipos de oraciones y los constituyentes sintácticos de la oración simple (SVO). En el **nivel I**, el alumno es capaz de utilizar los signos de puntuación de distintas lenguas para reconocer los tipos de oraciones: declarativas, exclamativas, interrogativas, interjectivas. En este nivel, el alumno también es capaz de identificar los principales constituyentes de una oración muy sencilla que sigue un orden canónico y cuyos componentes son explícitos y transparentes. El alumno es capaz de reconocer los adverbios de negación más transparentes: FR ne (pas), IT non; ES no, PO não, RO nu, que permiten identificar las frases en forma negativa.

- Saber descomponer una frase compleja. En el **nivel I**, el alumno es capaz de utilizar signos gráficos de puntuación para identificar determinados segmentos de la frase. Por ejemplo, las comillas pueden introducir una cita o un discurso directo; los dos puntos pueden introducir una lista o una explicación; los corchetes o los guiones pueden indicar una incisión o una expansión.
- Saber aprovechar las correspondencias morfosintácticas. En el **nivel I**, el alumno es capaz de identificar determinadas categorías gramaticales de palabras. Por ejemplo, es capaz de identificar el sistema morfológico del grupo nominal: artículos simples y contractos, otros determinativos, los signos de género y número más reconocibles (por ejemplo, el signo plural -s en el grupo nominal, muy productivo para la comprensión de la lengua francés, español, portugués y catalán). A partir de breves textos plurilingües, pueden practicar el reconocimiento de determinadas inflexiones verbales.

3.2.5 Saber tratar los elementos opacos en la escritura:

- Saber utilizar técnicas específicas de comprensión inferencial. En el **nivel I**, para evitar bloquearse, el alumno subraya las palabras y los pasajes comprendidos e intenta relacionarlos para construir una hipótesis sobre el sentido global del texto.
- Memorizar algunos elementos funcionales productivos y rasgos léxicos de uso común en distintas lenguas. En el **nivel I**, el alumno ha aprendido algunas palabras muy frecuentes, pero potencialmente opacas, como las conjunciones FR et, ES y, IT e, PO e, CAT i.

Tabla 4. Descriptores del REFIC tomados en cuenta para la aplicabilidad del curso.

12.3 Elecciones didácticas

Puesto que el profesor tiene que simplificar y facilitar la transmisión de contenidos en la lengua vehicular sin obstaculizar el aprendizaje, en el diseño del curso se recurre a la simplificación y/o facilitación de textos. La simplificación implica una intervención sobre los textos escritos que pretende reelaborar el vocabulario, el contenido y la estructura de la información en un intento de hacerlos más accesibles al lector, mientras que la facilitación consiste en el desarrollo de estrategias de lectura que permitan al lector comprender fácilmente el texto, sin intervenir por tanto directamente sobre la forma del mismo (Lombardi, 2018). En los textos en francés, catalán y portugués previstos para las primeras clases se utilizan técnicas de simplificación para evitar que la dificultad del primer

acercamiento a la IC desanime y desmotive a los alumnos. Los textos sobre temas disciplinares, por tanto, se simplifican y reelaboran mediante el uso de palabras más transparentes para estudiantes italianos, la construcción de frases cortas con una secuencia sujeto-verbo-objeto y el uso de imágenes ilustrativas. Posteriormente, para los textos (en francés, catalán y portugués) de las lecciones siguientes, así como para los en español, se utilizan técnicas de facilitación, favoreciendo siempre textos sencillos, transparentes y adaptados al nivel del grupo clase. Esto también es posible gracias a la base latina común de muchos términos específicos de las disciplinas escolares, lo que hace que la comparación interlingüística sea aún más evidente y natural. Cabe evaluar entonces la legibilidad (aspectos lingüísticos, como la dificultad de los términos, la longitud de las palabras y las oraciones) y la comprensibilidad (organización lógica y conceptual del texto) (Lombardi, 2018) de los textos disciplinares en cuestión y adoptar estrategias para la fase de pre-lectura, lectura y post-lectura.

En concreto, antes de empezar con los temas principales, se llevan a cabo actividades para obtener vocabulario y conocimientos previos sobre el tema, incluso mediante *brainstorming*, nubes de palabras o imágenes interactivas. Para la fase de lectura propiamente dicha de los textos, se subrayan los conceptos principales y las palabras clave, se recurre al uso de imágenes para continuar después con la metodología *EuRom*. En la fase posterior a la lectura, en cambio, se evalúa la comprensión global, inferencial y lingüística mediante preguntas polares (verdadero o falso), cerradas, *cloze*, completamiento de tablas y imágenes, y emparejamiento.

En cuanto a la metodología *EuRom*, se prevé su aplicación para los textos (auténticos y no auténticos) franceses, portugueses y catalanes, empezando primero con una lectura global, acompañada de la escucha de una grabación audio del texto por un hablante nativo, y siguiendo con la transposición de sentido basada en la técnica del protocolo *think aloud* (véase apartado 5.2.2). En esta fase los alumnos (protagonistas del propio aprendizaje) co-construyen el significado de los textos mediante transferencias e inferencias, a través de la guía del profesor y de algunas ayudas que se encuentran en los textos como el subrayado de ciertas palabras, la creación de cuadros léxicos y el uso de imágenes. En esta fase, el profesor guía al alumno hacia la comprensión mediante preguntas (como “¿cómo has llegado hasta aquí?”, “¿qué has entendido?”) dirigidas a hacer explícitos los procesos cognitivos implicados, la retroalimentación para solicitar la transferencia (procesos *botton-up*) y las inferencias (procesos *top-down*), la aproximación y la reformulación.

La combinación de las dos metodologías, AICLE y IC, lleva también a otras elecciones didácticas (además de las ya mencionadas) como la elección de presentar al principio y al final de cada lección un esquema de los temas que se van a tratar y de los que se han tratado, con el objetivo, no solo de dar una mayor cohesión entre las lecciones, sino también de proporcionar a los alumnos un medio visual de tomar conciencia del camino recorrido y de lo que se ha aprendido. También está previsto proporcionar individualmente a cada alumno una serie de preguntas “guía” de aprendizaje, a las que puede prestar atención durante las clases para seguir el hilo, pero sobre todo para tomar notas y tener así una buena base de estudio, repaso y síntesis. El esquema de la lección y las preguntas “guía” se leen juntos.

Del mismo modo, también se prevé proporcionar los distintos inputs de forma redundante, utilizando distintos canales y modos para presentarlos, hacer hincapié en los puntos más importantes, realizar resúmenes al final de la lección y hacer que los alumnos trabajen al menos una vez durante cada lección en parejas o pequeños grupos.

En cuanto a la comprensión de la lengua, fundamental para la transmisión de los contenidos disciplinares, también se espera que, en cada UdA, los alumnos, de forma inductiva, reflexionando sobre la lengua y los textos, sean capaces de completar tablas gramaticales (artículos, conjunciones, preposiciones y adverbios) y léxicas (sobre el léxico de la lección surgido en el plurilingüismo) útiles para su propio aprendizaje en las clases posteriores.

La naturaleza de este proyecto puede contemplar la posibilidad de que el profesor curricular, experto en su materia, realice también la enseñanza vehicular, siempre que esté formado en la IC, ya que la relación simétrica profesor-alumno es un principio de la didáctica de la IC (como se ha visto en el apartado 4), por lo que no es necesario que el profesor conozca todas las lenguas. Sin embargo, en un trabajo de sinergia, puede contar con el apoyo del profesor de lengua, también formado en IC, en la realización de actividades de facilitación para hacer más comprensibles los inputs y preparar ayudas a la comprensión en la lengua vehicular principal (el español en este caso) que se estudia como disciplina de clase²³.

13. Biografía lingüística

Antes de la realización del curso, diseñado como indicado anteriormente, está previsto utilizar con la clase un instrumento pedagógico y de investigación de la competencia

²³ En Italia, en secundaria de 1º, además de la enseñanza del inglés, es obligatoria la enseñanza de otra lengua comunitaria (español, francés, alemán) conforme al artículo 9 del Decreto Legislativo n. 59/2004.

plurilingüe, es decir, la biografía lingüística. La competencia plurilingüe, de hecho, como se ha visto en el capítulo 1 (apartado 2.2), no consiste en una serie de competencias comunicativas distintas y separadas en las distintas lenguas, sino en “una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye todo el repertorio lingüístico del que se dispone” (MCER, Consejo de Europa 2002 en Candelier et al., 2012: 8). Por esta razón, un trabajo de IC, que se basa principalmente en el repertorio lingüístico de los alumnos para desarrollar una competencia plurilingüe, debe tener en cuenta en primer lugar cuál es este repertorio lingüístico y hacer que los propios alumnos tomen conciencia del mismo.

Se dan varias definiciones a la biografía lingüística, aquí se examina la de Melo-Pfeifer y Calvo del Olmo:

A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilingue. Recorrendo ao formato “biografia linguística”, o “eu plurilingue” reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal (Melo-Pfeifer & Calvo Del Olmo, 2021:361).

Es, por tanto, una herramienta tanto pedagógica como de investigación (finalidad con la que se incluye en el Portfolio Europeo de las Lenguas²⁴ por el Consejo de Europa); en el primer caso porque el sujeto reflexiona y se convierte en narrador de sus propias experiencias lingüísticas, tomando conciencia de ellas y trabajando así su motivación para el aprendizaje de lenguas (Luise & Tardi, 2021), en el segundo caso, en cambio, permite recoger toda la información relativa a las experiencias lingüísticas del alumno “documentando lo sviluppo dei processi e i progressi nell’apprendimento linguistico piuttosto che i risultati finali” (Luise & Tardi, 2021).

De este modo, esta herramienta resulta útil tanto para profesores como para alumnos. Para los primeros como instrumento diagnóstico y pedagógico, para los segundos para la autorreflexión, el autoaprendizaje y el intercambio de la propia experiencia personal.

Cavagnoli subraya cómo el hecho de detenerse a escribir el propio recorrido de aprendizaje de la lengua, eligiendo qué y cómo contarlo, es fundamental en la visión constructivista de poner al alumno y sus necesidades en el centro (Cavagnoli, 2021: 179).

²⁴ Es un instrumento que permite a los alumnos registrar su aprendizaje de idiomas, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sus logros, fijar nuevos objetivos definiendo y planificando las etapas de su aprendizaje. Disponible en <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

Existen varios tipos de biografías lingüísticas con las que trabajar con los alumnos: narraciones, cuestionarios estructurados, *silhouette*/esquemas lingüísticos. La elección dependerá de la edad de los alumnos y de lo que se quiera conseguir principalmente. En el caso de este itinerario, por ejemplo, es suficiente con que los alumnos tomen conciencia de las lenguas o variedades con las que están o han estado en contacto, de su propio repertorio lingüístico y de las competencias que poseen en esas lenguas o variedades, por lo que no es imprescindible que recorran su propio itinerario de aprendizaje lingüístico. Por este motivo, puede ser preferible trabajar la biografía lingüística mediante una *silhouette*/esquema lingüístico o mediante un cuestionario focalizado.

Un trabajo de este tipo, dentro del proyecto desarrollado, no solo permite a los alumnos individualmente tomar conciencia de su propio repertorio lingüístico y de las competencias que poseen, sino también a todo el grupo clase tomar conciencia de las lenguas o variedades que de alguna manera están presentes en el “entorno clase”.

Para este trabajo inicial sobre la biografía lingüística se examinan, por tanto, algunos descriptores de la competencia plurilingüe en IC (Tabla 5) del REFIC, propios de la sección “el sujeto plurilingüe y el aprendizaje”:

| El sujeto plurilingüe y el aprendizaje ²⁵ |
|--|
| 1.1 Saber valorar y desarrollar el propio perfil lingüístico abriéndose a la diversidad lingüística y cultural. |
| <p>1.1.1 Saber valorar el propio perfil lingüístico: <u>Saber desarrollar la propia biografía lingüística y valorar el propio perfil lingüístico.</u> Se pide al alumno que tome conciencia de la heterogeneidad de los perfiles plurilingües y que construya gradualmente un relato de su biografía lingüística. En el nivel I, en un contexto educativo de valoración de la pluralidad, el alumno es capaz de enumerar las lenguas que utiliza en el dominio público. A partir de este nivel, también puede, si lo desea, revelar las lenguas que utiliza en el ámbito privado.</p> |
| <p>1.1.2 Desarrollar actitudes de disposición ante la diversidad lingüística y cultural: <u>Saber observar la diversidad lingüística y cultural en el entorno local y global.</u> En un contexto de educación plurilingüe, se induce al alumno a considerar esta pluralidad como potencialmente enriquecedora. En el nivel I, el alumno es capaz de identificar la</p> |

²⁵ Descriptores seleccionados y traducidos de “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC” (De Carlo & Anquetil, 2019).

diversidad de lenguas de su entorno: barrio, ciudad, lugar de trabajo/estudio, para adquirir una visión de conjunto de las lenguas con las que entra en contacto.

Tabla 5. Descriptores tomados en cuenta para la bibliografía lingüística

14. Evaluación

El proyecto también prevé una serie de evaluaciones antes, durante y al final del curso, puesto que, como ya se ha analizado en la sección 8, la evaluación es un momento fundamental del proceso educativo y le concierne en su totalidad. Así pues, en este proyecto se plantean:

- Una primera evaluación de entrada;
- Evaluaciones formativas a lo largo del curso;
- Autoevaluaciones (de los alumnos) al final de cada lección;
- Evaluaciones finales sumativas al final de todo el curso (separadas para IC y contenido).

La evaluación inicial (ANEXO 1) sirve para verificar los niveles de partida del alumno y desplegar intervenciones para diagnosticar las capacidades (Serragiotto, 2016b). Concretamente, dentro del proyecto, esta prueba pretende investigar y comprobar en los alumnos: la conciencia como conocimiento de su propio repertorio lingüístico, de sus competencias al respecto y de las lenguas románicas (qué son y cuáles son); la apertura, actitud, motivación y credencias hacia las lenguas y su comprensión/producción; la capacidad de reconocer lenguas extranjeras; la capacidad de comprender lenguas extranjeras desconocidas. Para esta evaluación inicial, se tienen en cuenta una serie de descriptores REFIC, además de los ya enumerados en las tablas 4 y 5, a saber:

| |
|--|
| Las lenguas y las culturas ²⁶ |
| 2.2 Disponer de una base de conocimientos de lenguas afines |
| 2.2.1 Comprender las relaciones entre las lenguas: <u>Conocer la noción de parentesco entre idiomas.</u> En el nivel I , el alumno adquiere el concepto de familia lingüística al observar las similitudes interlingüísticas entre lenguas afines. A partir de su perfil lingüístico, pueden ampliar sus conocimientos buscando |

²⁶ Descriptores seleccionados y traducidos de “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC” (De Carlo & Anquetil, 2019).

información sobre las familias lingüísticas en cuestión. Pueden situar las lenguas de su perfil en su familia lingüística, por ejemplo consultando un mapa de las distintas familias lingüísticas del mundo.

Conocer el fenómeno de préstamos entre idiomas. En el **nivel I**, el alumno comprende que las lenguas no son entidades estancas observando la presencia de palabras internacionales (*taxi, hotel*) en varios idiomas.

Tabla 6. Descriptores de referencia para la evaluación inicial, junto con los de las tablas 4 y 5

Las evaluaciones formativas, por su parte, tienen lugar a lo largo del curso con retroalimentación a varios niveles (tarea, procesos, autorregulación, crecimiento personal²⁷) (Hattie, 2016) con el objetivo principal de valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sus capacidades, la aplicación de estrategias intercomprensivas como la transferencia y el razonamiento inferencial, y alimentar su motivación. A partir de la información obtenida, es posible entonces reelaborar la enseñanza si es necesario, comprobar si los alumnos tienen un nivel suficiente para continuar con la enseñanza y verificar la eficacia del método adoptado. Al final de cada lección se dedica un momento a la autoevaluación (ANEXO 2) por parte de los alumnos. Esta técnica permite a los alumnos participar en el proceso de evaluación, reflexionar sobre lo que han aprendido, sobre su actitud, sobre las dificultades que han encontrado y sobre los procesos y estrategias intercomprensivas que han aplicado. De este modo, permite a los alumnos reflexionar de forma crítica sobre los resultados obtenidos, los procesos cognitivos aplicados y tomar conciencia de ellos. Por tanto, la técnica de autoevaluación es importante porque “ayuda fundamentalmente a que los estudiantes adquieran más confianza en sus habilidades y sean capaces de reflexionar sobre el producto y el proceso, asuman mayores responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logren ser más críticos, de modo que puedan convertirse en profesionales reflexivos” (Valero & Blasco Magraner, 2013). La capacidad de autoevaluación también está presente entre los descriptores del REFIC, como se muestra en la Tabla 7:

| |
|---|
| El sujeto plurilingüe y el aprendizaje ²⁸ |
| 1.2. Saber organizar el propio aprendizaje en intercomprensión |

²⁷ Según Hattie, la retroalimentación orientada a la tarea o al producto es objetiva y conduce a la adquisición de conocimientos adicionales o diferentes; la orientada al proceso se refiere a los procesos implementados para realizar una tarea o realizar un producto; la autorreguladora se refiere a la supervisión por parte del estudiante de sus propios procesos de aprendizaje; y la centrada en uno mismo pretende proporcionar una retroalimentación personal a los estudiantes sobre su comportamiento.

²⁸ Descriptores seleccionados y traducidos de “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC” (De Carlo & Anquetil, 2019).

1.2.2. Saber adoptar procedimientos de aprendizaje:

Saber adoptar técnicas de autorregulación para el aprendizaje en intercomprensión. Las técnicas de autorregulación del aprendizaje son necesarias, por una parte, para permitir el seguimiento del proceso de aprendizaje y, por otra, para organizar y capitalizar lo aprendido. En el **nivel I**, al final de cualquier situación de aprendizaje en intercomprensión, el alumno es capaz de anotar lo que ha aprendido y registrar sus consideraciones sobre el nuevo enfoque.

1.2.3. Saber evaluar los propios conocimientos adquiridos:

Saber evaluar su proceso de aprendizaje. Las revisiones periódicas del aprendizaje permiten al alumno supervisar activamente su proceso de aprendizaje y promover su desarrollo ulterior. En el **nivel I**, en un proceso de autoevaluación guiada, el alumno es capaz de indicar el tipo de mensaje que es capaz de comprender. En una primera evaluación de sus competencias metodológicas, pueden destacar sus descubrimientos: el potencial de la proximidad lingüística para la comprensión, la observación de algunas correspondencias interlingüísticas.

Tabla 7. Descriptores REFIC sobre la autoevaluación

Al final de todo el proyecto, está prevista una evaluación sumativa separada para el contenido (tres pruebas, una por tema tratado, en italiano) y la IC (ANEXO 4). En realidad, según la metodología AICLE/CLIL, la enseñanza integrada de lengua y contenido requiere también una evaluación integrada de ambos aspectos (Serragiotto, 2016b), pero dando siempre mayor prioridad al contenido que a la precisión lingüística. En cambio, en un contexto AICLE/CLIL plurilingüe en IC, como el de este proyecto, no es posible evaluar también “l’uso della lingua, l’ortografia, la grammatica, il lessico, l’organizzazione” como ocurre en las prácticas AICLE/CLIL tradicionales (2016: 163), ya que la práctica didáctica de la intercomprensión se basa en la adquisición de competencias parciales (en este caso en la comprensión) por lo que no se puede pretender comprobar una producción lingüística. Del mismo modo, evaluar simultáneamente el contenido y la comprensión en las distintas lenguas (dentro de la misma prueba) no sería coherente con los objetivos fijados por este proyecto ni con los de una metodología AICLE/CLIL general, ya que en este caso el obstáculo lingüístico que presenta la comprensión de lenguas desconocidas podría comprometer el resultado de la evaluación destinada principalmente a evaluar la adquisición de contenidos. Por lo tanto, en el proyecto se opta por mantener las dos evaluaciones separadas, aunque el resultado positivo o negativo de la evaluación sumativa del contenido

también refleja un resultado positivo o negativo de la comprensión, ya que la explicación y el material de estudio son plurilingües.

Los descriptores de las tablas 4, 5 y 6 se toman como referencia para la evaluación sumativa de la competencia en IC.

En el capítulo siguiente se analiza la experimentación destinada a comprobar la aplicabilidad y eficacia del proyecto arriba descrito.

Capítulo 4. INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

En este capítulo se describe la investigación-acción llevada a cabo con alumnos de una escuela secundaria italiana de 1º, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos para comprobar la aplicabilidad y eficacia del método y el proyecto presentados en el capítulo anterior. Más concretamente, el capítulo comienza con una descripción del contexto en el que se inscribe este proyecto y presenta las preguntas de la investigación. A continuación, se describen los sujetos participantes, la subdivisión de la experimentación, los instrumentos de recogida de datos utilizados y los métodos de análisis aplicados. Por último, la última sección informa y analiza los resultados obtenidos y presenta algunas reflexiones e ideas para futuros trabajos.

15. Contexto

Como se ha visto en el capítulo 1, la práctica didáctica de la intercomprensión entre lenguas romances responde a la necesidad de una educación plurilingüe y pluricultural, no solo para desarrollar la competencia plurilingüe en los alumnos con la consiguiente mejora de su repertorio lingüístico, sino también para cumplir con las directivas europeas y nacionales sobre plurilingüismo y multilingüismo. Los beneficios que se obtienen de este enfoque plural son muchos, como se analizado en el capítulo 2, y abarcan tanto la esfera colectiva como la individual. En efecto, potenciar las prácticas pedagógicas intercomprensivas permite, por un lado, valorar los contactos y las comparaciones entre lenguas, así como preservar la diversidad lingüística y cultural; por otro, permite a los alumnos desarrollar nuevas competencias lingüísticas a partir de un enfoque rápido basado en los conocimientos y las competencias que ya poseen, mediante transferencias e inferencias, así como aprovechar todas las ventajas del plurilingüismo (véase apartado 1). Sin embargo, como hemos visto, el enfoque intercomprensivo se aplica principalmente en el mundo de la enseñanza superior y tiene dificultades para integrarse en el ámbito escolar con alumnos jóvenes. Por lo tanto, esta aplicación no solo permitiría cumplir con las indicaciones nacionales y europeas relativas a la educación plurilingüe en las escuelas, sino también aprovechar todas las ventajas de este enfoque desde una edad temprana. Esta incorporación de la práctica intercomprensiva podría facilitarse en las escuelas si se propusiera como complemento del AICLE/CLIL, una práctica

bien establecida que también ve, en Italia, diversas aplicaciones en el primer ciclo de la enseñanza. Por tanto, podría ser una oportunidad para hacer que los contextos AICLE/CLIL sean también plurilingües e incluir dicha práctica didáctica entre los enfoques plurales.

Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente trabajo es precisamente promover la inclusión curricular escolar de la intercomprensión, por un lado, y, en consecuencia, superar la práctica estrictamente monolingüe del AICLE/CLIL, por otro. Esto es posible gracias a la creación de un proyecto que implica la integración de las dos metodologías con los debidos reajustes, como se ha visto y analizado en detalle en el capítulo 3. Esta inserción transversal plurilingüe permite así, además de la adquisición simultánea de lenguas (con competencias parciales) y contenidos, superar también la compartimentación estanca de las lenguas en los sistemas escolares y favorecer la integración y la confrontación lingüísticas, valorizando las lenguas de todos y de cada uno, ante todo la lengua de instrucción (italiano).

Por tanto, mediante la investigación-acción se pretende investigar la aplicabilidad de un proyecto así diseñado y su método, así como su eficacia. En concreto, la pregunta de investigación que pretende investigar la aplicabilidad del proyecto y el método es:

- 1) ¿Son capaces los alumnos de secundaria italiana de 1º (tercer curso) desarrollar y poner en práctica destrezas en IC receptiva, según el primer nivel del REFIC, para llegar a una correcta comprensión de los temas disciplinares tratados?

Mientras que las preguntas relacionadas con la eficacia del proyecto y el método son:

- 2) ¿Los alumnos de secundaria italiana de 1º (tercer curso), al final de un curso de IC con metodología AICLE/CLIL de 15 horas, obtienen resultados positivos en las pruebas de evaluación sumativa de las materias curriculares tratadas?
- 3) ¿Los alumnos de secundaria italiana de 1º (tercer curso), al final de un curso de IC con metodología AICLE/CLIL de 15 horas, muestran, en comparación con lo que mostraban antes de empezar el curso:
 - a) ¿Saber qué y cuáles son las lenguas romances?
 - b) ¿Percibir una mayor actitud y motivación hacia el aprendizaje de lenguas?
 - c) ¿Haber cambiado positivamente sus creencias respecto al funcionamiento de la comprensión lingüística?
 - d) ¿Autoevaluarse otorgándose puntuaciones más altas en comprensión en IC?
 - e) ¿Reconocer y distinguir las lenguas tratadas en el curso?

- 4) ¿Los alumnos de secundaria italiana de 1º (tercer curso), al final de un curso de IC con metodología AICLE/CLIL de 15 horas, obtienen resultados positivos en la comprensión de textos en lenguas desconocidas para ellos antes de empezar el curso?

La integración de las dos metodologías, como se ha visto en el capítulo 3, requiere la creación de un curso *ad hoc* en función de los destinatarios.

Los elementos y aspectos de la experimentación se explican en el apartado siguiente

16. Estudio

Con el objetivo de poder responder a las preguntas mencionadas, se llevó a cabo un estudio de investigación-acción, a través del proyecto denominado “Lingue per apprendere”, en una clase de tercer curso de un instituto de secundaria de 1º de Vittorio Veneto, en la provincia de Treviso, compuesta por 22 alumnos. En la clase en cuestión está previsto estudiar español como segunda lengua comunitaria (además del estudio del inglés), con lo que se espera alcanzar un nivel A1 al final de los estudios. La práctica de la intercomprensión, en cambio, era totalmente desconocida para el grupo clase.

La experimentación contó también con la participación de las tres profesoras curriculares (de arte, ciencias y geografía), que contribuyeron a la elección de los temas a tratar en sus clases plurilingües, de acuerdo con los programas ministeriales, y de las cuales se obtuvieron datos útiles para la investigación (de acuerdo con el método de la triangulación).

En esta investigación-acción, la investigadora también actuó como profesora del curso planificado y, por lo tanto, desempeñó un papel activo como observadora intervencionista dentro de la propia investigación.

Para la realización de la experimentación y la recogida de datos se utilizaron varios instrumentos. En primer lugar, para las clases (cuya metodología se explica en el capítulo 3) se utilizaron un ordenador, una conexión Wi-Fi, una pizarra digital y los *iPads* (proporcionados por la escuela). En cuanto a la recogida de datos, se construyeron pruebas *ad hoc*, como cuestionarios, pruebas de evaluación didáctica, fichas de observación y de autoevaluación. Concretamente, para la compilación de las fichas de observación fue necesario grabar en vídeo cada sesión de clase.

En esta investigación-acción se alternaron metodologías cualitativas y cuantitativas para la recogida de datos. En concreto, en respuesta a la pregunta de investigación n. 1, se elaboró

una ficha de observación (ANEXO 6) basada en una selección de competencias en IC receptiva, indicadas en el REFIC (ver Tabla 4), previstas para un primer nivel de sensibilización, de la que se pudieron extraer datos (cualitativos) sobre el desarrollo y aplicación de las competencias en IC receptiva escrita por parte del grupo clase. Asimismo, en respuesta a la pregunta de investigación n. 1, se examinaron las respuestas a algunos ítems (Ítems 6 y 10) de las fichas de autoevaluación (véase el apartado 14 y ANEXO 2) rellenas por los alumnos (datos cuantitativos) y a un Ítem (Ítem 6) del cuestionario dirigido a las profesoras (ANEXO 5) (datos cuantitativos).

En cuanto a la pregunta de investigación n. 2 se elaboraron tres pruebas sumativas disciplinares diferentes, de las que se obtuvieron datos (cuantitativos) para demostrar la adquisición de los contenidos disciplinares tratados, y también en respuesta a la misma pregunta, se examinaron los datos resultantes de las respuestas a algunos Ítems (ítem 4, 5, y 7) del cuestionario administrado a las profesoras al final del proyecto (datos cuantitativos).

En cuanto a la pregunta de investigación n. 3, se examinaron los datos de dos cuestionarios creados para la ocasión, uno inicial y otro final (ANEXO 1 y ANEXO 3) (datos cuantitativos) y las respuestas dadas por los alumnos a un Ítem (Ítem 9) de los formularios de autoevaluación (datos cuantitativos).

Por último, se analizan los datos (cuantitativos) resultantes de la prueba sumativa final de la comprensión en IC (ANEXO 4) para responder a la pregunta n.4.

La investigación-acción, que duró un total de 20 horas repartidas en tres semanas, se dividió del siguiente modo:

- 1 hora para la biografía lingüística y la evaluación/cuestionario inicial (véanse los apartados 13 y 14);
- 15 horas de lecciones AICLE/CLIL plurilingüe en IC con la aplicación concreta del curso planificado. Concretamente 4 horas sincrónicas por asignatura (3 asignaturas en total, por tanto 12 horas de clases) y 1 hora por asignatura de trabajo asincrónico (3 horas en total) (véase el apartado 12);
- 1 hora por asignatura para la evaluación sumativa final de lo aprendido (3 horas en total) (véase el apartado 14);
- 1 hora para el cuestionario final y la evaluación sumativa final de la comprensión en IC (véase el apartado 14).

La experimentación comenzó, por tanto, con un encuentro con la clase a modo de introducción al proyecto, a través del cual se recogieron biografías lingüísticas (fundamentales para el conocimiento del propio repertorio lingüístico y de las competencias relacionadas y, en consecuencia, para abordar una práctica intercomprensiva, como expuesto en el apartado 13), y se administró un cuestionario inicial compuesto por 26 Ítems. Con ello se pretendía investigar la conciencia de los alumnos sobre su propio repertorio lingüístico y el de la clase, sus capacidades de comprensión o producción, su conocimiento de las lenguas románicas, así como su actitud y apertura hacia el aprendizaje de idiomas, sus creencias sobre el mecanismo de la comprensión lingüística, su capacidad para reconocer las lenguas tratadas más adelante en el curso y su propia evaluación de la comprensión.

Tras este primer encuentro, se iniciaron las clases presenciales de AICLE/CLIL plurilingüe en IC, durante las cuales se puso en práctica lo planificado y analizado en el capítulo 3. Cada clase se grabó en vídeo para proceder a una observación indirecta específica destinada a evaluar la aplicabilidad del método, y terminó con la cumplimentación de una ficha de autoevaluación por parte de los alumnos a través del cual fue posible investigar no solo lo que habían aprendido, sino también la conciencia que tenían los alumnos sobre las prácticas y estrategias aplicadas, su comportamiento en clase y la aplicabilidad del método desde su punto de vista.

Por último, en la última semana de la experimentación, se recogieron datos para comprobar la eficacia del método y del proyecto, mediante la suministración de: tres pruebas de evaluación disciplinar, destinadas a investigar la comprensión y la adquisición de los temas tratados durante el curso; el cuestionario final (compuesto por 21 Ítems), cuyos resultados se comparan con el inicial; la prueba final de comprensión en IC (9 Ítems), destinada a investigar los resultados positivos en la IC receptiva escrita; el cuestionario a las profesoras (compuesto por 10 Ítems), destinado a investigar las opiniones de cada una sobre la eficacia del método.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo tabulando los datos en Excel y aplicando algunos cálculos estadísticos.

Para responder a las preguntas 2 y 4 de la investigación, se elaboraron también escalas de valoración de los resultados positivos. En concreto, en respuesta a la pregunta 2 de la investigación, la escala utilizada fue la siguiente:

| | | | | | | | | | |
|--------------------|----|----|----|----|-----------------|----|----|----|-----|
| 100 puntos | | | | | | | | | |
| 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
| Prueba no aprobada | | | | | Prueba aprobada | | | | |

Tabla 8. Escala de evaluación 1.

Por lo tanto, se consideraron positivas las pruebas en las que los alumnos obtuvieron una puntuación igual o superior a 60/100.

Por otra parte, en cuanto a la prueba final de comprensión en IC, que consistió en la lectura de 2 textos breves (uno multilingüe con una frase por lengua, entre catalán, francés y portugués, relativo a un aspecto del macro tema de la asignatura de ciencias, y otro en catalán, lengua desconocida para todos los miembros de la clase, tomado y adaptado del libro de texto *PanromanIC*²⁹) se consideró la siguiente escala para responder a la pregunta n. 4:

| | | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|
| 9 puntos | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Prueba no aprobada | | | | | Prueba aprobada | | | |

Tabla 9. Escala de evaluación 2.

Por lo tanto, las pruebas que obtuvieron una puntuación de 6/9 o superior se consideraron aprobadas.

En cuanto a los datos cualitativos resultantes de la ficha de observación, se decidió crear esta última de forma que pudiera realizarse una codificación de los datos. Por tanto, el método y el proyecto se consideran aplicables si cada ficha de observación obtiene resultados positivos. Los resultados se consideran positivos si se corresponden con las expectativas.

Antes de proceder a la presentación y el análisis de los resultados obtenidos, es necesario hacer algunas aclaraciones finales sobre el análisis de los datos. Dado que un alumno (alumno n. 10) estuvo ausente el día en que se administró la prueba inicial y otro alumno (alumno n. 13) estuvo ausente el día de la prueba final, se decidió eliminar los cuestionarios de estos dos alumnos del análisis para la respuesta a la pregunta 3, ya que los datos no podían compararse de forma correcta. Por tanto, la respuesta a la pregunta 3 se basa en 20 cuestionarios.

Asimismo, algunos alumnos se ausentaron durante las evaluaciones sumativas de las distintas asignaturas. En concreto, tenemos los resultados de 20 de 22 alumnos en la prueba de ciencias, 19 de 22 alumnos en la prueba de arte y 21 de 22 alumnos en la prueba de geografía. En cuanto a la prueba final de comprensión en IC, los resultados fueron de 21 de 22 alumnos.

²⁹ (Benavente Ferrera et al., 2022)

A continuación, se exponen y analizan los resultados obtenidos.

17. Resultados y comentarios

Los resultados sobre el repertorio lingüístico de la clase (Tabla 10), no necesarios para responder a las preguntas de la investigación, pero fundamentales para poder establecer una buena práctica didáctica, muestran que todos los alumnos presentes el día del primer encuentro (21 alumnos) comprenden y hablan italiano, español e inglés. Es interesante ver cómo algunos de ellos, por ejemplo, entienden pero no hablan el dialecto véneto.

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|----------|----------|-----------|----------|--------|-------------|----------|------------|--------|-----------|----------|--|
| Item 1 | Capacidad de producción (lenguas) | italiano | spagnolo | inglese | francese | russo | portoghese | albanese | | | | | |
| | n. alumnos | 21 | 21 | 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | |
| Item 1 | Capacidad de producción (dialectos) | veneto | friulano | calabrese | pugliese | romano | salernitano | toscano | napoletano | | | | |
| | n. alumnos | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| Item 3 | Capacidad de comprensión (lenguas) | italiano | spagnolo | inglese | francese | russo | portoghese | albanese | tedesco | rumeno | | | |
| | n. alumnos | 21 | 21 | 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| Item 3 | Capacidad de comprensión (dialectos) | veneto | friulano | calabrese | pugliese | romano | salernitano | toscano | napoletano | sardo | siciliano | milanese | |
| | n. alumnos | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | |

Tabla 10. Repertorio lingüístico del grupo clase

Con respecto a la respuesta a la pregunta de investigación n.1, los resultados de todas las fichas de observación³⁰ se consideran positivos, ya que corresponden a las expectativas en cuanto a las competencias en IC desarrolladas y puestas en práctica para la comprensión de cada texto en una lengua desconocida para la clase. A pesar de los resultados positivos, en realidad se observó que era necesario apoyar y guiar a los alumnos más en el razonamiento inferencial (REFIC 1.2.2 y 3.1.2), que en la transferencia. Del mismo modo, también se guiaron a los alumnos en la explicación del razonamiento puesto en práctica en el momento de la transposición (según el protocolo *think aloud*), aunque se les pidió que intentaran hacerlo ellos mismos al inicio del proyecto. La mayor dificultad que surgió parece ser la relacionada con “agrupar toda la información fragmentaria para reconstruir el sentido” (último punto de la ficha de observación). En cualquier caso, las competencias en IC receptiva escrita, requeridas para un nivel 1 de REFIC, se alcanzaron como puede verse en las transcripciones que se reportan y analizan a continuación.

TEXTO en portugués³¹:

³⁰ ANEXO 6

³¹ Texto trato de <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/migracao.htm>

Migração, imigração e emigração fazem referência ao mesmo processo, o ato de migrar de um local para o outro. Entretanto, esse movimento pode ser de saída ou entrada, daí as diferenças.

-Migração: o ato de migrar, de movimentar-se de um lugar ao outro, independentemente se de chegada ou saída.

-Emigração: o ato de alguém que deixa o seu lugar de origem em busca de outro que satisfaz as suas necessidades.

-Imigração: o ato de alguém que, vindo da sua pátria, chega a um lugar em busca do que procura.

Como resultado, trataremos de migrantes, emigrantes e imigrantes.

TRANSCRIPCIÓN 1:

P: Bien, ¿cuál es el tema de este texto?

S1: Le migrazioni

P: Sì, e poi?

S2: I tipi

P: Vale, ¿y cuáles son las palabras más transparentes que veis?

Gruppo: Migrazioni, emigrazioni, immigrazione, movimento, processo, differenze, independentemente, lugar, origen, migrante, emigrante, necessità [...]

[...]

S4: Emigrazione: atto di qualcuno che lascia il proprio paese di origine in cerca di un altro che soddisfi le sue necessità

P: “Che soddisfi” ¡Muy bien! ¿Y por qué has traducido “que deixa” con “che lascia”?

S4: Spagnolo “dejar”

TEXTO en catalán³²:

Actualment als Estats Units viuen més de 40 milions d'immigrants. Molts d'ells provenen de Mèxic i països d'Amèrica Central. En els últims anys ha augmentat la immigració il·legal; per limitar-la, l'any 1994 es va iniciar la construcció d'una barrera entre Mèxic i els Estats Units.

El mur fronterer EUA-Mèxic està fixat en algunes àrees de la frontera entre ambdós països.

TRANSCRIPCIÓN 2:

³² Texto trato de https://ca.wikipedia.org/wiki/Mur_fronterer_EUA-Mèxic

P: ¿De qué trata el texto?

S1: Tipo da dove provengono i migranti

S2: Cosa ha fatto l’America per impedire ai migranti messicani di emh

P: Ok e cosa ha fatto?

S2: Ha costruito un muro

P: Esatto. Avete capito tutti?

Gruppo: Sì

P: Chi si fa volontario adesso?

S3: Allora attualmente negli Stati Uniti vivono 40 milioni di immigranti. Molti che provengono dal Messico o paesi dell’America centrale. Nell’ultimo anno è aumentata l’immigrazione illegale per limitarla nel 1994 si iniziò a costruire una barriera tra Messico e Stati Uniti. Il muro che separa gli Stati Uniti e il Messico è fissato in alcune aree della frontiera e anche in paesi emh

P: “Ambos”

S4: Entrambi! Di entrambi i paesi.

[...]

P: Come hai riportato questo “En els últims anys”?

S1: Nell’ultimo anno emh

P: Mmh, guarda bene

S1: Negli ultimi anni!

Como se desprende de estas dos primeras transcripciones, los alumnos fueron capaces de definir el tema principal de los textos, identificar y comprender las palabras transparentes, identificar las categorías gramaticales, el orden SVO de las oraciones, el género y el número (en la TRANSCRIPCIÓN 2 se corrigió en un caso) (REFIC 3.1.2, 3.2.1, 3.2.4). En el caso de los tiempos verbales, en ambas transcripciones también se observa una correcta identificación. Se destaca la capacidad de hacer inferencias con “mur fronterer” encontrando la solución en italiano “muro che separa”.

También se observó la capacidad de adaptar la propia lectura (global, analítica) (REFIC 1.2.2 y 3.1.1), como se señala en la TRANSCRIPCIÓN 3:

TEXTO en francés³³:

³³ Texto trato de <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/sciences/de-la-fecondation-a-l-accouchement-s1314#video-la-grossesse>

La fécondation (ou conception) précède la grossesse. Ce processus a lieu dans l'une des trompes de Fallope.

La fécondation correspond à l'union d'un gamète mâle, le spermatozoïde, et d'un gamète femelle, l'ovule. Le zygote est la cellule unique qui résulte de la fécondation.

TRANSCRIPCIÓN 3

P: Chi vuole provare?

S1: La fecondazione precede emh mi viene in spagnolo, precede la gravidanza, corrisponde all'unione di un gamete emhh e uno spermatozoo emh

P: Ok, prova ad andare avanti

S1: La fusione da un emh no

P: A cosa stai pensando?

S1: Ho perso il filo

P: Ok chi vuole aiutarla?

S2: La fecondazione corrisponde all'unione di un gamete maschile che è uno spermatozoo e un gamete femminile, l'ovulo, e lo zigote è la cellula che unisce emh no, l'unica cellula che risulta dalla fecondazione

P: Ok, e la prima frase che abbiamo saltato?

Gruppo: Questo processo avviene grazie alle trombe

P: Ok allora più che "grazie" cosa ci può stare?

S3: Attraverso

P: Mmh ok, oppure?

S4: Tramite una delle trombe

P: Occhio all'italiano

Gruppo: Ah Tube di Falloppio

P: Ok bene, chi riformula?

S5: La fecondazione o concezione

P: In italiano come diciamo?

S5: Concezione

P: Mmh

Gruppo: Ahahah, concepimento!

S5: Ah sì! precede la gravidanza e vabbè questo processo avviene all'interno di una delle Tube di Falloppio e la fecondazione corrisponde all'unione di un gamete maschile, spermatozoi, e di un gamete femminile, le ovaie.

Gruppo: Noo!

P: Cosa esce dalle ovaie?

S5: Ah l'ovulo!

P: Ok

S5: Emh lo zigote è la cellula che resta della fecondazione.

P: Ok, più che “resta”?

S5: Che risulta della fecondazione

De esta transcripción también se extrae lo dicho anteriormente sobre la necesidad de guiar a los alumnos principalmente en procesos *top-down*. También se observa la capacidad de aprovechar la comparación entre distintas lenguas para llegar a la traducción de términos que, de otro modo, serían opacos (REFIC 3.2). Es el caso de la transposición de “grossesse” por “embarazo”, ya que una diapositiva inicial presentaba el título de la lección en plurilingüe, es decir, “La gravidanza- El embarazo- La grossesse- A gravidez- L'embaràs”. Un ejemplo similar se encuentra también al final de la TRADUCCIÓN 4 entre “està embarassada” del catalán y “è incinta” del italiano.

TEXTO en catalán³⁴:

El zigot comença un viatge cap a l'úter, que pot allargar-se fins a una setmana. Al mateix temps (entre 24 i 36 hores després de la fecundació) el zigot començarà a dividir-se i multiplicarà les cèl·lules.

El zigot segueix dividint-se en les següents hores fins que es transforma en mòrula (32 cèl·lules) aproximadament a les 72 hores. Als 4 dies de la fecundació ja està format el blastòcit que s'implantarà a l'úter per donar lloc a l'embrió, en un procés conegut com a implantació. Tècnicament, es considera que una dona està embarassada quan un embrió humà s'implanta en l'úter.

TRANSCRIPCIÓN 4

S1: Allora lo zigote comincia il suo viaggio verso l'utero che porta, che potrebbe durare fino ad una settimana e il tempo entro 24 e 36 ore dopo la fecondazione lo zigote comincia a dividersi e moltiplica le sue cellule

P: Ok prova a ragionare, tu hai detto [...] ma non ha molto senso la frase. Quindi cosa può essere questo “al mateix temps”?

³⁴ Texto trato de <https://ca.wikipedia.org/wiki/Embaràs>

S2: al massimo

S3: del massimo

S4: allo stesso tempo!

P: Allo stesso tempo! Ok, continua.

S1: Lo zigote seguentemente si divide

P: Cosa può essere “segueix dividint-se”

S3: A seguire

P: Mmh

S4: Segue dividendosi

P: Come si dice quindi in italiano? [silenzio] Ok andiamo avanti poi ci ritorniamo.

S1: Nelle seguenti ore fino a quando si trasforma e muore

P: Mmh, allora “mòrula” è proprio un termine specifico che resta uguale

S1: Si trasforma in morula, 32 cellule, approssimativamente alle 72 ore.

P: Ok proviamo a riformulare tutto.

S1: Lo zigote comincia il viaggio verso l’utero che porta a, che potrebbe durare fino ad una settimana. Allo stesso tempo entro 24-36 ore dopo la fecondazione

P: Bravissimo! “dopo” come lo hai capito?

Gruppo: eh spagnolo

S2: “después”

S1: Quindi dopo la fecondazione lo zigote comincia a dividersi e moltiplica le sue cellule.

P: Ok, ci siete tutti?

Gruppo: Sì!

P: Ha senso?

Gruppo: Sì

P: Ok, poi?

S1: Lo zigote in seguito

P: Mmh

S5: Dopo essersi

P: Mmh no. Tu (s4) mi avevi detto una cosa prima

S4: Segue dividendosi

P: Ma è italiano?

S5: Segue la divisione

S3: Prosegue!

P: Ecco!

Gruppo: AHHHH

P: Segue dividendosi probabilmente ti viene dallo spagnolo “sigue dividiéndose” ma in italiano diciamo “continua”, “prosegue”.

S1: Continua a dividersi nelle seguenti ore fino a che si trasforma in morula formata da 32 cellule approssimativamente alle 72 ore.

P: Ok ci siete fino a qua? Ha senso?

Gruppo: Sì

P: Poi?

S1: Al quarto giorno dalla fecondazione si è formata la

S2: Si forma!

S1: Si forma la blastocisti che si impianta nell’utero per donare emh [silenzio]

P: Prova ad andare avanti

S1: Embrione nel processo conosciuto come impiantazione

P: Guardate che vi ho messo la traduzione del termine specifico

S2: Impianto o nidazione.

P: Ok. Quindi questo “per donar lloc” non lo sapevi, riprendiamo un po’ prima

S1: Al quarto giorno dalla fecondazione si è formata la blastocisti che si impianta nell’utero per donare

S2: Vita

S3: Per dare vita all’embrione, per creare l’embrione.

P: ¡Bien! Por tanto, primero tenemos el cigoto que sigue su viaje hacia el útero, en este viaje se divide y multiplica las células, se transforma en una mórula y en un blastocisto, este se implanta en el útero y aquí, de la implantación, nace el embrión. Vale? Vai, segui.

S1: In un processo chiamato nidazione o impianto. Tecnicamente si considera che una donna sta emh

S3: È incinta!

S1: È incinta quando un embrione si impianta nell’utero.

P: Súper, ¿qué entendéis de esta última frase?

Gruppo: Che una donna è incinta quando si è impiantato l’embrione

P: Entonces desde este momento, con la nidación empieza el embarazo.

En la TRANSCRIPCIÓN 4, también es interesante observar la habilidad con la que los alumnos llegaron a comprender construcciones más complicadas, aunque con apoyo en el

razonamiento por parte del profesor. Asimismo, se puede ver cómo es el docente quien tuvo que animar a los alumnos a explicar sus pensamientos. Lo mismo puede verse en la TRANSCRIPCIÓN 5:

TEXTO en portugués³⁵:

Os espermatozoides são atraídos por substâncias químicas libertadas pelo óvulo e nadam em busca dele.

Milhares tentam chegar ao óvulo, mas só um consegue! Milhares de espermatozoides morrem no caminho. No entanto, outros milhares de “sobreviventes” continuam juntos a lutar contra as barreiras para entrarem no óvulo. Quando o primeiro espermatozoide atinge a membrana mais interna, impedirá a entrada de outros. Inicia-se o fenómeno chamado fertilização ou fecundação com a fusão das membranas dos gâmetas.

TRANSCRIPCIÓN 5:

P: ¿Quién quiere empezar?

[silenzio]

P: Ok, non è necessario capire tutto subito. Un po' per volta. Cercate le parole trasparenti

Gruppo: Gli spermatozoi sono attratti da sostanze chimiche liberate dall'ovulo e

P: Ok perfetto guardate l'immagine

S1: Nuotano

P: Sì!

S2: Per cercarlo

P: Bene! Poi?

Gruppo: Miliardi cercano di arrivare all'ovulo ma solo uno riesce. Miliardi di spermatozoi muoiono nel cammino

S2: Nella strada boh

P: E qua “outros” cosa può essere?

Gruppo: Altri, altri miliardi di sopravvissuti continuano a lottare contro la barriera per entrare nell'ovulo.

S1: Quando il primo spermatozoo arriva alla membrana interna impedisce agli altri di entrare.

Gruppo: Inizia il fenomeno chiamato fertilizzazione o fecondazione con la fusione delle membrane

³⁵ Texto trata de <https://www.todamateria.com.br/como-ocorre-a-fecundacao-humana/>

S3: E di due gameti

S4: “Dei”! No “due”! “dei due gameti”

P: Perfetto, come abbiamo visto l'altra volta “dos” en portugués no es “dos” en español o sea no es “due” en italiano. Perfetto! Allora adesso vorrei sapere i ragionamenti che avete fatto. Ad esempio, “nadam” come vi siete aiutati?

S3: Spagnolo!

S1: Sì, “nadar”

P: Ok, “nadar” en español, e qui “os” come siete arrivati a questo articolo?

S4: Eh perché “o”-“o”, “los” maschile

S2: Ma anche dal nome, cioè un po’

Gruppo: “O” significa “il”

P: E quindi di conseguenza?

S3: “Os” è “gli”

S2: Aggiungo una -s

Gruppo: Plurale

Ok: Esatto! Poi? Come vi siete aiutati?

S1: “Atraídos” è “attratti” quindi “são” è “sono”

P: Ok! E “mais”?

Gruppo: “Más” in spagnolo

P: E “chamado”

Gruppo: “Llamar” in spagnolo

La capacidad de identificar y comprender cifras, sufijos y categorías gramaticales (REFIC 3.2.1 y 3.2.2) se nota bien en esta transcripción. En cuanto a las transferencias (REFIC 1.2.2 y 3.2.1), como puede verse, se realizaron principalmente en italiano o en español. Ha habido casos, en otros textos, de transferencias también del inglés en cuanto a términos franceses como “changements climatiques” y “environnementaux”. También se puede ver un caso en la siguiente transcripción, al final:

TEXTO en francés³⁶:

Dès la nidation, le sac amniotique et le placenta commencent à se développer.

³⁶ Texto trato de <https://www.alloprof.gc.ca/fr/eleves/bv/sciences/de-la-fecondation-a-l-accouchement-s1314#video-la-grossesse>

Le sac amniotique est une poche remplie de liquide amniotique, un liquide permettant de protéger l’embryon en amortissant les chocs.

Lié à l’embryon par le cordon ombilical, le placenta est un organe comprenant des vaisseaux sanguins. Le placenta assure les échanges entre le sang de la mère et celui de l’embryon, puis du fœtus.

TRANSCRIPCIÓN 6:

S1: Dopo la nidazione il sacco amniotico e la placenta cominciano a svilupparsi, il sacco amniotico è una piccola emhh riempit...

P: È qualcosa no? Cosa può essere?

S1: Potrebbe essere un contenitore, una specie di recipiente

P: Sì!

S1: Che ha il liquido amniotico, il liquido permette di proteggere l’embrione da emh

S2: Ammortizzare i colpi

[...]

S1: La placenta si assicura che il sangue entri alla cellula dell’embrione emh

P: Allora un po’ il senso c’è ma dobbiamo vedere delle cose. La placenta cosa fa? Cos’è questo “assure”?

[silenzio] ok andate avanti

S2: Tra il sangue della madre e quello dell’embrione poi feto

P: Quindi cosa è questo “échanges”

S1: Lo scambio

S4: Change [pronunciandolo in inglese]

La transcripción anterior se incluye también porque es interesante observar las transferencias e inferencias realizadas, en consonancia con lo que se ha expuesto anteriormente.

También hubo casos en otros textos en los que los alumnos fueron capaces de identificar y comprender la transparencia diagonal (REFIC 3.2.1), con mayor o menor ayuda del docente. Por ejemplo, en la frase francés “50 millions sont des enfants”, la palabra francesa “enfants” se tradujo como “bambini”, según S1: “eh perché in italiano “infanti” è “bambini””, mientras que S2 comentó simplemente diciendo “infanzia”. Otro ejemplo lo encontramos con el término catalán “miralls” (como se señala en la TRANSCRIPCIÓN 9), que a través del español “mirar” los alumnos llegaron a la traducción de “specchi”. O también “lumière”, término francés que se tradujo como “luce” pasando por “luminosità”. Otro ejemplo similar fue la traducción de “ancienne résidence” francés, que se tradujo como “antica residenza” a

través del término italiano “anciano”. Por último, otro ejemplo es la traducción de “óbitos”, término portugués, por “decessi” en italiano, como se muestra en la transcripción siguiente:

TEXTO en portugués³⁷:

A Taxa de mortalidade (TM) representa o número de óbitos ocorridos no período de um ano. Essa taxa é calculada a cada mil habitantes e reflete a relação entre o número de mortos anuais e a população total de um determinado lugar.

TRANSCRIPCIÓN 7:

S1: La tassa di mortalità rappresenta un numero di emh

P: Ok lascia, salta

S1: Che occorrono in un periodo dell'anno. Questa tassa è calcolata emh

P: Ok salta

S1: E riflette la relazione tra un numero di morti annuali e la popolazione totale di un determinato luogo

P: Ok, vuoi provare a riformularla?

S1: La tassa di mortalità rappresenta un numero di obiettivi...

P: Mmh stiamo parlando di morti, cosa può significare “óbitos” in italiano?

S2: Tipo morti, decessi?

P: Esatto!

P2³⁸: In realtà c'è una parola....

S3: Ah l'obitorio

S3: Eh anch'io lo avevo pensato

P: ... e quindi?

S1: Eh rappresenta il numero di decessi che occorrono in un periodo dell'anno. Questa tassa è calcolata emh

P: Si en español te digo “haz este ejercicio cada día” cosa significa? Chi la aiuta?

S4: Ogni mille abitanti

S1: E riflette la relazione entro un numero di morti annuali

P: Ok più che “entro”, se parliamo di relazione...

S2: Tra!

P: Ok

S1: Tra il numero di morti annuali e la popolazione totale di un determinato luogo.

³⁷ Texto trato de <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/taxa-natalidade-taxa-mortalidade.htm>

³⁸ P2 se refiere a la profesora curricular

Tambien se observa la capacidad de hacer suposiciones sobre el significado de palabras opacas (es el caso de “amb” en la TRANSCRIPCIÓN 8) y de memorizarlas para llegar a la transposición correcta de textos posteriores (especialmente en el caso de elementos funcionales) (TRANSCRIPCIONES 9 y 10) (REFIC 3.2.5).

TEXTO en catalán³⁹:

Si el Barroc estava al servei del poder absolutista, el Rococó està al servei de l'aristocràcia i la burgesia. L'artista deixa de ser un servidor del poder i treballa amb més llibertat. El rococó es presenta com l'art al servei de la comoditat, el luxe i la festa.

TRANSCRIPCIÓN 8:

[...]

S1: “Més” è “mesi”

P: Mmh no, attenti, aiutatevi con lo spagnolo. El artista deja de ser un servidor del poder y trabaja...

S4: Molta

S3: Más! Più

P: Esatto! “più libertà”, quindi “amb” cosa può essere?

S2: Con!

P: Esatto!

TEXTO en catalán⁴⁰:

[...]

Les façanes dels edificis es distingeixen per ser planes, amb decoracions per separar plantes o emmarcar portes i finestres.

L'interior de l'edifici presenta una decoració exuberant, amb estucs i frescos. El saló està ben il·luminat, ple de finestres i grans miralls.

En aquest moment la finestra augmenta progressivament de mida, obtenint una interrelació entre interior i exterior que aconsegueix la ideal fusió amb la natura, amb el paisatge i l'entorn.

TRANSCRIPCIÓN 9:

[...]

³⁹ Texto trato de <https://ca.wikipedia.org/wiki/Rococó>

⁴⁰ Texto trato de <https://fr.wikipedia.org/wiki/Rococo>

S1: Le facciate degli edifici si distinguono per essere piane, con decorazioni per separare le piante

P: Più che “piante”? Le decorazioni possono separare le piante?

S1: Ah i piani! e marcare eh evidenziare porte e finestre. L’interno degli edifici presenta una decorazione esuberante con affreschi e mmh

P2: Quelle fatte con gessi modellabili sono decorazioni a ...

S1: Stucco!

P: Perfetto. Chi continua?

S2: La sala è ben illuminata dalle finestre e

S3: Con grandi paesaggi?

P: Mmh interessante questo “paesaggi” ma non significa “paesaggi”. Provate ad aiutarvi con lo spagnolo, ¿qué significa en español “mirar”?

S1: Guardare

S2: Ah gli specchi!

P: Perfetto, poi?

S1: In questo momento la finestra aumenta di misura, ottenendo una interazione tra interno e esterno e acconsente la fusione con la natura, con il paesaggio e l’ambiente.

TEXTO en catalán⁴¹:

A la Xina la política d'un fill per parella o política de fill únic, va ser una mesura de control de la població vigent des de l'any 1979, amb l'objectiu d'establir un radical control de la natalitat que reduís el creixement de la població excessiu o superpoblació. La Xina és el país més poblat del món, conté la cinquena part de la població mundial.

TRANSCRIPCIÓN 10:

S1: La Cina emh adott emh

P: Magari non è “la Cina”

S2: Alla?

P: Mmh

S1: In Cina!

P: Ok

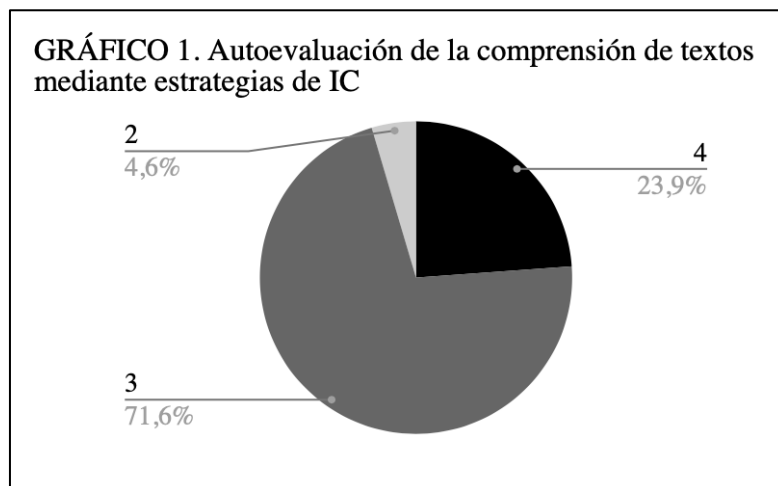
S1: In Cina la politica emh

P: Quello che ti viene, non importa salta, oppure ti fai aiutare

⁴¹ Texto trato de https://ca.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_de_fill_únic

S3: Di un figlio per famiglia o un figlio unico
 S1: Fu la misura di controllo della popolazione dal 1979, come... ah no!
 S3: CON!
 S1: Con l'obiettivo di stabilire un controllo radicale della natalità che ridusse l'incremento della popolazione
 S3: Della sovrappopolazione
 [...]

Basándose en todos estos resultados, el método puede considerarse aplicable. Para mayor certeza, de acuerdo con el sistema de la triangulación, también se pidió la opinión de los alumnos y de los profesores mediante preguntas en los formularios de autoevaluación⁴² y en el cuestionario docentes⁴³, respectivamente. En cuanto a los datos de los formularios de autoevaluación, el Ítem 10 (del formulario de autoevaluación final) muestra que 19 de 21 alumnos afirmaron que es factible hacer una clase plurilingüe según el método utilizado. De hecho, observando también el análisis de las respuestas al Ítem 6 de todos los formularios de autoevaluación, se puso de manifiesto que, sobre la base de las estrategias de IC utilizadas, los alumnos autoevaluaron positivamente su comprensión general de los textos. Considerando una escala de comprensión de 1 a 4 (en la que 1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = todo), este es el gráfico que se obtiene:



Del mismo modo, las tres profesoras, según se desprende del Ítem 6 del cuestionario que se les administró, también coincidieron en que el obstáculo lingüístico influyó poco (en una escala en la que 1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho) en la adquisición de

⁴² ANEXO 2
⁴³ ANEXO 5

conocimientos y destrezas disciplinares, atribuyendo las tres un valor de 2 a la influencia lingüística, demostrando de hecho el método aplicable.

En cuanto a la pregunta de investigación n. 2, los resultados de las pruebas de evaluación sumativa de las materias curriculares tratadas muestran que:

- En la prueba de ciencias, considerando la escala de evaluación ilustrada en la Tabla 8, 18 de cada 20 alumnos (la casi totalidad) obtuvieron un resultado positivo. Concretamente, como se muestra en la Tabla 11, la media de las puntuaciones de las pruebas fue de 77/100 puntos, con una puntuación mínima de 55/100 y una máxima de 100/100 puntos. La mediana fue de 75/100, 2 puntos por debajo de la media, lo que significa que la mayoría de los alumnos obtuvieron una puntuación inferior a la media. De hecho, de los que superaron la prueba, 8 sacaron una nota superior a la media, mientras que 10 quedaron por debajo. Sin embargo, teniendo en cuenta que el coeficiente de variación fue de 0,17, los resultados fueron bastante homogéneos. Además, los dos alumnos que no superaron la prueba no alcanzaron la nota de suficiencia por solo un 5% (55/100 como puntuación) y un 2% (58/100 como puntuación).

| Pruebas totales | Pruebas aprobadas | Puntuación total | Media | Mediana |
|-----------------|-------------------|------------------|---------------------|---------|
| 20 | 18 | 100 | 77/100 | 75/100 |
| Mínimo | Máximo | Range | Desviación estándar | CV |
| 55/100 | 100/100 | 45 | 13,19 | 0,17 |

Tabla 11. Resultados estadísticos prueba ciencias

- En la prueba de arte, considerando siempre la escala de evaluación ilustrada en la Tabla 8, 18 de los 19 alumnos (la casi totalidad de ellos) obtuvieron resultados positivos. Concretamente, como se muestra en la Tabla 12, la media de las puntuaciones de las pruebas fue de 76/100, con una puntuación mínima de 55/100 y una máxima de 91/100 puntos. La mediana fue 78/100, 2 puntos por encima de la media, lo que significa que la mayoría de los alumnos obtuvieron una puntuación superior a la media. De hecho, teniendo en cuenta los que superaron la prueba, 10 de ellos obtuvieron una puntuación superior a la media y 8 de ellos, inferior a la media. Sin embargo, incluso en este caso, si tenemos en cuenta que el coeficiente de variación fue de 0,13, se observa cierta homogeneidad en los datos obtenidos. Como en el caso de la prueba de ciencias, los que suspendieron la prueba no alcanzaron por poco la nota de suficiencia (55/100).

| Pruebas totales | Pruebas aprobadas | Puntuación total | Media | Mediana |
|-----------------|-------------------|------------------|---------------------|---------|
| 19 | 18 | 100 | 76/100 | 78/100 |
| Mínimo | Máximo | Range | Desviación estándar | CV |
| 55/100 | 91/100 | 36 | 9,60 | 0,13 |

Tabla 12. Resultados estadísticos prueba arte.

- En la prueba de geografía, considerando la misma escala de evaluación que en la Tabla 8, 21 de los 21 alumnos obtuvieron resultados positivos; por tanto, en comparación con las otras dos evaluaciones, todos los alumnos aprobaron la prueba. Concretamente, como se muestra en la Tabla 13, la media de las puntuaciones obtenidas fue de 81/100, con una puntuación mínima de 61/100 y una máxima de 98/100 puntos. La mediana fue 82/100, un punto por encima de la media, lo que significa que la mayoría de los estudiantes obtuvieron una puntuación superior a la media. De hecho, 11 puntuaron por encima de la media y 10 por debajo. En cualquier caso, los datos quedaron bastante homogéneos, con un coeficiente de variación de 0,14.

| Pruebas totales | Pruebas aprobadas | Puntuación total | Media | Mediana |
|-----------------|-------------------|------------------|---------------------|---------|
| 21 | 21 | 100 | 81/100 | 82/100 |
| Mínimo | Máximo | Range | Desviación estándar | CV |
| 61/100 | 98/100 | 37 | 11,39 | 0,14 |

Tabla 13. Resultados estadísticos prueba geografía.

Los resultados positivos de las tres pruebas sumativas disciplinares subrayan la eficacia del método, ya que los contenidos parecen haber sido aprendidos. Los resultados positivos en el aprendizaje disciplinar también son destacados por las profesoras curriculares que, en el cuestionario que se les administró, contestaron positivamente al Ítem 5, en el que se les preguntaba si, al final del proyecto, consideraban que los alumnos habían adquirido los conocimientos y competencias requeridos para el tema de su asignatura. En una escala en la que 1 = nada, 2 = un poco, 3 = bastante, 4 = sin duda sí, 2 de cada 3 respondieron con 4 y 1 de cada 3 con 3. Juicios positivos, por tanto, subrayados por el hecho de que consideraron (en respuesta a la pregunta 4) que las clases eran completas (2 de cada 3) y bastante completas (1 de cada 3) y por el hecho de que estuvieran todas a favor, como muestran las respuestas dadas al ítem 7, de la inclusión de un proyecto del mismo método y duración en todas sus clases, como parte integrante del plan de estudios (también en primero y segundo).

Por tanto, con el conjunto de los resultados se confirma la eficacia del método y del proyecto en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.

En cuanto a la pregunta de investigación n. 3, al comparar la prueba inicial con la prueba final, se obtienen los siguientes resultados.

3a) Frente al cuestionario inicial⁴⁴ en el que solo 1 alumno de 20 declaró saber qué y cuáles son las lenguas romances (Ítems 8 y 9) contestando correctamente, en el cuestionario final⁴⁵ 18 de 20 alumnos declararon saber qué son las lenguas romances (Ítem 1), 14 de 20 declararon saber cuáles son (Ítem 2) y de éstos 12 contestaron correctamente (Ítem 3).

3b) En la prueba inicial, la percepción de los alumnos sobre su propia motivación hacia el aprendizaje de idiomas (Ítems 11 y 12) obtuvo 36 valores positivos (si en una escala de 0 a 4, donde 0 = nada, 1 = poco, 2 = bastante, 3 = mucho y 4 = muchísimo, los valores 2, 3 y 4 se consideran positivos), mientras que la percepción de los alumnos sobre su propia actitud (Ítem 13) obtuvo 14 valores positivos (considerando la misma escala).

En la prueba final, en cambio, la percepción de los alumnos sobre su propia motivación hacia el aprendizaje de idiomas (Ítems 4 y 5) obtuvo 39 valores positivos (considerando la misma escala), mientras que la percepción de los alumnos sobre su propia actitud (Ítem 6) obtuvo 15 valores positivos (considerando la misma escala). Esto significa que al final del curso 3 estudiantes cambiaron positivamente de opinión sobre su motivación hacia el aprendizaje de idiomas, estudiantes que habían dado valores negativos (0 o 1) en la prueba inicial, y 1 estudiante (que había dado valores negativos 0 o 1) cambió positivamente de opinión sobre su actitud. Así, 4 estudiantes en total cambiaron de opinión positivamente, mientras que ninguno lo hizo negativamente. En general, por tanto, al final del curso la clase mostró una actitud generalmente positiva hacia el aprendizaje de idiomas y, en conjunto, una actitud mayor que en la prueba inicial.

3c) Los Ítems tomados en consideración para responder a esta pregunta son los Ítems 14,15,16,17,18 del cuestionario inicial⁴⁶ y los Ítems 7,8,9,10,11 del cuestionario final⁴⁷ respectivamente (la forma de los ítems es la misma). En concreto, se observó el número de respuestas correctas que se dieron, y así cuántos alumnos en los Ítems 14,15,17 del

⁴⁴ ANEXO 1

⁴⁵ ANEXO 3

⁴⁶ Véase nota 44

⁴⁷ Véase nota 45

cuestionario inicial y respectivamente 7,8,10 del cuestionario final contestaron “no” (respuesta correcta), y cuántos alumnos en los Ítems 16 y 18 del cuestionario inicial y respectivamente 9 y 11 del final respondieron “sí” (respuesta correcta). Los datos muestran que en la prueba inicial se dieron 57 respuestas correctas, frente a 39 respuestas erróneas. Mientras que, en la prueba final, 84 respuestas fueron correctas (y, por tanto, positivas para los fines de la investigación), frente a 16 respuestas erróneas. Así, las creencias de los alumnos sobre el funcionamiento de la comprensión lingüística cambiaron positivamente. En concreto, se destacan algunas respuestas, como las dadas a los Ítems 7, 8, 9 y 11 de la prueba final. Estas muestran que 11 de cada 20 alumnos no creen que sea necesario haber estudiado una lengua para comprenderla (Ítem 7), que 18 de cada 10 alumnos creen que no es imprescindible entender todas las palabras de un texto para comprenderlo (Ítem 8), que los 20/20 alumnos están de acuerdo en que es posible comprender una lengua, aunque no se sepa hablarla (Ítem 9) y que los 20/20 alumnos están de acuerdo en que es útil utilizar lenguas y dialectos conocidos para comprender una lengua desconocida.

3d) En el cuestionario inicial⁴⁸, los Ítems 23, 24, 25, 26 pedían a los alumnos que valoraran en una escala de 0 a 4 (donde 0 = nada, 1 = poco, 2 = bastante, 3 = casi todo, 4 = todo) su comprensión de determinadas frases. Los mismos Ítems, con la misma escala, se volvieron a proponer en el cuestionario final⁴⁹ (14, 16, 18, 20 respectivamente), y se comprobó que, teniendo en cuenta la puntuación total relativa a la comprensión de cada frase, todas se entendieron más en la prueba final. En concreto, la frase en portugués en la prueba inicial obtuvo una puntuación de 50, mientras que en la prueba final obtuvo 70 puntos, la frase en francés obtuvo primero 39 puntos en la prueba inicial y luego 57 puntos en la prueba final, la frase en catalán también obtuvo primero una puntuación de 39 y luego en la prueba final una de 57, la frase en español en la prueba inicial obtuvo (como era de esperar) la puntuación más alta de 63, mientras que en la prueba final obtuvo una puntuación de 70 a la par que la frase en portugués. Más concretamente, si tenemos en cuenta las respuestas negativas (es decir, los valores 0 y 1), resulta que solo hubo 3 en la prueba final, frente a las 22 de la prueba inicial. En conjunto, por tanto, al final del curso los alumnos parecen comprender mejor las frases en los distintos idiomas que al principio del curso, hecho confirmado también por su respuesta al Ítem 9 del último formulario de autoevaluación en el que, en una escala de 1 a 4 (donde 1 = siempre es igual, 2 = un poco, 3 = bastante, 4 = ha mejorado

⁴⁸ ANEXO 1

⁴⁹ ANEXO 3

mucho) 13 de 21 declaran que perciben que han mejorado bastante en la comprensión y los 8 restantes declaran que han mejorado mucho.

3e) Para responder a esta pregunta se tienen en cuenta el Ítem 21 del cuestionario inicial⁵⁰ y el mismo (Ítem 12) del cuestionario final⁵¹, así como, por separado, algunos ítems 15, 17, 19, 21 de la prueba final. En comparación con la prueba inicial, en la que 11 de cada 20 alumnos fueron capaces de reconocer correctamente las lenguas de las cuatro frases diferentes del Ítem 21 (aunque admitieron en el Ítem siguiente que las habían deducido por exclusión), en la prueba final 18 de cada 20 reconocieron correctamente las lenguas de las frases (Ítem 12), mostrando así una mejora general en la clase e indicando entre las razones de sus elecciones el hecho de que se habían ayudado de lo que habían visto durante las clases y habían reconocido “letras y acentos típicos”, conjunciones y artículos. Si nos fijamos en el Ítem 15 de la prueba final, vemos que todos los alumnos reconocieron el portugués como lengua de la frase, y lo mismo ocurre con el Ítem 21, en el que 20 de los 20 alumnos reconocieron el español como lengua de la frase. Por otro lado, para el Ítem 17, 17/20 identificaron correctamente el francés como idioma de la frase (por lo que 3 alumnos dieron una respuesta incorrecta) y, para el Ítem 19, 16/20 identificaron correctamente que la frase estaba en catalán (por lo que 4 alumnos dieron una respuesta incorrecta). Por lo tanto, podemos decir que la clase mejoró en reconocimiento en comparación con antes de empezar el curso, pero sobre todo que toda la clase fue capaz de reconocer y distinguir frases en portugués y español, mientras que casi todos (más de la mayoría) reconocieron y distinguieron frases en francés y catalán.

Así pues, resumiendo lo que se desprende de las respuestas a todos los puntos de la pregunta de investigación n. 3, podemos destacar que la eficacia del método también en este caso queda demostrada por las mejoras reales conseguidas en términos de conocimientos, creencias, motivación, actitud, comprensión y reconocimiento.

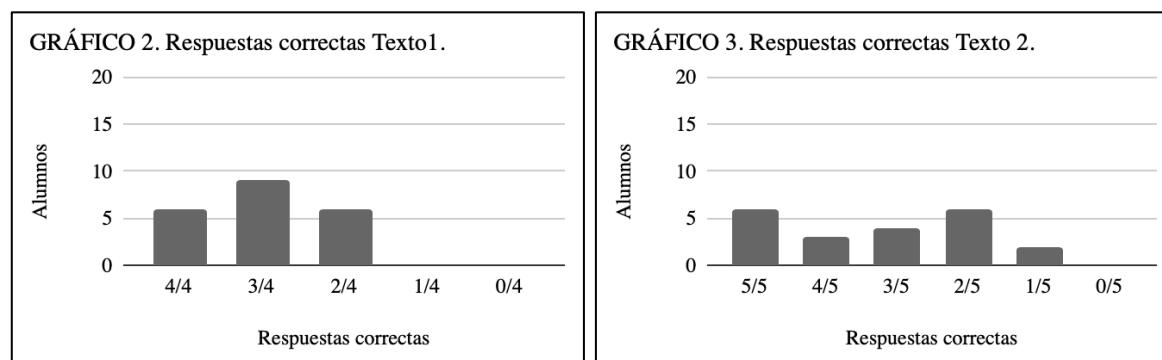
Por último, en relación con la pregunta de investigación n. 4, se observan las respuestas dadas a la prueba sumativa final de comprensión escrita en IC⁵². Teniendo en cuenta la escala indicada en la Tabla 9, según la cual se consideran aprobadas (y, por tanto, superadas) las pruebas que obtuvieron una puntuación igual o superior a 6 sobre un total de 9, los datos

⁵⁰ ANEXO 1

⁵¹ ANEXO 3

⁵² ANEXO 4

mostraron que 13 de los 21 alumnos superaron la prueba. La media del grupo fue de 6/9 puntos, con una mediana también de 6/9 puntos, una puntuación mínima de 3/9 y una máxima de 9/9. Sin embargo, al analizar la comprensión de cada uno de los textos, se observa que se cometieron más errores en el segundo texto (el texto en catalán extraído del manual *PanromanIC*⁵³ sobre un tema no tratado en clase) que en el primer texto (escrito en multilingüe y sobre una parte del macro tema tratado en clase de ciencias). De hecho, en el primer texto (considerando la comprensión superada con un número de respuestas correctas igual o superior a 3 sobre 4) 15 de 21 alumnos habrían superado la prueba, mientras que en el segundo texto (considerando la comprensión superada con un número de respuestas correctas igual o superior a 3 sobre 5) 13 de 21 alumnos habrían superado igualmente la prueba. Los gráficos siguientes muestran los resultados de comprensión de los dos textos diferentes:



La comprensión del primer texto se vio probablemente facilitada por el hecho de que ya conocían parte del vocabulario necesario. En cualquier caso, teniendo en cuenta el resultado global de la prueba, se puede considerar que la clase obtuvo resultados positivos, en la respuesta a la pregunta de investigación n. 4, en la prueba sumativa final, ya que la mayoría de los alumnos aprobaron la prueba.

Una vez más, por tanto, la eficacia del método y del proyecto se apoya en los resultados positivos en comprensión escrita en IC.

Los resultados de la experimentación, por tanto, permiten afirmar no solo la aplicabilidad del método en contextos escolares con jóvenes alumnos competentes en al menos otra lengua romance además del italiano, sino también su eficacia en la adquisición disciplinar, en la sensibilización de los alumnos hacia la diversidad lingüística y los mecanismos de su aprendizaje, y en la promoción del desarrollo de las competencias básicas en IC.

⁵³ Tratto e riadattato da Benavente Ferrera et al.,2022.

De este modo se alcanzaron los objetivos principales y secundarios del proyecto (véase el capítulo 3, sección 11). Entre ellos, los resultados positivos en la adquisición de conocimientos y destrezas de las asignaturas deben considerarse de gran importancia para promover la inclusión de actividades AICLE/CLIL plurilingüe en IC en contextos escolares. Mientras que, la consecución de todos los demás demuestra que el proyecto debe considerarse en línea con las indicaciones para una educación plurilingüe.

Además, cabe destacar la actitud positiva del grupo clase durante toda la duración de la experimentación, motivado por el reto que representaba el propio proyecto y por la gratificación recibida al verse útil para su propio aprendizaje, subrayando el hecho de estar preparado para una enseñanza plurilingüe y del plurilingüismo. A este respecto, se recoge la observación de una de las profesoras (que quiso escribir en el cuestionario que se les administró), la cual, como observadora externa, destacó el efecto del proyecto en la clase, subrayando unas peculiaridades: “Ho potuto osservare che gli/le alunni/e erano incentivati all'acquisizione degli argomenti e stimolati ad effettuare la comparazione tra alcuni termini tradotti nelle varie lingue e alla ricerca del loro significato sfruttando i processi logici”.

A pesar de que se trata de un trabajo preliminar, los resultados positivos de la experimentación podrían conducir a la inversión de la investigación para futuros trabajos *ad hoc*. Se podría trabajar en la construcción de proyectos con el mismo método y estructura adaptados a los currículos escolares de las clases de primero y segundo, o incluso crear cursos iguales pero estratificados para clases con capacidades diferenciadas, o un curso de educación cívica plurilingüe transversal a todas las asignaturas. En cualquier caso, para lograr una integración escolar más rápida y concreta de la práctica intercomprensiva (siempre integrada con el AICLE/CLIL), sería útil centrarse en la formación de los profesores curriculares en IC, para que ellos mismos puedan poner en práctica la didáctica vehicular plurilingüe (sin haber estudiado necesariamente las lenguas en cuestión, en línea, por tanto, con los principios de la IC), tal vez apoyados por profesores de lengua también formados en IC.

Conclusión

Teniendo en cuenta lo visto en los capítulos introductorios y los resultados de la investigación-acción llevada a cabo, se destaca aquí, a modo de conclusión, la presencia de un escenario alternativo para la implementación de una educación plurilingüe e intercultural en contextos escolares.

El escenario en cuestión, analizado y tratado en este trabajo, contempla la integración de la práctica didáctica de la intercomprensión entre lenguas romances con la metodología AICLE, para la creación de un proyecto plurilingüe transversal al currículo escolar (en las enseñanzas de arte, ciencias y geografía) de secundaria italiana de 1º.

Los resultados analizados demuestran el escenario posible en el sentido de que, con alumnos de tercer curso que tengan conocimientos de al menos una segunda lengua extranjera comunitaria además del inglés, es aplicable y eficaz. La aplicabilidad puede verse en la capacidad de los alumnos para desarrollar y practicar destrezas en IC receptiva escrita. De hecho, son capaces de realizar inferencias (deductivas, inductivas y abductivas) y transferencias (a partir de su lengua materna o de otras lenguas o dialectos conocidos) y, por tanto, de utilizar la comparación lingüística como medio para lograr la comprensión y estimular la reflexión lingüística y metalingüística. La eficacia, por su parte, se aprecia en los resultados positivos en las pruebas sumativas de aprendizaje disciplinar y de comprensión en IC escrita, en la mejora encontrada en la prueba final respecto a la actitud, motivación y creencias de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua y los mecanismos que regulan su aprendizaje, y en la valoración positiva de las profesoras curriculares.

Los resultados positivos en términos de aplicabilidad y eficacia y la motivación mostrada por el grupo clase al querer, a través del reto que representa el propio método, contribuir a su propio aprendizaje, ponen de manifiesto cómo en el panorama escolar italiano se dan las condiciones que favorecen la inclusión de la enseñanza plurilingüe y del plurilingüismo transversal al currículo, con el fin de potenciar el repertorio lingüístico de todos y cada uno (incluida la lengua de enseñanza) y estimular una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y cultural.

Las lenguas (español, francés, portugués y catalán) y la propia práctica intercomprensiva, en un proyecto así diseñado, se convierten en vehículos para la consecución de conocimientos y competencias disciplinares, consecución que es posible gracias al trabajo cooperativo

inclusivo que utiliza la comparación lingüística, la reflexión sobre la lengua y los conocimientos previos (lingüísticos y de otro tipo) de todos.

Al final de la experimentación, por tanto, se alcanzaron, por una parte, los objetivos fijados por el proyecto creado, pero también, por otra, el objetivo de la propia tesis, al querer llevar el enfoque plural de la intercomprensión entre lenguas romances a un contexto escolar de enseñanza secundaria y ofrecer una alternativa a las actividades monolingües del AICLE/CLIL.

Asimismo, se subraya que la aplicabilidad de tal vía didáctica viene dada también por el hecho de que, para su difusión a nivel escolar, se requeriría formar a los profesores curriculares en intercomprensión, que, como tal, no requeriría también formación lingüística y, por lo tanto, sería mucho menor en términos de esfuerzo y duración que la requerida para practicar el AICLE/CLIL.

El proyecto elaborado se revela así como una vía alternativa factible, aplicable y eficaz para poner en práctica una educación plurilingüe e intercultural que responda a la necesidad de plurilingüismo individual y colectivo y de protección de la diversidad lingüística y cultural, tal y como propugnan las políticas, orientaciones y recomendaciones nacionales y europeas en materia de plurilingüismo y multilingüismo.

Bibliografia

- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. *REFDIC. EL.LE*, 8(1), 253–264.
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447–459). Lisbona: Universidade católica editora.
- Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In M. C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 197–203). Venezia: Cafoscarina.
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (Quarta edizione). Torino: UTET.
- Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche* (Seconda edizione). Torino: UTET.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in europe*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Università degli Studi di Milano & "Italiano LinguaDue," Eds.; trad. ita.). Council of Europe. www.coe.int/lang/fr
- Benavente Ferrera, S., Calvo del Olmo, F. J., Frisan, E. H., Manole, V., Rocha da Cunha, K. M., & Sheeren, H. (2022). *PanromanIC: Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- Bertocchi, D. (2009). Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa. In G. Favaro & N. Papa (Eds.), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore* (pp. 183–193). Milano: Franco Angeli.

- Blanche Benveniste, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In M. C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 19–32). Venezia: Cafoscarina.
- Bonvino, E. (2020). Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 4–15.
- Bonvino, E., Caddeo, S., Vilagines, S. E., & Pippa, S. (2011). *EuRom 5. Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- Bonvino, E., & Cortés Velásquez, D. (2016). Il lettore plurilingue. *Lend, Lingua e Nuova Didattica*, 4, 111–130.
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2021). Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili? *SAIL, Educazione Linguistica Inclusiva*, 17, 39–53.
- Bonvino, E., Fiorenza, E., & Pippa, S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In M. de Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 162–182). Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Bonvino, E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione* (Prima edizione). Cesena, Bologna: Caissa Italia.
- Bonvino, E., & Jamet, M. C. (2016). Intercomprensione: lingue, processi e percorsi. *SAIL, Educazione Linguistica Inclusiva*, 9.
- Caddeo, S., & Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Parigi: Hachette.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero Anna Schröder-Sura, & Muriel Molinié, A. (2012). *MAREP Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas Competencias y recursos*.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>

- Caon, F., Battaglia, S., & Bricchese, A. (2020). *Educación intercultural en clase. Una perspectiva edulinguística*. Pearson Italia.
- Capucho, M. F. (2012). Intercomprehension–language tools for intercultural communication. *Redefining Community in Intercultural Context*, 1(1), 9–18.
- Cavagnoli, S. (2014). L'autobiografía lingüística fra plurilingüismo e affettività. In L. Landolfi (Ed.), *Crossroads Languages in (e) motion* (pp. 179–188). Napoli: Photocity, UniversityPress.
- Cognigni, E. (2020). *Il plurilingüismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cognigni, E. (2021). Educare alla diversità lingüístico-cultural a scuola: proposte per una “via italiana” all’educación plurilingüe. *Educación Intercultural – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19(2), 5–16.
- Comisión de las comunidades europeas. (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:es:PDF>
- Comisión de las comunidades europeas. (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2017). *Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (C. y D. S. G. de C. I. para la edición impresa en español, Instituto C. Ministerio de Educación, Ed.; Trad. esp. (2002)). Madrid: Grupo Anaya.
- Consejo de Europa. (2019). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)

Consejo de Europa. (2020). *Volumen complementario Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Ed.; trad. esp. (2021). Estrasburgo:servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr

Coonan, C. M. (2010). Content and language integrated learning: some key principals. *Perspectives* , 37(2), 9–27.

Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.

Cortés Velásquez, D. (2016). La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull’ascolto dello spagnolo e il portoghese. In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Eds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. SAIL, *Educazione linguistica inclusiva* (Vol. 9, pp. 81–112). Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.

Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., & van de Ven, P.-H. (2007). *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell’Educazione?* (R. Caló & Ferreri Silvana, Eds.; trad. ita). Strasburgo: Consiglio d’Europa. <https://rm.coe.int/16805a31e6>

Cyril Aslanov. (2016). La lingua franca fra ieri e oggi. *Intercomprensione: Lingue, Processi e Percorsi- SAIL, Educazioni Linguistica Inclusiva*, 9(1), 29–41.

de Carlo, M., & Anquetil, M. (2011). L’intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica. In M. de Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 27–97). Porto Sant’Elpidio: Wizarts.

de Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC. *EL.LE*, 8(1), 163–234.

de Carlo, M., Anquetil, M., Vecchi, S., Jamet, M. C., Martin, E., Carasco, P. E., Hidalgo, R., Pishva, Y., Gilles, F., & Andrade, A. I. (2015). REFIC. <https://Www.Miriadi.Net/It/Refic> .

- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension—Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Escudé, P. (2008). *Imparo con le lingue. Manuale europeo EURO-MANIA. Materiali di lavoro per gli alunni* (F. Baratta, S. del Lungo, A. Mazza, & F. Fabiani, Eds.; Versione Italiana). Humanitas Educational.
- Escudé, P. (2011a). L'intercompréhension et la triple intégration. *Attraverso Le Lingue. L'intercomprensione in Ricordo Di Claire Blanche-Benveniste. Redinter-Intercompreensão*, 3, 131–148.
- Escudé, P. (2011b). Un manuale scolastico europeo in intercomprensione: perché e come servirsene? In M. de Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Gajo, L. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and challenges* (Vol. 40, pp. 113–131). Bristol: Multilingual Matters.
- Garbarino, S., & de Carlo, M. (2016). Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. *Italiano a Stranieri*, 21, 13–19.
- GISCEL. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Jamet, M. C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75–98.

- Jamet, M.-C. (2009a). Fare clil alla scuola media un percorso longitudinale innovativo. *Studi Di Glottodidattica*, 2, 73–88.
- Jamet, M.-C. (2009b). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.
- Jamet, M.-C. (2011). Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'IC oggi e domani. In M. de Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 252–265). Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Lombardi, G. (2018). *Strategie di semplificazione e facilitazione nella classe di Italiano L2*.
- Luise, M. C., & Tardi, G. (2021). Il PEL in chiave inclusiva Biografie linguistiche in Rete. *SAIL, Educazione Linguistica Inclusiva*, 17, 185–198.
- MEISSNER, F. J., et al. (2004). *EuroComRom-Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ: avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (Editiones EuroCom, Vol. 6). Aachen: Shaker.
- Melo-Pfeifer, S., & Calvo Del Olmo, F. (2021). A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilingue. *Revista X*, 16(2), 357–380.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MPI. (1979). *Decreto Ministeriale 9 Febbraio 1979: Programmi, Orari Di Insegnamento e Prove Di Esame per La Scuola Media Statale*.
<https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>

- MPI. (2007a). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- MPI. (2007b). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- Räsänen, A., Natri, T., Bovey, N. S., & Restrepo, C. (2013). MAGICC conceptual framework. *Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence for BA and MA Level*.
<https://www.unil.ch/magicc/en/home.html>
- Serragiotto, G. (2015). Clil: definizione, linee di sviluppo e realizzazione. In *The future of Italian teaching: media, new technologies and multi-disciplinary perspectives*. (pp. 137–146). Cambridge Scholars Publishing.
- Serragiotto, G. (2016a). *La valutazione degli apprendimenti linguistici (L & L Lingua & Lingue, Vol. 6)*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Serragiotto, G. (2016b). Nuove frontiere nella valutazione linguistica. *EL.LE*, 5(2), 153–187.
- Tombolini, A. (2018). Intercomprensione orale tra lingue romanze. In C. M. Coonan, A. Bier, & E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 663–680). Edizioni Ca' Foscari.
- Valero, G. B., & Blasco Magraner, J. S. (2013). *Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias*.

ANEXO 1. Cuestionario inicial para alumnos

0. Indica il tuo numero nell'elenco di classe

CONSAPEVOLEZZA

1. Quali lingue o dialetti so parlare o scrivere?
2. Dove e con chi parlo o scrivo queste lingue o dialetti?
3. Quali lingue o dialetti so capire (leggendo o ascoltando)?
4. In che occasione mi capita di leggere o ascoltare queste lingue o dialetti?
5. Quali lingue o dialetti sono presenti in classe?
6. Le lingue (o i dialetti) che conosco si assomigliano?
 - Sì
 - No
7. Se sì, quali di queste/i? Fai anche uno o più esempi con qualche termine
8. So cosa sono le lingue romanze?
 - Sì
 - No
9. So quali sono le lingue romanze?
 - Sì
 - No
10. Se sì, quali sono? (bastano alcune)

MOTIVAZIONE, ATTITUDINE E CREDENZE

11. Mi interessa conoscere più lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
12. Sono motivato/a ad imparare le lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
13. Penso di essere portato/a per le lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
14. Posso capire un testo in una lingua straniera solo se ho studiato precedentemente quella lingua?
 - Sì
 - No
15. Pensi che per capire un testo sia importante conoscere ogni parola?
 - Sì
 - No
16. Pensi che si possa capire una lingua anche se non la si sa parlare?

- Sì
- No

17. Pensi che si possa parlare una lingua anche se non la si capisce?

- Sì
- No

18. Pensi che le lingue e i dialetti che conosci possano aiutarti a comprendere e imparare altre lingue?

- Sì
- No

RICONOSCIMENTO E COMPRESIONE

19. Leggi e ascolta queste 4 frasi scritte in 4 lingue diverse:

- 1) reis e príncipes afirmam o seu poder através do esplendor dos palácios e decorações
- 2) reyes y príncipes afirman su poder a través del esplendor de palacios y decoraciones
- 3) rois et princes affirment leur pouvoir à travers la splendeur de palais et décorations
- 4) reis i prínceps afirmen el seu poder a través de l'esplendor dels palaus i les decoracions

Si assomigliano?

- Sì
- No

20. Pensi sia la stessa frase?

- Sì
- No

21. Identifica la lingua di ogni frase tra: catalano, francese, spagnolo, portoghese.

(ESEMPIO: frase 1. catalano 2. francese 3. portoghese 4. spagnolo)

22. In base a cosa hai lo hai dedotto? (caselle di controllo)

- Conosco già tutte le lingue
- Conosco già tre delle lingue
- Conosco già due delle lingue
- Conosco già una delle lingue
- Ho riconosciuto qualcosa di “tipico” in una o in tutte le lingue che NON conosco
- Per esclusione
- A caso

23. Leggi e ascolta questa frase in portoghese: “A gravidez é um momento bastante delicado na vida de uma mulher e envolve modificações no corpo e alterações psicológicas”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

24. Leggi e ascolta questa frase in francese: “L’une des principales caractéristiques d’une métropole est le fait que beaucoup de personnes y habitent. En d’autres mots, elle rassemble une grande concentration de population”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

25. Leggi e ascolta questa frase in catalano: “Aquestes llengües es parlaven i encara es parlen en un territori anomenat Romania, que cobreix la major part del sud d'Europa a l'antic Imperi Romà”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

26. Leggi e ascolta questa frase in spagnolo: “Migración: es un gran desplazamiento de la población de un lugar a otro de mayor atracción por la falta de trabajo, de oportunidades, pobreza, en busca de una mejor calidad de vida”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

ANEXO 2. Ficha de autoevaluación

RIFLESSIONE SCIENZE/GEOGRAFIA/ARTE

1. L'argomento che ricordo meglio o che ho preferito tra quelli visti oggi a lezione:
(Spiegalo brevemente in 2/3 righe massimo)

RIFLESSIONE LINGUA

2. Una parola in lingua straniera o un aspetto grammaticale che ricordo:

RIFLESSIONE LEZIONE

3. È stata una lezione:
scala da 1 a 4 (1 = difficile, 2 = un po' difficile, 3 = abbastanza facile, 4 = facile)
4. Mi sono messo/a in gioco:
scala da 1 a 4 (1 = per niente, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = molto)
5. Ho provato a ragionare e mettere in pratica strategie per capire i testi:
(caselle do controllo)
 - Ho cercato le parole trasparenti
 - Mi sono aiutato/a con quello che conoscevo in una lingua o dialetto
 - Ho ragionato in base alle mie conoscenze generali in diversi argomenti
 - Ho fatto ipotesi
 - Non mi sono fermato/a alle prime difficoltà
 - Mi sono accontentato/a di capire il senso generale del testo
 - Ho memorizzato parole oscure
 - Nessuna di queste
 - Altro...
6. Ho lavorato su testi in una lingua che non conoscevo e ho capito:
scala da 1 a 4 (1 = niente, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = tutto)
7. Sono intervenuto/a per collaborare alla traduzione di un testo
Scala da 1 a 4 (1 = per niente, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = spesso)
8. Ho ascoltato i ragionamenti dei miei compagni e mi sono serviti:
 - Sì
 - No
 - Poco
 - Ero distratto/a
9. Sento che la mia capacità di comprensione è migliorata rispetto all'inizio (solo para la ficha de autoevaluación de la última clase)
Scala da 1 a 4 (1 = è sempre uguale, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = è migliorata molto)

10. Arrivati ormai a fine percorso, è fattibile fare una lezione in lingua? (solo para la ficha de autoevaluación de la última clase)

- Sì
- No

11. Allenandomi, posso capire quindi testi in lingue che non ho mai studiato? (solo para la ficha de autoevaluación de la última clase)

- Sì
- No

12. Mi piacerebbe approfondire lo studio di: (solo para la ficha de autoevaluación de la última clase)

- Spagnolo
- Francese
- Portoghese
- Catalano
- Nessuna di queste

ANEXO 3. Cuestionario final para alumnos

0. Indica il tuo numero nell'elenco di classe

CONSAPEVOLEZZA

1. So cosa sono le lingue romanze?
2. So quali sono le lingue romanze?
 - Sì
 - No
3. Se sì, quali sono? (bastano alcune)

MOTIVAZIONE, ATTITUDINE E CREDENZE

4. Mi interessa conoscere più lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
5. Sono motivato/a ad imparare le lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
6. Penso di essere portato/a per le lingue
Scala da 0 a 4 (0 = per niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = tanto, 4 = tantissimo)
7. Posso capire un testo in una lingua straniera solo se ho studiato precedentemente quella lingua?
 - Sì
 - No
8. Pensi che per capire un testo sia importante conoscere ogni parola?
 - Sì
 - No
9. Pensi che si possa capire una lingua anche se non la si sa parlare?
 - Sì
 - No
10. Pensi che si possa parlare una lingua anche se non la si capisce?
 - Sì
 - No
11. Pensi che le lingue e i dialetti che conosci possano aiutarti a comprendere e imparare altre lingue?
 - Sì
 - No

RICONOSCIMENTO E COMPrensIONE

12. Leggi e ascolta queste 4 frasi scritte in 4 lingue diverse:

- 1) reis e príncipes afirmam o seu poder através do esplendor dos palácios e decorações
- 2) reyes y príncipes afirman su poder a través del esplendor de palacios y decoraciones
- 3) rois et princes affirment leur pouvoir à travers la splendeur de palais et décorations
- 4) reis i prínceps afirmen el seu poder a través de l'esplendor dels palaus i les decoracions

e identifica la lingua di ogni frase tra: catalano, francese, spagnolo, portoghese.

(ESEMPIO: frase 1. catalano 2. francese 3. portoghese 4. spagnolo)

13. In base a cosa hai lo hai dedotto? Giustifica la tua risposta

14. Leggi e ascolta questa frase in portoghese: “A gravidez é um momento bastante delicado na vida de uma mulher e envolve modificações no corpo e alterações psicológicas”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

15. In che lingua è?

- Francese
- Spagnolo
- Catalano
- Portoghese

16. Leggi e ascolta questa frase in francese: “L’une des principales caractéristiques d’une métropole est le fait que beaucoup de personnes y habitent. En d’autres mots, elle rassemble une grande concentration de population”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

17. In che lingua è?

- Francese
- Spagnolo
- Catalano
- Portoghese

18. Leggi e ascolta questa frase in catalano: “Aquestes llengües es parlaven i encara es parlen en un territori anomenat Romania, que cobreix la major part del sud d'Europa a l'antic Imperi Romà”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

19. In che lingua è?

- Francese
- Spagnolo
- Catalano
- Portoghese

20. Leggi e ascolta questa frase in spagnolo: “Migración: es un gran desplazamiento de la población de un lugar a otro de mayor atracción por la falta de trabajo, de oportunidades, pobreza, en busca de una mejor calidad de vida”

Quanto riesci a capire?

Scala da 0 a 4 (0 = niente, 1 = poco, 2 = abbastanza, 3 = quasi tutto, 4 = tutto)

21. In che lingua è?

- Francese
- Spagnolo
- Catalano
- Portoghese

ANEXO 4. Prueba final de comprensión en IC

COMPRESIONE TESTO 1

Leggi il seguente testo (relazionato al tema principale delle lezioni di scienze) scritto in 3 lingue diverse e rispondi alle domande.

Testo:

Aborto **espontâneo** consiste na interrupção de uma gravidez (com menos de 20-22 semanas de gestação) devido a uma ocorrência **acidental ou natural**. Ce type d'avortement se produit **naturellement** et est fréquent au cours de la **troisième** semaine **après** la fécondation. Dans le monde, environ **15 %** des grossesses se terminent par une avortement spontané. Això pot passar quan hi ha un **problema** amb els gens de l'òvul, l'esperma o ambdós. Finalment, un avortament involuntari també pot ser **causat** per una condició mèdica de la persona embarassada.

1. L' aborto spontaneo può avvenire per motivi naturali?
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito
2. È frequente nella terza settimana prima della fecondazione?
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito
3. Circa il 15% delle gravidanze:
 - Termina con un aborto spontaneo
 - Non subisce un aborto spontaneo
 - Non ho capito
4. Le cause che possono provocare un aborto spontaneo possono essere relative solo a problemi nei geni dell'ovulo o dello spermatozoo?
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito

COMPRESIONE TESTO 2

Leggi il seguente testo (tratto e adattato dal manuale *PanromanIC*) scritto in catalano e rispondi alle domande (sempre tratte dal manuale).

Testo:

El Principat d'Andorra és un **microestat** independent d'Europa situat als Pirineus. Aquest país ocupa una superfície de només 468 km², on viuen 77.543 persones de les quals 37.749 tenen nacionalitat andorrana. Andorra està constituït com un Estat democràtic segon la seva **constitució** de 1993.

El català hi és l'única **llengua oficial**, si bé els usos lingüístics de la població s'estenen a **altres llengües**, com ara l'espanyol, el francès, el portuguès i l'anglès. Això és el resultat de la forta immigració que hi va arribar durant les darreres dècades gràcies al **turisme** i al **marc fiscal** andorrà que atreu capitals financers internacionals.

La **bandera** d'Andorra és tricolor vertical: blau, groc i vermell. Al centre de la franja groga es mostra l'escut d'armes del Principat.

5. Bandeira de Andorra:
 - Fou aprovada el 1993
 - Té l'escut d'armes del Principat
 - Non ho capito
6. ¿Cuáles son las principales actividades económicas del Principado de Andorra?
 - El turisme i les finances
 - El comerç internacional
 - Non ho capito
7. O catalão é a língua oficial de Andorra.
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito
8. El país se rige por una constitución propia.
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito
9. La seule langue parlée à Andorre est le catalan
 - Vero
 - Falso
 - Non ho capito

ANEXO 5. Cuestionario para docentes

1. Quando le è stato presentato il progetto in questione, come si è sentita al riguardo?
 - Scettica e dubbiosa
 - Preoccupata e confusa
 - Indifferente
 - Curiosa e motivata
 - Altro...
2. Le sue aspettative iniziali circa l'applicabilità ed efficacia del progetto come erano?
 - Molto basse
 - Basse
 - Medie
 - Alte
 - Molto alte
 - Altro...
3. Ripensando alle sue aspettative iniziali, come si sente ora che il progetto è terminato?
 - Delusa
 - Abbastanza delusa
 - Abbastanza soddisfatta
 - Soddisfatta
 - Più che soddisfatta
4. Oggi, al termine del percorso, come pensa siano state le lezioni?
 - Per nulla complete
 - Poco complete
 - Abbastanza complete
 - Complete
5. Oggi, al termine del percorso, crede gli studenti abbiano acquisito le conoscenze e competenze richieste per il tema trattato nella sua materia (nonostante l'ostacolo linguistico)?

Scala da 1 a 4 (1 = per nulla, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = decisamente sì)
6. Secondo lei quanto ha influito l'ostacolo linguistico, tanto dello spagnolo come delle altre lingue sconosciute al gruppo classe, nell'acquisizione delle conoscenze e competenze disciplinari necessarie?

Scala da 1 a 4 (1 = per nulla, 2 = poco, 3 = abbastanza, 4 = molto)
7. Sarebbe favorevole all'inserimento di un progetto di uguale modalità e durata in tutte le sue classi, come parte integrante del curriculum? (anche nelle classi prime e seconde)
 - Sì
 - No

- Sì, ma con delle modifiche

8. Se ha risposto “sì, ma con delle modifiche”, quali modifiche apporterebbe?

9. Lavorare su testi plurilingui secondo la pratica dell'intercomprensione (IC) in realtà è possibile anche per docenti non specializzati in lingue, purché lo siano invece in IC. In uno scenario CLIL (come quello del progetto appena concluso) l'insegnante, quindi, che conduce la lezione resterebbe quello della materia trattata. Sarebbe interessata a formarsi in IC per inserire una didattica plurilingue nelle sue classi?

- Sì

- No

10. Eventuali osservazioni personali:

ANEXO 6. Ficha de observación

| LEZIONE X n.x (x ore) | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|-------|--------------|--|--|
| Competenze | Testi | | | | | | | | Osservazioni | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 ... | | | |
| Fare TRANSFER | | | | | | | | | | | |
| Fare INFERENZE | | | | | | | | | | | |
| Adattare la propria lettura (analitica, globale) | | | | | | | | | | | |
| Definire il tema del testo | | | | | | | | | | | |
| Identificare cifre, date e nomi propri | | | | | | | | | | | |
| Identificare e comprendere lessico internazionale | | | | | | | | | | | |
| Identificare e comprendere parole trasparenti | | | | | | | | | | | |
| Identificare e comprendere trasparenza diagonale | | | | | | | | | | | |
| Sfruttare il confronto tra lingue diverse per arrivare alla comprensione | | | | | | | | | | | |
| Identificare e comprendere radici, affissi e suffissi | | | | | | | | | | | |
| Sfruttare corrispondenze fonografiche | | | | | | | | | | | |
| Identificare tipologie di frase (aff., neg., escl., int.) | | | | | | | | | | | |
| Identificare categorie grammaticali (s,v,o, genere, numero, articoli) | | | | | | | | | | | |
| Fare ipotesi sul significato di parole opache | | | | | | | | | | | |
| Memorizzare parole opache (elementi funzionali e lessico) | | | | | | | | | | | |
| Raggruppare tutte le informazioni frammentarie per ricostruire il significato | | | | | | | | | | | |