

Propuesta didáctica para la escuela secundaria: el italiano desde una perspectiva plurilingüe

Ana Cecilia Pérez

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
Argentina - anyacecilya@gmail.com

Franco M. Kendziura

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
Argentina - fkendziura@gmail.com

Resumen

En el marco del proyecto de extensión “Diseño y elaboración de materiales didácticos para el ciclo orientado de la escuela secundaria: integrando lenguas y saberes desde una perspectiva plurilingüe e intercultural” (aprobado por Res. HCS N° 1271) en articulación entre la Facultad de Lenguas (UNC) y el IPEM N°268 –Colegio Deán Funes de la ciudad de Córdoba–, esta comunicación tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica para el Ciclo Orientado Turismo de la escuela secundaria en la que el italiano, en particular, es incorporado como lengua extranjera desde una perspectiva plurilingüe.

El principal objetivo de este proyecto es propiciar un enfoque metodológico de enseñanza /aprendizaje de lenguas que integre los aprendizajes lingüísticos, vinculándolos a saberes disciplinares del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, en el marco de una propuesta de enseñanza sustentada en los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo (Meissner, 2004), de los llamados “enfoques plurales de las lenguas y culturas” (Candelier, 2008) y del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007).

Palabras clave: didáctica del plurilingüismo- intercomprensión en lenguas romances- géneros textuales- secuencia didáctica- escuela secundaria.

Abstract

Contextualized in the outreach project “Design and elaboration of didactic materials for the specialization level in high school: integrating languages and knowledge from a multilingual and intercultural perspective” (approved by Res. HCS N° 1271) prepared in a joint collaboration between the School of Languages (UNC) and IPEM N° 268 ColegioDeánFunes from Cordoba, this communication aims at presenting a didactic proposal for the specialization in Tourism of the mentioned school where Italian is incorporated as a foreign language from a multilingual perspective.

The main goal of this project is to promote a methodological approach for teaching and learning languages that integrates linguistic knowledge and links it to disciplinary learning in the Specialization Level in High School, within the framework of a proposal of a teaching based on theoretical contributions of multilingual didactics (Meissner, 2004), “plural approaches of languages and cultures” (Candelier, 2008), and socio-discursive interactionism (Bronckart, 2004, 2007).

Keywords: multilingual didactics – intercomprehension in romance languages – textual genres – didactic sequence – high school

En el marco del proyecto de extensión “*Diseño y elaboración de materiales didácticos para el ciclo orientado de la escuela secundaria: integrando lenguas y saberes desde una perspectiva plurilingüe e intercultural*” (Res. HCS N° 1271) implementado en articulación entre la Facultad de Lenguas (UNC) y el IPEM N°268 –Colegio Deán Funes de la ciudad de Córdoba–, esta comunicación tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica para el ciclo orientado Turismo de la escuela secundaria que incorpora el italiano como lengua extranjera desde una perspectiva plurilingüe.

Luego de la presentación general del marco teórico y principios que sustentan el diseño de nuestros materiales, describiremos la estructura de una secuencia didáctica que promueve al desarrollo integrado de competencia lingüística y discursiva en cuatro lenguas romances (español italiano, francés, portugués) y de conocimientos disciplinares relacionados con la conservación del patrimonio natural.

Los marcos conceptuales para abordar el diseño de esta propuesta se nutren de los aportes de la didáctica del plurilingüismo en cuyo ámbito se han desarrollado estudios que involucran el trabajo simultáneo y comparativo entre más de una lengua de la misma familia (Meissner *et al.*, 2004) y se reconocen enfoques plurales para la enseñanza de lenguas (Candelier *et al.*, 2008). Los principios del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007) y, en particular, los trabajos del equipo ginebrino de didáctica de las lenguas (Dolz & Schneuwly, 1997) orientaron la selección de contenidos y de actividades para la comprensión plurilingüe y la producción escrita, en lengua materna, de géneros textuales en el contexto de un proyecto de clase.

Siguiendo los postulados de investigadores germanos (Meissner *et al.*, 2004) reconocemos que la didáctica del plurilingüismo es una didáctica esencialmente de tipo transferencial que, apoyada en el parentesco lingüístico, los conocimientos previos, y en una particular sensibilización hacia las lenguas y culturas, entiende la intercomprensión como la

capacidad de comprender una lengua extranjera sobre la base de otra lengua sin haberla estudiado previa y sistemáticamente. Los estudios empíricos desarrollados por estos investigadores en el ámbito de la intercomprensión revelan que, en contacto con lenguas genéticamente emparentadas, el aprendiente desarrolla un intersistema plurilingüe sobre la base de tipos de transferencia (interlingüística, intralingüística y didáctica) y bases de transferencia (formal, funcional y de contenido) que posibilitan la intercomprensión. El trabajo en paralelo con más de una lengua es posible gracias a la existencia de aspectos lingüísticos (cedazos o tamices) compartidos por las diferentes lenguas que son susceptibles de reconocimiento: el léxico internacional, el léxico panrománico, las correspondencias fonológicas, las correspondencias grafonéticas, la sintaxis panrománica, la morfosintaxis, y por último, los afijos (Meissner *et al.*, 2004)

Los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (Candelier *et al.*, 2008) propician el abandono de una visión compartimentada de las competencias del individuo en materia de lenguas y de culturas, abandono que obedece a una concepción de competencia plurilingüe que no consiste en la suma de competencias distintas para comunicar según las lenguas sino que engloba el conjunto del repertorio lingüístico disponible. Dentro de los enfoques plurales se distinguen: el enfoque intercultural, la intercomprensión en lenguas, el despertar a las lenguas y la didáctica integrada de las lenguas. La intercomprensión en lenguas propone un trabajo paralelo entre lenguas de la misma familia y promueve la reflexión metalingüística a partir de un trabajo contrastivo entre las lenguas de trabajo.

Las postulaciones del interaccionismo sociodiscursivo resultan orientadoras por considerar la actividad del lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales entre agentes sociales, y mediatizada en los diferentes textos. Bronckart (2004) propone un modelo de análisis textual que orientó el análisis pre-pedagógico de los textos a partir de la identificación de tres niveles de organización: la infraestructura textual (plan general del texto, tipos de discursos, secuencias); los mecanismos de textualización (conexión, cohesión nominal, cohesión

verbal) y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.

El diseño de la propuesta didáctica implicó tareas previas a los fines de propiciar un trabajo institucional integrado. En primer lugar, se identificaron temáticas y géneros discursivos específicos de las disciplinas vinculadas con la Orientación. A partir de la lectura y análisis de los documentos ministeriales y los programas de las asignaturas de la orientación Turismo se relevaron temáticas significativas para la búsqueda de géneros discursivos. Tomando en consideración la propuesta formativa del Bachillerato en Turismo, orientada al desarrollo de experiencias de aprendizajes vinculadas a los siguientes núcleos temáticos: a) el sistema turístico y la calidad en la prestación de los servicios; b) la conservación del patrimonio natural y cultural, y el desarrollo sustentable del turismo, c) La comunicación y divulgación de contenidos turísticos, d) proyectos socio-comunitarios relacionados al turismo y a la concientización turística y desde una concepción de la actividad turística en estrecha relación con la calidad del medio-ambiente, hemos considerado la relación turismo y ambiente como eje central de nuestros materiales.

Desde una perspectiva interaccionista y socio-discursiva, nos parece importante atender las situaciones de interacción social que determinan las actividades lingüísticas movilizadas en los textos inscriptos en géneros y, en este marco, la noción de género textual se revela central en la planificación didáctica. El género textual determina los saberes de referencia y los contenidos enseñables para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en perspectiva plurilingüe; y no sólo orienta el diseño de actividades sino que además posibilita pensar estrategias que se apoyan en las experiencias discursivas previas de los estudiantes. Los géneros discursivos seleccionados para nuestro proyecto: artículo enciclopédico, leyenda, biografía y entrevista tienen un fuerte anclaje en problemáticas ambientales relacionadas al desarrollo turístico (Figura 1).

Desde una concepción integrada de los aprendizajes, los objetivos de este proyecto apuntan al desarrollo de una *conciencia lingüística y discursiva* sobre el funcionamiento de los textos vinculada a una *conciencia turística* que permita al estudiante reconocerse y sentirse

partícipe de una actividad que requiere una gestión social responsable. La perspectiva plurilingüe asumida promueve el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural al incentivar la reflexión sobre los modos en se configuran la relación naturaleza-sociedad en las comunidades de las lenguas de trabajo y, en este sentido, el proyecto plantea también el desarrollo de una *conciencia intercultural*.

El abordaje de los temas seleccionados converge en un proyecto que entiende la escritura como un proceso estratégico que se construye a través de un trabajo sistemático y reflexivo; en el marco de un sistema de actividades que tiene en cuenta la interdependencia entre los procesos de lectura plurilingüe (en español, francés, italiano, portugués) y de escritura en lengua materna.

Desde la perspectiva del Interaccionismo socio-discursivo, el diseño considera *la secuencia didáctica*, como dispositivo que organiza y sistematiza los aprendizajes a la vez que posibilita la apropiación de estrategias de lectura y escritura, en nuestro caso, en perspectiva plurilingüe. La organización de la secuencia didáctica tiene su base en la propuesta elaborada por los especialistas de la escuela de Ginebra para quienes la secuencia didáctica constituye “una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart, 2007, p.144).

Los principios para el diseño de una secuencia didáctica contemplan una serie de premisas que sirven de sustento para nuestra propuesta: a) la concepción de la escritura como proceso a lo largo del cual el género textual es objeto de reescrituras constantes; b) la concepción del proyecto como eje articulador que otorga significación concreta a las tareas de lectura y escritura; c) la planificación de la secuencia en módulos destinados a abordar los problemas técnicos del género en cuestión con la intención de desarrollar en los alumnos una actitud reflexiva con su texto, producto de una elaboración progresiva. Estos módulos constituyen instancias de trabajo que tratan, de manera sistemática, diversos niveles de la dimensión textual.

El desarrollo de cada secuencia se organiza en fases o etapas: la fase inicial, los módulos

de trabajo y una producción final (Figura 2). En la situación inicial se plantea el tema, se define el proyecto de escritura y la situación comunicativa. En relación a la secuencia didáctica sobre el artículo enciclopédico, el texto motivador es una noticia en portugués publicada en el periódico digital Folha de São Paulo en abril de 2013 referida al tatú, especie de armadillo elegido como mascota de la Copa mundial de Fútbol de Brasil 2014. La noticia destaca las acciones que llevarán a cabo distintos organismos para retirarlo de la lista de animales en peligro en extinción. El trabajo de comprensión sobre la noticia determina el tema de escritura y sirve de anclaje para presentar el proyecto de escritura. Tal proyecto consiste en la elaboración de un artículo enciclopédico destinado a los estudiantes de la escuela para dar a conocer la especie. En cada módulo de trabajo, las tareas plurilingües buscan generar instancias de reflexión entre el docente y los estudiantes tanto sobre la especie en riesgo de extinción, como sobre aspectos lingüísticos y discursivos del género seleccionado. De este modo, el trabajo con un género discursivo secundario como el artículo enciclopédico, promueve aprendizajes desafiantes en los planos comunicativo y cognitivo (Silvestri, 2004).

El primer módulo centra sus actividades en el contenido temático y la organización textual. Se pretende, por un lado, expandir la información sobre la especie a partir del trabajo con un video documento documental en portugués y, por otro, reflexionar sobre la forma en que se organiza la información en el artículo enciclopédico a partir de la lectura de artículos de divulgación en español, en francés y en italiano y la elaboración de organizadores gráficos (Figura 3) en tanto herramientas que orientan procesos de selección y organización de la información.

El segundo módulo aborda aspectos léxicos relacionados a la especie y recursos de la cohesión nominal. Las actividades aquí propuestas buscan familiarizar al estudiante con el léxico específico sobre la especie en las diferentes lenguas de trabajo, como por ejemplo, las palabras que identifican las partes del tatú y los adjetivos o estructuras descriptivas que las caracterizan (Figuras 4 y 5). En esta instancia se favorece el establecimiento de correspondencias entre el español sobre la

desinencia de los adjetivos, en particular aquellos terminados en *-bile*. (Figura 6). También se propone la identificación de léxico específico sobre el comportamiento del animal, es decir, de los verbos utilizados en los textos que aluden a su capacidad de enrollarse. Cabe destacar que abundan las formas pronominales, lo cual permite el establecimiento de otra correspondencia entre las lenguas de trabajo, y en particular, sobre la forma pronominal “si” del italiano ya sea en verbos conjugados o en formas no personales: *chiudersi a palla, si appallottola, si trasforma in una sfera, appollottolarsi, aprendosi, chiudendosi* (Figura 7).

Las actividades para la cohesión nominal, por su parte, consisten en el reconocimiento de referentes y procedimientos de correferencia. (Figura 8). Se presentan ejemplos de sustitución léxica, determinación y pronominalización, aunque el tratamiento particular del italiano presenta mayores casos de sinonimia contextual y elipsis de sujeto.

Los mecanismos de conexión -adición y comparación- son abordados en el tercer módulo. Las actividades propuestas orientan la reflexión sobre el uso de ciertos conectores y las relaciones que establecen en el texto, a través de un trabajo plurilingüe integrado. También se pretende enriquecer el repertorio de conectores del que el estudiante dispone a través de reformulaciones. Entre los conectores del italiano que son abordados encontramos ejercicios que promueven la reflexión sobre el conector adversativo *ma*, los aditivos *anche* y *e*, y el causal *perché*. Si bien las actividades apuntan concretamente a la familiarización con las relaciones de adición, contraste y comparación, el enfoque contrastivo posibilita ampliar el trabajo con los conectores lógicos-relacionales. De este modo, se introducen también conectores de *causa-consecuencia*. (Figura 9).

Al finalizar cada uno de los módulos se prevén instancias de reescritura para mejorar el texto inicial a través de instrumentos variados como cuestionarios o tareas de co-evaluación. Se promueven, así, instancias de autorreflexión o de reflexión conjunta que favorecen la meta-reflexión.

Para concluir, subrayamos que desde el punto de vista didáctico, el trabajo con secuencias

didácticas desde la perspectiva del género textual posibilita integrar contenidos (discursivos, lingüísticos y disciplinares) y pensar en una progresión en la enseñanza del funcionamiento textual con vistas al desarrollo de capacidades lingüísticas y discursivas para la formación de lectores y escritores críticos. Asimismo, la perspectiva plurilingüe promueve el desarrollo de capacidades metalingüísticas (a nivel de los discursos y de los textos) no sólo a través del trabajo con otras lenguas sino también sobre la propia, propiciando instancias de reflexión y de gestión de estrategias para la reflexión sobre el uso, sentido y formas de la lengua, tanto materna como extranjera.

Por último, y en términos de política lingüística, el desarrollo de estas experiencias plurilingües constituye una apuesta a la perspectiva plurilingüe e intercultural promovida en las normativas federales y jurisdiccionales, así como también la posibilidad concreta de recuperación y revalorización de la enseñanza del italiano como lengua extranjera en la escuela secundaria de Córdoba.

Tablas y figuras

Figura 1 - Selección de temas y de géneros discursivos del proyecto

Turismo y medio- ambiente

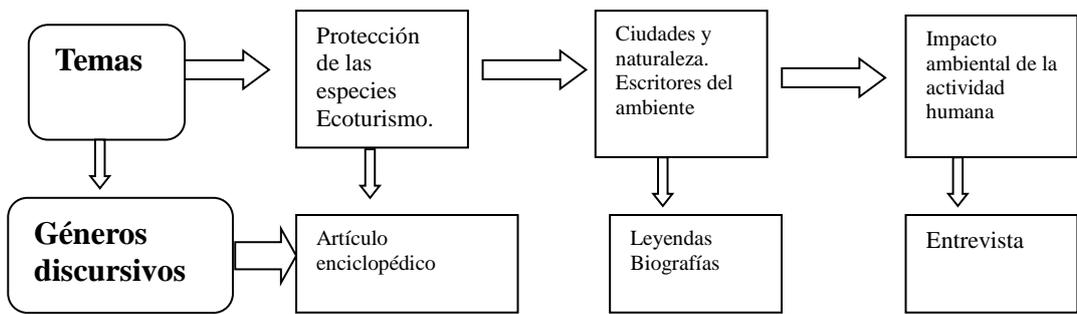


Figura 2 - Secuencia didáctica: texto enciclopédico.

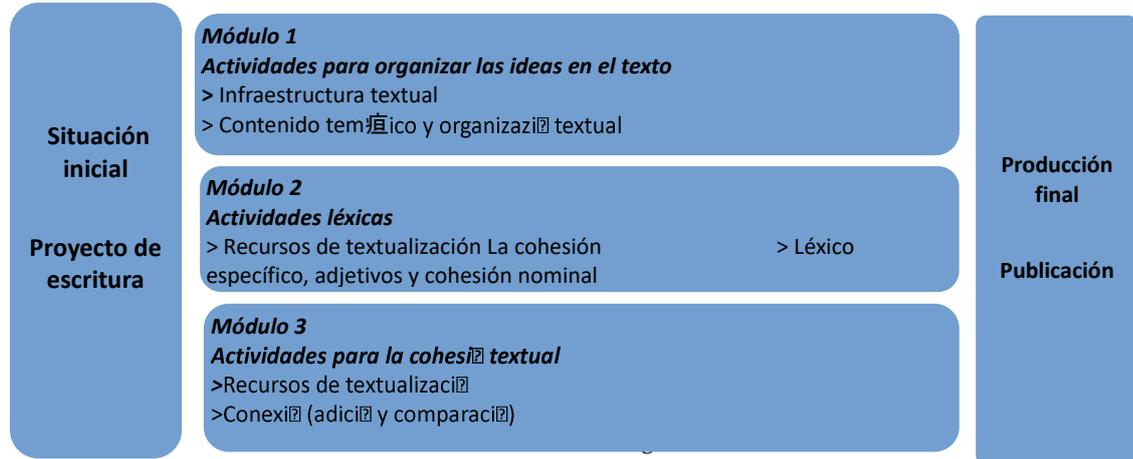
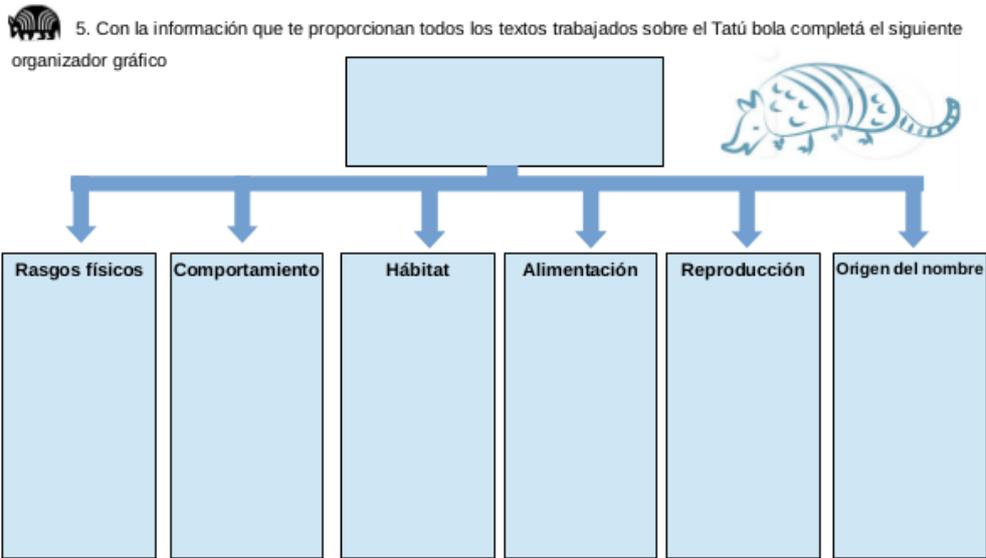


Figura 3 – Contenido temático y organización textual.



1. Buscá en los textos palabras en las tres lenguas que identifican las partes del tatú.

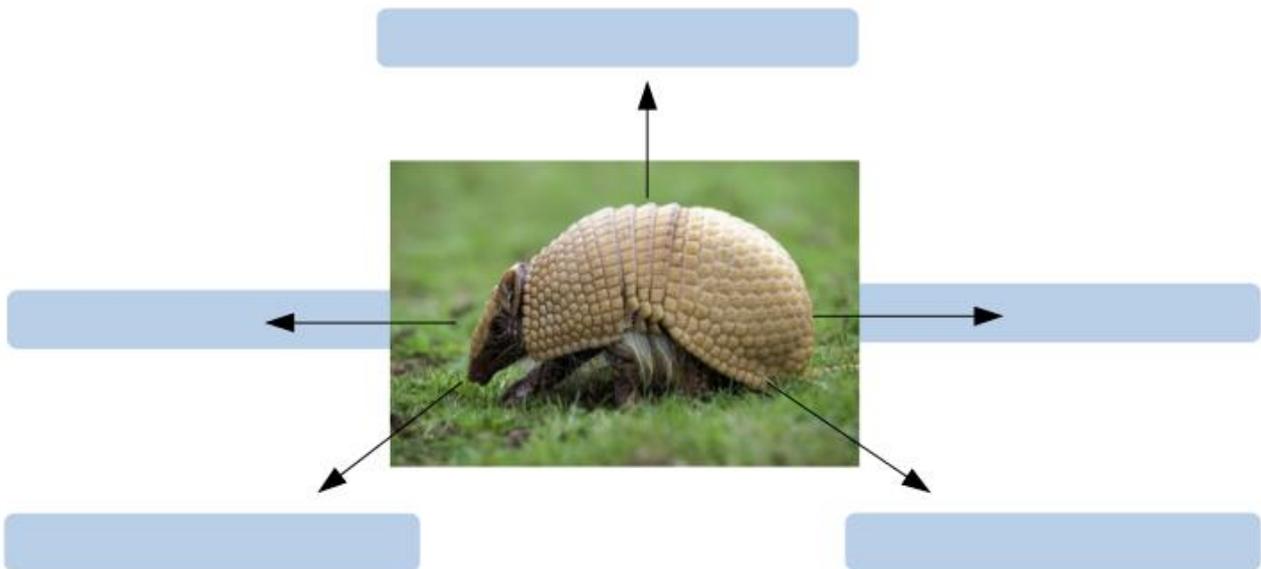


Figura 4 – Léxico específico I.

Figura 5 – Léxico específico II.



2. En toda descripción, el adjetivo es la clase de palabra que permite caracterizar y calificar lo que describimos. Buscá en los textos sobre el tatú adjetivos o estructuras que describan cada una de las partes del cuerpo consignadas en la actividad anterior. Completá, en español, el siguiente cuadro.

Parte del cuerpo	Adjetivo o estructura descriptiva

Figura 6 – Léxico específico III.



3. Escribí, en español, una explicación para cada una de las características de la especie que aquí se han seleccionado.

*Pt. O tabu bola é uma espécie **inconfundível, solitária e vulnerável**.*

*Fr. Le tatou est une espèce **reconnaisable entre tous, solitaire et vulnerable**.*

*It. Il bolita è una specie **inconfondibile, solitaria e vulnerabile**.*



Figura 7 – Léxico específico IV.



4. En los textos en las tres lenguas aparecen verbos que aluden a esta capacidad única del Tatú de enrollarse y transformarse en una bola casi perfecta, de allí su nombre. Identificá los verbos que refieren a este proceso de transformación, subrayalos y luego escribilos en el gráfico. ¿Qué términos equivalentes podríamos utilizar en español? Elaborá tu lista en el último recuadro

Figura 8 – Cohesión nominal



1. Observá las siguientes frases extraídas de los textos en las distintas lenguas. ¿A qué hacen referencia las expresiones remarcadas? Si es necesario, volvé a los textos para verificar tu respuesta.

1. **A espécie** integra a lista do Ministério do Meio Ambiente de animais em extinção.

2. **Ela** se "transforma" numa bola para se defender dos predadores

3. **O animal** não consegue se esconder.

4. Durante a época de acasalamento, observa-se mais de um macho acompanhando uma mesma fêmea, o que facilita ainda mais a captura de **vários exemplares** por vez.

5. Il bolita o apar (Tolypeutes tricinctus) è un **armadillo** diffuso in Brasile.

6. La maggior parte degli **animali** ha 3 bande ma alcuni ne possiedono due o addirittura quattro.

7. **Questi animali** sono gli unici fra gli armadilli a potersi chiudere completamente a palla

8. Le tatou à trois bandes est un **mammifère d'Amérique du Sud**.

9. **IL** vit dans des habitats très variés

Figura 9 - Conexión-



5. Observá los conectores resaltados en las siguientes oraciones. ¿Cuál será el equivalente en español? (Hay más de una posibilidad...)

1. Como a espécie não costuma cavar buraco, ela se "transforma" numa bola **para** se defender dos predadores como as onças e raposas.

para con el fin de porque puesto que

2. La maggior parte degli animali ha 3 bande, **ma** alcuni ne possiedono due o addirittura quattro

aunque porque pero entonces

3. Leur nombre est généralement de trois, **mais** il peut varier de 2 à 4.

por lo tanto a fin de puesto que pero

4. Ses pattes avant munies de longues griffes lui permettent de creuser des galeries et d'éventrer fourmières et termitières **afin de** se nourrir.

porque para como con el fin de



6. Seleccioná uno de los tres conectores propuestos en cada casa para completar el espacio en blanco.

1. Tatu-bola é a denominação comum para as espécies de tatu do gênero *Tolypeutes*, *Tolypeutes tricinctus* e *Tolypeutes matacus*, conhecidas respectivamente como tatu-bola-da-caatinga e mataco. Essas espécies são _____ conhecidas em algumas regiões como tatuapara, apara e apar.

também

assim

por isso

2. L'armadillo dalle tre fasce misura 35 cm di lunghezza, per un peso di 2 kg _____ il suo colore va dal dorato al nerastro.

anche

e

perché

3. Le Tatou à trois bandes, appelé Quirquincho Bola ou Mataco en Argentine, est très friand d'insectes mais consomme _____ des végétaux.

et

mais

aussi

Referencias bibliográficas

Bronckart J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Candelier M. (coord.). (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*[Traducido al español de Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures]. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.

Consejo Federal de Educación. (13 de octubre de 2011) Resolución n° 156/11.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (s/d). Diseño Curricular 2012-20151.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *LenguajeXXXVIII*, 497-527.

- Dolz, J y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (11), 77-98.
- Meissner, F.J., Horst G., Klein H. G. Et al. (2004). *Eurocomrom – Les septis tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag.
- Silvestri, A. (2004). Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. En Castorina J., Dubrovsky S. (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*(129-143). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.