



**Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba**

**ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS**

Trabajo Final

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

**DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE
ITALIANO EN EL NIVEL SUPERIOR**

Mgtr. Silvina M. Voltarel

Directora: Dra. Liliana E. Tozzi

5 de abril de 2021

ÍNDICE

	Página
Introducción	3
Capítulo I. Justificación del proyecto y marcos conceptuales	6
1.1. Antecedentes y justificación del proyecto	6
1.2. Marco teórico- metodológico	9
1.2.1. Didáctica de las lenguas extranjeras	9
1.2.2 Interculturalidad y competencia intercultural	16
1.2.3. Materiales didácticos	18
1.2.4 Metodología	22
Capítulo II. Propuesta de innovación	24
2.1. Lineamientos generales	24
2.2. Propuesta de materiales	25
Consideraciones finales	46
Referencias bibliográficas	47

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el impacto de las nuevas tecnologías digitales ha demandado un gran cambio en las prácticas educativas de los docentes universitarios¹. Pero a pesar de existir productos, tecnología y metodologías impulsoras del cambio educativo, continúan los interrogantes a la hora de aportar soluciones y respuestas en pos de resolver los procesos de formación de los estudiantes y de los docentes (Macanchí, 2020). Según Imbernón, la innovación educativa es “una actitud, un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (1996 citado en Macanchí, 2020: s/n). En este sentido, en relación con nuestra labor docente en la sección Italiano de la Facultad de Lenguas, la innovación resulta imprescindible. Para este trabajo, focalizamos nuestra indagación y propuesta a través de la producción de materiales didácticos, considerando que estos cumplen un doble propósito: son guía y motivación para los estudiantes en la construcción de conocimiento y, en nuestro caso, da impulso a nuevas y variadas maneras de ejercer la docencia.

La inquietud por la creación de materiales didácticos nace especialmente durante nuestro trayecto profesional en las cátedras *Observación y Práctica de la Enseñanza I y II* (sección italiano de la Facultad de Lenguas, UNC), como profesora titular interina desde 2012. La formación de los futuros docentes de italiano, se basa entre otros aspectos, en dirigirlos en la producción y desarrollo de materiales didácticos físicos (del tipo tradicional) al que actualmente se suman los mediados por las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (en adelante TIC). En el rol de docente de *Lengua Italiana III*, en cambio, atendemos a la formación de los futuros profesionales -en consonancia con los perfiles² de las distintas carreras, cada vez más inmersos en una sociedad asistida por la tecnología, y es por ello que nos proponemos el desafío de renovar el material existente en una de las unidades del programa.

En este marco, consideramos que las metodologías de la enseñanza de las *lenguas extranjeras* (en adelante, Les) siguen evolucionando y es menester asumir una mirada crítica

¹Esta particularidad toma aún más relevancia en este momento coyuntural, a raíz de la pandemia por Covid – 19.

² <https://www.lenguas.unc.edu.ar/carreras-de-grado>

acerca del actual currículo de la asignatura *Lengua Italiana III*. Por otra parte, su diseño debe dar cuenta de una metodología también actualizada, acorde a la adquisición de Les -en nuestro caso el italiano- y el uso de la lengua en la comunicación real. Se suma a esta perspectiva el concepto de interculturalidad y la temática inmigratoria como fenómeno de gran impacto social y en relación con las políticas inmigratorias en la Italia actual.

En relación con lo planteado, el **problema general** que orienta nuestro trabajo es el diseño de materiales *innovadores*, desde una perspectiva *situada* –en soportes papel y digital– para la unidad *Immigrati* (Inmigrantes) de la asignatura *Lengua Italiana III*, correspondiente a los actuales planes de estudio del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. En relación con la situación educativa mencionada más arriba y la problemática planteada, los materiales aquí presentados revisten una graduación progresiva de complejidad desde el punto de vista lingüístico, de nivel C1, de acuerdo con lo especificado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER en adelante) y se ajustan a las exigencias técnicas según Ezeiza Ramos (2009), como el grado de transparencia, la autenticidad, la flexibilidad y adaptación de su uso al de los ritmos individuales de los alumnos o circunstancias concretas de aprendizaje, entre otros.

Dentro de esta perspectiva general, se especifican aspectos particulares del problema, a través de los siguientes interrogantes: ¿qué fundamentos teóricos resultan pertinentes para el diseño de materiales, para temas de migración, en enseñanza de una LE?; ¿qué métodos y enfoques didácticos resultan operativos para la elaboración de materiales para la enseñanza en nivel superior, específicamente en la cátedra *Lengua Italiana III* de la Facultad de Lenguas?; ¿qué aspectos de la inmigración actual en Italia deberían tomarse en consideración para la selección de corpus?; ¿de qué manera es posible promover una reflexión intercultural por parte de los alumnos?

En el contexto que nos ocupa y a partir de los interrogantes planteados, nos proponemos articular conceptos teóricos sobre enfoques didácticos en marcos interculturales, en relación con el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del italiano en el nivel superior; y elaborar un conjunto de materiales a tal fin. Específicamente, los objetivos que guían nuestro trabajo son: problematizar el proceso de diseño de materiales para la enseñanza del italiano en el nivel superior, relacionados con la temática de la migración en Italia; articular los enfoques comunicativo, posmétodo e intercultural para la selección de textos y la organización de actividades didácticas para el nivel seleccionado; determinar ejes de contenidos sobre la

inmigración actual en Italia, que orienten la selección de corpus pertinentes y, por último, plantear una propuesta de materiales para la asignatura *Lengua italiana III*, que promueva la reflexión intercultural y potencie consideraciones teórico-críticas por parte de los alumnos.

El trabajo está organizado en dos capítulos, que se organizan a su vez en subcapítulos. En el primer capítulo se exponen antecedentes pertinentes y el marco teórico metodológico seleccionado, que operan como base epistemológica y conceptual a partir de la cual se organizan los materiales que se proponen en la segunda parte de nuestro trabajo.

En el segundo capítulo presentamos una propuesta de innovación, a través de materiales confeccionados para la unidad *Immigrati* de la asignatura *Lengua Italiana III*. Dicha propuesta consiste en una serie de actividades que se consideran un aporte para mejorar el desarrollo de nuestras prácticas en relación con la formación del alumnado, en relación directa con la situación educativa actual.

Por último, en el apartado de las consideraciones finales, se sintetizan los puntos centrales del desarrollo del trabajo y se plantean nuevos ejes para trabajos futuros.

CAPÍTULO I

Justificación del proyecto y marcos conceptuales

1.1.- Antecedentes y justificación del proyecto

En la búsqueda realizada a través de los últimos años en torno a materiales didácticos en idioma italiano para el nivel superior, vinculados con nuestra tarea docente, específicamente sobre la problemática de la inmigración en la sociedad italiana actual, se observa que el material a disposición consiste mayoritariamente en un *corpus* de textos diversos compuesto, por una parte, de artículos de diarios y revistas y, por otra parte, de películas y videos disponibles en la web, sin actividades que potencien una mirada crítica, especialmente desde una perspectiva situada en nuestro contexto educativo. Además, en los manuales de italiano lengua extranjera de nivel C1 detectamos la escasez de propuestas de trabajo con el tema de inmigración y de desarrollo de la competencia intercultural.

En relación con el enfoque intercultural, se hallaron tres trabajos relacionados con nuestro estudio y enmarcados en dos Carreras de Posgrados realizadas en la Facultad de Lenguas: la Maestría en Enseñanza del Español como LE y la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad. En el marco de la primera, cabe mencionar la tesis de Verónica Gebauer (2015) donde se analiza el tratamiento de la competencia intercultural en manuales de Español Lengua Extranjera (en adelante ELE) y se realiza una propuesta didáctica que propicia la reflexión intercultural a partir de documentos auténticos y actividades interrelacionados entre sí. Los otros dos estudios, de Carolina Negritto (2016) y de Melania Pereyra (2017), respectivamente, corresponden a la segunda carrera de posgrado mencionada y también presentan aspectos de interés para nuestro estudio. El primero se propone estudiar estereotipos socioculturales adjudicados a los italianos en el cine, específicamente, en tres comedias. Sin embargo, las películas analizadas y las actividades didácticas no se centran específicamente en personajes inmigrantes, como pretende nuestro estudio, sino en el contraste entre las visiones desde el italiano septentrional y meridional. La segunda tesis, en cambio, tiene como objetivo problematizar y estudiar críticamente, desde la perspectiva intercultural-decolonial, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Lengua Inglesa como LE en libros de texto

utilizados en el Nivel medio de la ciudad de Córdoba. Pese a que la tesis ofrece incluso una propuesta de materiales didácticos, ésta se dedica al nivel medio en inglés.

También opera como antecedente el trabajo de investigación dirigido por la autora del presente proyecto (2016-2017)³, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNC), que inspiró la elección del tema propuesto. Además del análisis de crónicas de periódicos italianos con la temática de la inmigración en Italia, el equipo se propuso abordar el trabajo con los artículos en el aula, desde una comprensión lectora crítica.

Con respecto al enfoque comunicativo para la enseñanza de LEs, existen trabajos que realizan propuestas desde el enfoque por tareas. Tal es el caso del Proyecto ADELEEEES1 (Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Ciencia e Innovación), desarrollado en Europa en 2010, que indagó acerca del proceso de adaptación de la enseñanza de lenguas al Espacio Europeo de Educación. El análisis de resultados concluye que, entre los métodos de enseñanza más utilizados por los docentes, además del expositivo o clase magistral, se encuentran el aprendizaje por tareas y la resolución de problemas. Otro ejemplo en el nivel universitario sobre la rentabilidad del enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo es el de la Universidad de Bari, en Italia, donde se aplican estos métodos con la finalidad de desarrollar la competencia traductora de estudiantes italo hablantes en la traducción español – italiano de textos turísticos. Existen también iniciativas de este tipo, como el de la Universidad de Castilla, en didáctica del inglés en el Grado de Maestro, pero no resultan pertinentes para nuestro trabajo en la cátedra de Lengua Italiana. Por su parte, en la Universidad de Granada, entre 2009 y 2013, se realizaron dos proyectos de innovación didáctica: TACTO (Traducción y accesibilidad. Ciencia para todos) y DESAM (desarrollo del sistema de accesibilidad universal multiplataforma). Ambos fueron desarrollados por el Departamento de traducción y accesibilidad de la mencionada universidad con el apoyo de la Fundación ONCE (Organización Nacional Ciegos Españoles). El objetivo principal de TACTO fue aplicar las distintas modalidades de traducción accesible en los museos como herramienta didáctica para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación. Se llevó a cabo en el Museo *Parque de las Ciencias* de Granada, mientras que gracias a DESAM los espacios físicos de la Facultad de Traducción e Interpretación se volvieron accesibles a estudiantes con problemas sensoriales a través de la elaboración de audio guías multilingües para personas ciegas y con problemas de visión, y dispositivos para

³ Voltarel, S., Negritto, C., Milano, M. I. Tratamiento lingüístico del fenómeno migratorio en la prensa escrita italiana y construcción de la competencia intercultural en los aprendices de italiano. Código: 30820150100316CB. Proyecto Secyt UNC (2016 – 2017) Facultad de Lenguas.

estudiantes sordos que permitían la reproducción de videos con guías en lenguaje de señas, acompañados por subtítulos. Según Laura Carlucci (2014) -una de las responsables de los proyectos- además del valor social y la preparación en campo real obtenida por los estudiantes, el enfoque interactivo y colaborativo con el que trabajaron mejoró sus competencias técnicas y digitales, como así también las lingüísticas y traductológicas, saliendo de los esquemas rígidos de enseñanza y transformándolos en parte central y activa del aprendizaje. Este enfoque resulta pertinente desde la perspectiva didáctica, aunque los contenidos de los proyectos mencionados no tienen relación directa con nuestra propuesta.

Otro eje que tomamos en consideración para la búsqueda de antecedentes es el de la exploración de manuales. Entre los textos dedicados a la enseñanza del italiano que cuentan con una unidad cuyo argumento es la “inmigración” se encuentra *Nuovo Magari*⁴. La tercera unidad (correspondiente al nivel B1) se titula “Emigrazione e immigrazione”, pero además de no corresponderse al nivel de lengua establecido por la curricula oficial para los alumnos de 3º año de italiano de las carreras de la Facultad de Lenguas (C1), la unidad dedica muchas actividades al fenómeno de la emigración italiana y solo un artículo, adaptado, de un periódico italiano, sobre la vida de un inmigrante senegalés, con actividades y ejercicios que apuntan solamente a desarrollar estructuras lingüísticas y gramaticales. El libro apuesta a un enfoque lexical y textual; además, en esta unidad no se promueve la competencia intercultural. Otro manual reciente, *Italia per Stranieri*⁵, introduce en el nivel C1 el capítulo temático *Nuovi italiani*, pero presenta solo dos actividades en relación con nuestro tema de trabajo. De especial interés son las consignas, que tienen en cuenta la cultura del alumno, asumiendo de esta manera la posibilidad de un diálogo intercultural. Además, consultamos *Nuovo Espresso 5 (C1)*⁶, donde no aparece el fenómeno inmigratorio de los últimos años en Italia como tema.

Se evidencia de esta manera la dificultad de encontrar textos o material didáctico en italiano para el nivel superior, que incorporen el tema de la migración desde una perspectiva intercultural situada en nuestro contexto socio educativo. Así, el desafío didáctico de actualización y mejoramiento abarca diversos aspectos, de los cuales seleccionamos el de una propuesta de materiales didácticos. Este trabajo se considera el primer eslabón de una serie de propuestas que, progresivamente, iremos desarrollando a los fines de incluir una perspectiva intercultural situada, sobre temas actuales y controversiales como la inmigración, desde una

⁴ De Giuli A, Guastalla C, Naddeo C. M (2014), *Nuovo Magari*, Firenze, Alma Edizioni

⁵ De Savorgnani, G. (2016), *Italia per Stranieri*, Firenze, Alma Edizioni.

⁶ Massei G, Bellagamba R (2017), *Espresso 5*, Firenze, Alma Edizioni.

perspectiva didáctica que incorpore enfoques actualizados. Por las razones antes mencionadas es que esperamos que este trabajo constituya un primer abordaje a esta problemática tan íntimamente ligada a los estudiantes de nuestra Facultad

1.2. Marco teórico-metodológico

1.2.1. Didáctica de las lenguas extranjeras

La enseñanza de una LE en el nivel superior, dirigida a estudiantes de licenciatura, profesorado y traductorado –como es el caso de la Facultad de Lenguas de la UNC–, implica para el docente un gran desafío, puesto que como punto de partida debe tenerse en cuenta el perfil profesional que persigue cada una de las carreras. En este ámbito, surge además la necesidad de fomentar el desarrollo de las habilidades y competencias lingüísticas de los futuros profesionales a partir de la presentación de materiales didácticos creados *ad hoc*, en formato físico o digital, que contemplen –entre otros factores– los estilos individuales de aprendizaje de los alumnos, lo que nos permitirá ajustar nuestras prácticas de enseñanza para lograr aprendizajes exitosos. Los materiales deben también perseguir la finalidad de orientar a la adquisición, por parte del estudiante, de la competencia intercultural “que identifica la habilidad de una persona en actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otra cultura” (Meyer, 1991, citado en Olivera, 2000:38). En relación con lo expuesto, presentamos a continuación el desarrollo de conceptos y teorías pertinentes para el desarrollo de nuestra propuesta.

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas (Dolz, 2009). Según Paolo Balboni, la LE es aquella que “no es hablada en el ambiente, sino aprendida en un aula, con un docente que decide qué input ofrecer, cuál variedad, de qué tipo, con cuáles instrumentos – y que guía en la ejercitación, la reutilización, el control y la evaluación”.⁷ En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje en LE, el autor afirma que “el objetivo final de la estrategia es prepararse para una eventual, futura, incierta comunicación en italiano, aunque en la contingencia es aprobar las evaluaciones y de este modo obtener una certificación” (2014, 19).

⁷ Todas las traducciones desde el italiano son nuestras.

En este sentido, los docentes de la asignatura *Lengua italiana* de la Facultad de Lenguas proponemos una variedad de materiales que dan cuenta no solo de los usos formales de la lengua en estudio, sino también de las variedades de registro utilizadas actualmente por los italianos. De esta manera, los futuros profesionales en lengua italiana, que están expuestos a muchas horas diarias a la práctica de la LE, no solo aspiran a la obtención de un título universitario, sino a una preparación acorde a las exigencias de la profesión.

La perspectiva constructivista: zona de desarrollo próximo y andamiaje

En este contexto de innovación de materiales para la enseñanza en el nivel superior toma relevancia la teoría desarrollada entre los años 20 y 30 por Lev Vygotski (1978) sobre el aprendizaje, específicamente de los conceptos de *zona del desarrollo próximo* (ZDP) y de *andamiaje*, concebido por Jerome Bruner (1988). La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede realizar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Vygotski, 1979). En términos de Onrubia, puede definirse como “el espacio en el que, con la ayuda y los recursos de otros puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar” (1999: 6). Lo que en un primer momento puede llevarse a cabo en el plano de lo social o de lo interpersonal, más tarde ese participante menos competente podrá realizarlo de manera autónoma. Esto nos permite pensar en múltiples ZDP puestas en juego durante la interacción, con la posibilidad que determinados alumnos modifiquen, mediante actividades conjuntas, sus esquemas de conocimiento, y adquieran progresivamente más autonomía y el uso independiente de los esquemas, ante tareas más complejas. En este sentido, Siliberti afirma que:

...el nivel de desarrollo que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí solo. Es a partir de esta premisa que se hace evidente la necesidad de la interacción social para el desarrollo cognitivo del estudiante, interacción en la que el profesor desempeña un papel esencial (2011: 93).

Es justamente a partir de Vygotski que “la didáctica de las lenguas plantea las interacciones verbales no solamente como un objeto de estudio prioritario, sino como el principal instrumento de los aprendizajes verbales y no verbales” (Dolz, 2009: 122). Basado en

la visión constructivista de Vygotski, en los años setenta, J. Bruner y sus colaboradores crearon la metáfora del *andamiaje*, con la intención de ilustrar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre las personas adultas y las criaturas. Así, se permite que el aprendiz incorpore eficazmente los conocimientos, hasta lograr autonomía, momento en el cual el *andamio* o ayuda del instructor se retira. Según Guilar:

En esta nueva visión de la educación no se acentúa el trabajo en solitario de la representación y categorización cognitiva. Al contrario, la educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios o, sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de Internet, etc.) (2009: 239).

Consideramos estos dos conceptos –ZDP y andamiaje– como facilitadores para el desarrollo de habilidades en el proceso de regulación del aprendizaje. Constituye un verdadero reto para el docente en el momento del diseño y elaboración del material didáctico estructurar actividades que tengan en cuenta la ZDP de sus alumnos y que promuevan la construcción de los conocimientos por parte del estudiante en la interacción en el aula (andamiaje colectivo). Con base en lo anteriormente expuesto, entendemos que dentro de este contexto de una pedagogía socio-constructivista, tanto el profesor como el alumno cumplen roles igualmente importantes. Según Muñoz: “...el docente es un propiciador de contextos pedagógicos, en donde el aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento de su grupo cultural. Aquí, el maestro no transmite conocimientos, ni instruye, ni enseña, sino que, orienta y guía, de manera explícita y deliberada” (2010: 75)

Del enfoque comunicativo al posmétodo

En lo concerniente a las distintas teorías de enseñanza y aprendizaje de una LE, nuestro trabajo se centra en los aportes del cognitivismo y el socio-constructivismo -que hemos descrito anteriormente- y sus influencias en el enfoque comunicativo, metodologías contemporáneas derivadas de este enfoque y el posmétodo.

El enfoque comunicativo –surgido en los años setenta– se caracteriza por fomentar lo que Hymes llamó *competencia comunicativa*. El sociolingüista retoma la noción chomskiana de *competencia*, pero revela que la competencia lingüística no garantiza la capacidad

comunicativa, ya que requiere también de componentes extralingüísticos y socioculturales (Muñoz, 2010). A partir de estos presupuestos teóricos surge una serie de estudios y, en poco tiempo, la atención se traslada del concepto al “medio” (método funcional) para lograr la *competencia comunicativa* (Balboni, 2002), que Daniel Cassany define como “el conjunto de conocimientos y habilidades que le permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla” (1999: 5). El MCER, por su parte, afirma que la *competencia comunicativa* comprende varios componentes: el *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático*, que a su vez integran conocimientos, destrezas y habilidades. Todas estas categorías “pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable” (2002: 13).

Según Muñoz, el aprendizaje que se lleva a cabo a través del enfoque comunicativo “es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación” (2010: 76). Por lo tanto, las clases se desarrollan dentro de un contexto y funciones del lenguaje. También se hace énfasis en distintas habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) presentadas en forma integrada. De esta manera, las clases se centran en los alumnos y en el uso de material didáctico.

De la enseñanza comunicativa se derivan metodologías contemporáneas como la enseñanza desde el enfoque por tareas, el aprendizaje basado en solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, entre otros. (Nunan, 2003). También deriva del enfoque comunicativo el enfoque orientado a la acción, con el que el MCER promueve el uso social (acciones) de las tareas comunicativas y que describe de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que

parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (2002: 9, destacado en el original).

De esta manera queda establecido el rol comunicativo de las tareas y el avance respecto de la definición tradicional de *competencia comunicativa*, ya que aporta la interacción y la mediación de los “agentes sociales” en la adquisición del lenguaje. Por tarea Nunan entiende:

...cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho. (1989: 224, citado en Siliberti, 2010).

De lo expuesto se desprende que también este enfoque se centra en los estudiantes, pretende estimular y desarrollar su autonomía y que en una clase basada en tareas se pueden integrar otros enfoques de índole comunicativa.

El posmétodo

B. Kumaravadivelu propone una construcción conceptual alternativa desde la cual pensar y construir las prácticas en el campo de la enseñanza de inglés. En su propuesta, intenta superar el concepto de “método” en la enseñanza de idiomas y, a partir de su conceptualización, se empieza a difundir una nueva perspectiva de la enseñanza. Esta se centra en la autoobservación en clase, de modo que el profesor pueda construir su propia teoría de la práctica. El autor sostiene que el concepto de posmétodo como estructurador de los conocimientos acerca de la enseñanza de LE, consiste en “la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo” (Kumaravadivelu, 1994: 29, citado en Martínez Rodríguez, 2011). Intenta así el desarrollo de una pedagogía que, además de estar basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores, pueda receptor las necesidades, deseos y situaciones concretas.

La propuesta se articula a través de tres principios organizativos: *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad*. La *particularidad* implica una verdadera comprensión de los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la

enseñanza en un contexto específico. La *practicidad* supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. La *posibilidad* supone una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social.

Entre otros aspectos a tener en cuenta acerca de su postura a favor de una *pedagogía o condición de posmétodo*, es la convicción de Kumaravadilevu acerca de la poca libertad para tomar decisiones que tienen los profesores en sus contextos educativos, a causa de limitaciones gubernamentales o institucionales. En su opinión, los docentes pueden intentar confeccionar sus propios materiales, aun estando en esas condiciones, siempre y cuando "se constituyen como grupo, diseñen tareas y actividades para el aula, atendiendo a la retroalimentación de estudiantes y colegas" (7). También destaca el rol de las redes sociales y los medios virtuales, que se constituyen en recursos valiosos para el diseño de materiales de enseñanza.

Teniendo en cuenta los conceptos vertidos, consideramos que los modelos de tipo socio-comunicativos y colaborativos, sumados a la pedagogía posmétodo, nos ayudan a comprender la importancia de elaborar un modelo innovador que promueva la interacción entre los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, con docentes dotados de capacidad de decisión y de transformación propia. En cuanto a los tres principios detallados pueden resultar relevantes a la hora de revisar las prácticas docentes y específicamente en relación con nuestra propuesta, de elaborar materiales de enseñanza productivos y actualizados.

La didáctica de lenguas extranjeras y los entornos virtuales

Según Salvatierra la tecnología en sí misma no implica una didáctica que promueva la buena enseñanza, pero constituye un complemento necesario para vincular la selección y organización de los contenidos con los contextos, como así también para seleccionar formatos y modalidades que impulsen canales de diálogo con los estudiantes. Asegura además que es fundamental el criterio reflexivo y crítico de los docentes (2019: 90). En esta misma línea, Favaro y Menegale acuerdan que "el simple hecho de utilizar aplicaciones tecnológicas no determina automáticamente un cambio en las actitudes de los estudiantes respecto del aprendizaje de las lenguas" (2014: 26). Expresan la importancia del rol del profesor en guiar a los alumnos hacia una mayor conciencia de lo que las tecnologías ofrecen y de cómo aprovechar

esos recursos para aumentar intencionalmente el conocimiento de la lengua, para transferir los conocimientos a otros contextos y así acrecentar sus competencias.

Acordamos con Tarasow (2010) que el uso de la tecnología no pretende reemplazar ni imitar los procesos de educación tradicional centrados en la transmisión de información, sino en crear nuevos espacios para fomentar los procesos de comunicación y construcción del aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje en línea se proponen como espacios alternativos para la construcción del conocimiento. De esta manera, se relativiza la dicotomía educación presencial / educación a distancia, ya que los entornos en línea (en adelante EeL) se ofrecen como espacios paralelos a ambas modalidades. Para el autor, la EeL plantea una opción superadora de la educación a distancia (en adelante EaD) que al inicio intentó resolver la distancia geográfica y temporal entre docentes y alumnos. Mientras la EaD hacía énfasis en la necesidad de resolver esa distancia, la EeL pone en escena la idea del encuentro. Desde esta misma perspectiva, Jalley concibe a la EeL dentro de un enfoque socioconstructivista: "... se apoya en la importancia de la comunicación, de la interacción (con los contenidos, con los/as docentes, con los/as pares) y de la construcción colectiva de conocimiento. Se trata de pensar cómo ofrecer una experiencia significativa para que el/la estudiante pueda "hacer algo" con los contenidos y pueda construir su propio conocimiento (2018: 27).

Al mismo tiempo, la autora resalta el cambio producido en el rol de docentes y alumnos, ya que los primeros no solo deben transmitir contenidos, sino diseñar recorridos y acompañar a los estudiantes y los últimos, reflexionar sobre lo que se está aprendiendo (27). En el diseño de la secuencia didáctica es posible generar una *sincronía asincrónica*, una manera de habitar el espacio digital compartido en la que se produzcan aprendizajes significativos.

Por su parte Luque describe el *aula virtual* como "un dispositivo tecnológico cuyo componente esencial es el espacio destinado a la interacción humana y a la búsqueda colectiva del saber. Por tanto, el aula virtual se encuentra dotada de una impregnación de tipo sociocultural" (2009: 3). Esta afirmación nos remite al vínculo creado por los miembros del aula "en un espacio intersubjetivo que les connota como una comunidad, bajo el signo de una meta común centrada en la construcción social del conocimiento" (3).

En nuestro intento por definir los elementos que interactúan en los entornos virtuales, en relación con la enseñanza aprendizaje de las LEs, acordamos con Lima Montenegro y Fernández Nodar (2016) en que este proceso debe garantizar la participación activa y la formación en valores éticos. La educación tradicional y la EaD semipresencial o virtual no son

incompatibles ni excluyentes, sino que permiten diferentes grados de combinación para adaptarse, de forma flexible a las nuevas necesidades. La EaD debe llegar a ser una educación sin distancia, no obstante, sus características distintivas de no coincidencia en espacio y tiempo.

En relación con nuestra propuesta en este trabajo, las modalidades presencial y virtual se combinan, atendiendo a las nuevas perspectivas didácticas. Así, en los materiales didácticos que proponemos en el Capítulo 2 de este trabajo, se intenta incorporar actividades para ambas modalidades, diferenciadas o pasibles de modificar el formato, según las necesidades concretas del contexto áulico, del grupo de estudiantes, de la intención del/ de la docente, del contexto histórico-social, etc.

1.2.2 Interculturalidad y competencia intercultural

En las propuestas curriculares de LEs, el término *cultura* se relaciona con *lengua*, ya que es el medio primario para transmitirla. Según la visión cognitivista, la *cultura* “no es un fenómeno material, no comprende objetos ni comportamientos sino sus modelos y formas que están almacenadas en la memoria del individuo. La atención recae, por lo tanto, en *sus* significados e interpretaciones, enfatizándose el procesamiento de información” (Castro Prieto, 2016: 44). Desde el punto de vista simbolista, la *cultura* “se convierte en proceso de aprendizaje de símbolos influenciado por los *conocimientos previos* del individuo” (Castro Prieto, 2016: 44). De esta manera, la definición de *cultura* incluye comportamientos y actitudes, favoreciendo los aspectos emocionales y sociales del concepto, así como la comprensión cognitiva de las diferentes culturas.

Castro Prieto define a la competencia intercultural como “la capacidad de comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva de establecer y mantener relaciones interculturales y la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas” (2016: 50). Desde un punto de vista didáctico esta autora resalta la atención especial que concede al alumno, ya que los nuevos objetivos se centrarán en su figura para que a través del aprendizaje de una LE pueda entrar en contacto fácilmente con otras culturas y aumentar las posibilidades de comprensión mutua en situaciones interculturales.

Respecto de la cuestión intercultural en el contexto de lengua italiana, Balboni sostiene que a la *comunicación intercultural* no se la puede enseñar por razones cualitativas, ya que es un objeto en continua evolución, gracias a los medios de comunicación, el turismo, el

conocimiento recíproco, además de la natural evolución interna de cada cultura. Tampoco puede hacerse por razones cuantitativas, porque es imposible estudiar los problemas interculturales que existen entre todas las culturas. También Bertucci y Rosetti (2019) consideran que no puede ser enseñada como sucede con las competencias lingüístico-comunicativas, pero se pueden poner en marcha acciones y situaciones didácticas para promoverla, teniendo en cuenta que la comprensión intercultural proviene tanto de los docentes como de los estudiantes.

El concepto de *competencia intercultural* está ligado al de *competencia comunicativa*. En el campo de la glotodidáctica, este concepto se extendió hasta incluir el dominio de los procesos cognitivos que subyacen a las habilidades lingüísticas (Balboni, 1999:20). Grazioli y Pirsichilli afirman que el componente comunicativo cumple un rol relevante en el desarrollo de la *competencia intercultural* porque todo se refleja en una situación comunicativa concreta (2018: 5). El reporte mundial de Unesco 2009 sostiene al respecto que, a través del intercambio comunicativo tenemos la posibilidad de replantear nuestras “categorías culturales y reconocer las múltiples fuentes de nuestra identidad que nos ayuda a olvidar las «diferencias», privilegiando nuestra capacidad de evolucionar mediante intercambios recíprocos (11). En este sentido, Balboni (2002) señala la necesidad de promover una educación intercultural para reconocer las diferencias culturales como valores positivos, descentralizando nuestro punto de vista. Esto no equivale a abandonar nuestros valores, sino a conocer a los demás y respetar las diferencias. Para el lingüista, construir una *competencia comunicativa intercultural* requiere el desarrollo de habilidades relacionales específicas como: a) saber observar, descentrarse y alejarse; b) saber detener un juicio; c) saber relativizar; d) saber escuchar activamente; e) saber comprender emotivamente; f) saber negociar los significados (2015:7).

En este orden de ideas, para el desarrollo de la *competencia intercultural* por parte del aprendiz de LE, Meyer diferencia tres estadios:

- *Nivel monocultural*, el alumno observa la cultura extranjera desde los límites de su cultura, interpretándola según sus reglas.
- *Nivel intercultural*, toma una posición intermedia entre ambas culturas; esto le permite compararlas y establecer semejanzas y diferencias.
- *Nivel transcultural*, cuando alcanza la distancia adecuada respecto de ambas culturas y actúa de mediador, con los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

(1991, citado en Rico Martín, 2005: 84)

El docente de LE debe aspirar a que sus alumnos adquieran el último nivel, alcanzado por bilingües equilibrados, que dominan de igual manera la lengua materna y la extranjera. En palabras de Florez y Constanzo Insunza, el enfoque intercultural enseña a los estudiantes a “saber cómo distanciarse de su propia lengua y cultura para ser críticos y establecer comparaciones de una forma imparcial” (2016: 10). El desafío para los docentes resulta entonces diseñar tareas que integren este aspecto dentro del currículo de lenguas y, de esa manera, puedan producir un aprendizaje cultural, crítico y cognitivo al aprendiz.

A partir de lo expuesto, consideramos que la formación de una perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza aprendizaje en LE en nuestros alumnos universitarios debe constituir un proyecto de construcción diaria, en el que los futuros profesionales (licenciados, profesores y traductores) desarrollen el espíritu crítico y la capacidad para valorar la cultura otra en un plano de igualdad, despojado de prejuicios y obstáculos derivados de visiones hegemónicas.

1.2.3. Materiales didácticos: enfoques interculturales

Siguiendo a Morales, un material didáctico es:

... el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje; estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, que despiertan el interés y captan la atención de los estudiantes, que presenten información adecuada con experiencias simuladas cercanas a la realidad, que vivifican la enseñanza influyendo favorablemente en la motivación, retención y comprensión por parte del estudiante, facilitando la labor docente por ser sencillos, consistentes y adecuados a los contenidos (2012, 10 citado en Bautista Sanchez *et al.* 2014: 188).

Bautista Sanchez considera que los materiales didácticos funcionan como mediadores entre la realidad y los estudiantes, y a través de sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios. Entre sus funciones se encuentran: motivar, facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y apoyar la evaluación y el reforzamiento del aprendizaje (2014: 190).

Siguiendo a Cabero (2001, citado en Bautista Sanchez *et al.* 2014: 188) los medios o materiales didácticos son elementos curriculares que propician el desarrollo de habilidades

cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propician aprendizajes.

Por su parte, Schwartzman (2013) diferencia los materiales didácticos de los educativos. Con los primeros el estudiante interactúa directamente; son los que se elaboran para orientar procesos de aprendizaje, es decir, con una intencionalidad didáctica precisa; los materiales educativos, en cambio, consisten en otros recursos que se resignifican cuando el docente los incluye en sus propuestas de enseñanza. En este sentido, se acercan al concepto de *corpus* de trabajo, que se incorpora a los materiales didácticos en sentido estricto.

Al respecto, Paola Begotti opina que a menudo el docente siente la necesidad de preparar materiales de enseñanza creados *ad hoc* para su clase, utilizando *material auténtico* (2010: 14). Considera *material auténtico* “a una tipología de material creado para los hablantes de lengua materna, por lo tanto, sin objetivo didáctico” (14). En glotodidáctica, la expresión fue usada a partir del enfoque comunicativo, a menudo como garantía de práctica comunicativa eficaz. Para muchos estudiosos, un texto es verdaderamente auténtico solo en su contexto originario, por lo tanto, la autenticidad no es considerada una categoría significativa. Opiniones más recientes consideran al material auténtico en relación con su contenido cultural, así, la elección y el uso del material auténtico toma un significado nuevo. En conclusión, visto como una mediación entre las dos corrientes, pone en relieve las innegables ventajas de su uso en didáctica (15). Begotti (2010) subdivide al material auténtico de acuerdo con el soporte que lo contiene: material papel, material video, material audio, material audiovisual.

En lo que respecta al diseño de los materiales, Monedero Moya propone tres maneras diferentes, de acuerdo con la etapa de elaboración en la que el docente se encuentre:

1.- *Fase de preproducción*: planificación de la producción de esos materiales por el profesional.

2.- *Fase de producción o de elaboración*: configuración o plasmación tangible de los materiales en sus soportes físicos o virtuales.

3.- *Fase de posproducción*: planificación de la aplicación de materiales educativos durante el desarrollo la intervención docente (2007: 55).

Ezeiza (2009) presenta un debate acerca de la polémica que ha puesto en cuestión la idoneidad de materiales comerciales como instrumento para la enseñanza, utilizados en forma

de “curso” o “manual”, aduciendo diferentes argumentos. Despiertan nuestro interés algunos de los argumentos desfavorables nombrados por la autora, porque entendemos que muchos docentes, de distintas LEs y niveles de enseñanza, deben recurrir a la creación de sus propios materiales debido a las siguientes razones:⁸

- El proceso de aprendizaje de una lengua es demasiado complejo como para pretender que pueda ser satisfecho plenamente con unos materiales prefabricados.
- Por muy cuidadosamente diseñados que estén los materiales, nunca podrán responder de forma precisa a las necesidades particulares de cada grupo concreto de alumnos.
- Muchos materiales nos enfrentan a una evidente contradicción: la consideración de la lengua como elemento básico de socialización en contraposición con las escasas posibilidades que los mismos materiales ofrecen para la idea del estudiante como agente social activo.
- La imagen distorsionada de la lengua meta que suele promoverse.
- La presuposición –infundada– de que el modelo de lengua que se muestra en el material representa fielmente el sistema de comunicación genuino y la realidad social de los hablantes de la lengua meta.

Materiales didácticos digitales

El impacto de la tecnología en el campo educativo en general y en las diferentes actividades dentro del ámbito universitario en particular, es uno de los mayores cambios que derivó en nuevas formas de renovación didáctica y de una actitud creativa por parte de docentes y estudiantes (Dusell, 2011). De este modo, cobran sentido los recursos digitales que surgen en las últimas décadas como un medio de expresión y creación a través de un nuevo lenguaje basado en la imagen, el sonido y la interactividad, tres elementos que refuerzan la comprensión, la creatividad y la motivación de los estudiantes (García-Valcárcel, 2016).

Real Torres afirma que la elaboración de materiales, luego de la integración curricular de las TIC, es un proceso complejo que implica, por un lado, el diseño de materiales informáticos y, por otro, la elaboración de materiales educativos, para lo cual la actualización y formación por parte del profesor es fundamental (2019: 17). Según esta autora, los materiales

⁸ Hemos seleccionado solo los aspectos que consideramos relevantes del artículo de Ezeiza, por considerarlos también una crítica acorde a los manuales de lengua italiana (L2 y LE), por ser los más representativos. Cabe agregar que, en nuestro caso, no existen manuales *ad hoc* para la enseñanza de la lengua italiana para el nivel superior, razón por la cual se ha gestado el presente trabajo.

más tradicionales se diferencian de los digitales, ya que estos últimos favorecen el uso autónomo y la interacción por parte de los alumnos, presentan generalmente un componente de gamificación y es posible utilizarlos como herramientas de evaluación. Los materiales digitales didácticos (en adelante MDD) ofrecen más flexibilidad que los tradicionales impresos porque pueden reutilizarse y adecuarse al aula o para los intereses de los docentes. Otras ventajas destacadas por Real Torres son: la promoción del aprendizaje activo y de la construcción del conocimiento del alumno, lo que mejora el proceso de su aprendizaje y rendimiento, gracias al trabajo colaborativo con sus pares. (18). Acordamos con la visión de Real Torres (2019) acerca de que la preparación de materiales constituye el eje central de cualquier estrategia pedagógica, dado que existen numerosas posibilidades didácticas para abordar contenidos no sólo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales, contribuyendo a la adquisición de competencias.

En relación con nuestro contexto de trabajo en la Facultad de Lenguas, se ha adoptado últimamente la metodología de trabajo en entornos virtuales, que integra y combina actividades de tipo sincrónico por videoconferencia. El trabajo sincrónico se lleva a cabo en línea y permite el contacto y la interacción inmediata entre docente-estudiantes y entre estudiantes. El aprendizaje asincrónico, sin embargo, puede llevarse a cabo tanto en línea como en las actividades alojadas en el aula virtual, por lo cual es mucho más flexible. Es este el contexto en el que toma sentido nuestra propuesta de innovación, en el ámbito de la asignatura *Lingua Italiana III*, para una serie de materiales que puedan ser utilizados por los alumnos en la modalidad sincrónica y asincrónica, tanto en línea como en una futura presencialidad y centrados en el desarrollo de una verdadera competencia intercultural. Asimismo, entendemos la necesidad de producir materiales que promuevan el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento, la autonomía y el desarrollo de una competencia intercultural, acordes a la profesionalidad a la que aspiran nuestros alumnos.

La interculturalidad en los materiales: propuesta transversal en la unidad *Immigrati*.

Hasta no hace demasiado tiempo, el análisis de los materiales revelaba los prejuicios y la parcialidad de la que adolecían manuales y otros recursos didácticos en relación con la cultura, con contenidos a menudo desfasados o privados de una visión coherente de la cultura extranjera (García, 2009, 499). En ese marco, Serco propone una serie de criterios para que los profesores puedan valorar la idoneidad de manuales y actividades para el desarrollo de la *competencia intercultural*.

- Representatividad y Realismo: ¿ofrecen una visión completa, actualizada, realista y representativa de la sociedad intercultural extranjera? ¿incluyen aspectos negativos o problemáticos de la cultura extranjera?

- Personajes: ¿son representativos de la sociedad extranjera?

- Lengua: ¿la lengua seleccionada esconde juicios de valor y opiniones implícitos? ¿se usan ciertas palabras que tienen connotaciones negativas y contribuyen a crear una imagen negativa de cierta nacionalidad?

- Alumnos: ¿tienen los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre sus propias culturas? ¿invitan las actividades a adoptar una perspectiva extranjera? ¿preparan las actividades a los alumnos para comportarse adecuadamente cuando entren en contacto con miembros de otras culturas? ¿se utiliza el debate como medio para ayudar al alumno a adquirir un auténtico entendimiento de la cultura extranjera? (2001, citado en García 2009: 500).

En apartados anteriores, hemos reflexionado sobre la dificultad de encontrar un manual o material organizado, con consignas que promuevan la competencia intercultural en el ámbito del italiano. En este estado, si bien queda planteado como un inconveniente, se presenta como una posibilidad de reemplazar el material de cátedra por otro no solo más actualizado, sino además dotado de una visión más amplia, que respete las diferencias culturales, promueva la empatía y aleje a los alumnos de prejuicios y preconceptos acerca de la cultura otra.

Específicamente, la unidad *Immigrati* es el argumento del programa que más interpela al alumnado para compartir y aceptar la diversidad cultural a través del diálogo y de ejemplos de vida de inmigrantes provenientes de distintas partes del mundo, que forman parte de la sociedad italiana actual. El principal desafío de nuestros materiales consiste entonces en proponer una visión coherente y enriquecedora de la diversidad cultural. De esta manera, retomamos el concepto de Balboni acerca de la imposibilidad de *enseñar* la interculturalidad. Así, no constituye un *tema* que solo se aborda en un punto particular del desarrollo del programa, sino una perspectiva o enfoque que atraviesa el material y aspira a ser instrumento para la enseñanza, en tiempos donde la diversidad forma parte de la vida cotidiana.

1.2.4. Metodología

El proceso de elaboración de los materiales se inicia con la exploración planteada desde una perspectiva cualitativa: “...en la investigación cualitativa los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos generales y sustantivos, apoyados en una

consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza.” (Sautu: 67). Desde esta perspectiva, el diseño de los materiales incorpora la consideración del marco teórico, los datos relevados en relación con los antecedentes y los pasos de elaboración propios de la consideración de la escritura como proceso (Cassany).

La visión metodológica que guía la confección de los materiales no se suscribe a un único enfoque o método de enseñanza, sino que adhiere a un criterio integrador, a partir del marco teórico explicitado anteriormente.

Cabe aclarar que la propuesta representa una primera aproximación al tema, por lo cual constituyen materiales que deberán someterse a prueba en su utilización en las prácticas concretas, fase que queda pendiente para su desarrollo con posterioridad a la presentación de este trabajo.

CAPÍTULO II

Propuesta de innovación

2.1. Lineamientos generales

El MD que se presenta a continuación, correspondiente a la unidad *Immigrati* de la asignatura *Lengua italiana III*, de las carreras de italiano de la Facultad de Lenguas, UNC, sintetiza los antecedentes teóricos vertidos en los apartados anteriores y persigue los objetivos planteados. La propuesta de materiales diseñados para su utilización en la presencialidad o en línea, de forma sincrónica y/o asincrónica, toma en cuenta los aportes señalados de los enfoques socio-constructivista, comunicativo y los principios del posmétodo. Además, se toma en cuenta el tratamiento intercultural de distintos ejes de contenidos sobre la migración en Italia y se espera que mediante su uso se logre concientizar a los alumnos acerca de las diferencias existentes con la cultura de la lengua meta, de su propia identidad y cultura y de cómo el otro la percibe.

Si bien el material está concebido sobre la base de la progresión correspondiente a una unidad didáctica, su presentación responde más bien al interés de mostrar la especificidad de las actividades, sus objetivos y consignas con base intercultural. Teniendo en cuenta la definición de MD, su desarrollo en la práctica se subordina a la planificación específica en cada contexto de educación específico. Así, el material elaborado es flexible, con textos que presentan una graduación progresiva de complejidad desde el punto de vista lingüístico, acordes a un nivel C1, según lo especificado por el MCER, con actividades que desarrollan las cuatro habilidades comunicativas, algunas de las cuales pueden ser consideradas optativas, con la finalidad de ofrecerle a la docente la libertad de usarlo, dependiendo de su realidad áulica.

En esta sección, presentamos ocho (8) actividades basadas en distintos ejes de contenidos sobre migración en Italia: llegada a Italia, integración y aceptación, estereotipos, trabajo en negro, etc. De forma paralela al contenido *Immigrati*, la unidad pretende desarrollar la estructura del texto argumentativo,⁹ por lo que en algunas consignas quedará plasmada la

⁹ Unidad N° 3: *Problemas de la sociedad italiana actual: inmigración y enfermedades* **Parte A:** Tipología textual: el texto argumentativo, su estructura. -La estructura del texto argumentativo: Introducción, problema, hipótesis, tesis, proposiciones subsidiarias, solución, demostración argumentación. Análisis de objeciones/impugnaciones.

aplicación de la teoría argumentativa, que es impartida por la profesora adjunta de la cátedra, Carolina Negritto. Se debe tener en cuenta que el desarrollo del texto argumentativo, atraviesa toda la unidad, que desde la temática de la sociedad actual prevé también incursionar en las “enfermedades de este siglo”.

2.2. Propuesta de materiales

En relación con los lineamientos presentados en el apartado anterior y sobre la base del desarrollo expuesto en los capítulos anteriores, se presentan algunas propuestas de materiales que serán puestos a prueba en nuestra práctica concreta en la cátedra de la Sección Italiano.

Los materiales que se elaboran están destinados a la unidad 3 del programa y se plantean, en conjunto, conformando una unidad didáctica que articule el tema de inmigración con las características del texto argumentativo, desde una perspectiva intercultural. Se estima un tiempo de desarrollo global entre 15 y 20 horas.

Cabe señalar que, si bien se explicitan los objetivos que se intenta lograr con cada uno de los materiales propuestos, no se especifica un cronograma detallado para su desarrollo, puesto que esto depende del contexto particular que, dadas las condiciones actuales de pandemia, puede variar tanto en la modalidad (presencial / on line) como en los horarios y lapsos temporales para el desarrollo del programa.

Las elecciones sintácticas y estilísticas. **Parte B:** Problemas de la sociedad italiana actual: lectura de textos periodísticos sobre el tema de los inmigrantes. Salud y enfermedades de este siglo. Reflexión lingüística sobre los textos leídos y comentados. Producción escrita con especial énfasis en la elaboración de sinopsis, selección de párrafos y producción oral.

VOCI E VOLTI DELL'IMMIGRAZIONE



<https://pixabay.com/it/photos/migrazione-integrazione-migranti-3129387/>

1. "Ma quale viaggio?"

Objetivos

- Favorecer el uso de léxico conocido, referido al tema inmigración.
- Poner en evidencia el carácter universal de la movilidad humana y sus vinculaciones con las condiciones socioculturales.
- Reflexionar respecto de las diversas situaciones por las que atraviesan los inmigrantes al abandonar su país.
- Relacionar el fenómeno migratorio en Italia con otros contextos geopolíticos.
- Desarrollar una actitud que supere estereotipos e ideas discriminatorias.



<https://pixabay.com/it/images/search/immigrati%20mare/>

- Guarda il video "Il Viaggio" degli immigrati raccontato in immagini e musica.
Video tratto da: <https://www.youtube.com/watch?v=eVVwrUf1Jpw>

Attività orale:

- Quali emozioni suscitano in te le immagini appena viste? Parlane con i tuoi compagni.
- Come spieghi la frase di Christopher, l'immigrato nigeriano, "per me, dormire significa speranza".
- Hai sentito la canzone che accompagna le immagini? Ricordi qualche verso? Quale?
- Di solito, come sono i viaggi degli immigrati?
- Per quale motivo Christopher ha abbandonato il suo paese?
- L'immigrazione è un fenomeno frequente anche nel tuo paese? Quali sono le sue caratteristiche?

2. “Omicida cieco”: dobbiamo invertire la rotta sulle politiche migratorie?

Objetivos

- Comprendere el tema central de una entrevista de radio que incorpora temas de inmigración y discurso argumentativo.
- Distinguir ejes temáticos relacionados con la migración y ampliar el vocabulario sobre el tema.
- Distinguir los elementos constitutivos de un texto oral de tipo argumentativo.
- Relacionar el contexto de lo relatado con las distintas situaciones por las que atraviesan los inmigrantes en Europa.
- Promover una actitud abierta hacia el fenómeno migratorio mundial, superando estereotipos e ideas discriminatorias.

-Ascolta l'intervista andata in onda su Radio Radicale il 20 novembre 2020. (Fino al minuto 06'30").

Intervista tratta da: <https://www.radioradicale.it/scheda/621927/conversazione-con-alessandro-dal-lago>



<https://pixabay.com/it/photos/studio-la-ricodifica-record-di-4004849/>

Attività di comprensione:

- Chi sono i tre protagonisti dell'intervista?
 - 1.-
 - 2.-
 - 3.-
- Cosa domanda l'antispecista Molè all'intervistato? Scrivi le due domande.
 - 1.-
 - 2.-
- Il sociologo descrive le probabili tappe che compie un immigrato africano dal momento in cui parte dal suo paese fino a quando arriva in Europa. Quali sono queste tappe? Prendi nota.
- Dal Lago spiega qual è la misura che, secondo lui, porrebbe termine alle peripezie che devono affrontare gli immigrati durante il viaggio.
- Nella seconda risposta, Dal Lago lascia intravedere la sua posizione politica, qual è?
- Il titolo del libro pubblicato da Dal Lago sui migranti in Europa è *Blind killer*, cioè, *Omicida cieco*. Spiega questa metafora.
- Qual è la posizione del sociologo sull'immigrazione in Europa? Scrivi le espressioni che ti hanno aiutato a scoprirlo.

Attività di produzione scritta.

- E secondo te, quali sarebbero le misure più efficaci per porre rimedio agli spostamenti di masse? Scrivi la tua opinione sul portale *diritto immigrazione e stranieri*. (200 parole).

3. Bisogna tornare piccoli?

Objetivos

- Comprendere un messaggio pubblicitario sobre el fenómeno inmigratorio.
- Reconocer algunos estereotipos sobre inmigrantes.
- Reflexionar críticamente sobre la discriminación hacia los inmigrantes.
- Propiciar un debate con argumentos a favor y en contra de los estereotipos (tesis/antítesis).



<https://pixabay.com/it/photos/monocromatico-persone-sfocatura-3113668/>

- Guarda lo spot della campagna #IntegrAction di Pubblicità Progresso.

tratto da: <https://www.facebook.com/watch/?v=2205793386150700>

- Spiega il messaggio dello spot. A chi è rivolto? Qual è il suo scopo? Perché lo speaker recita **“L’integrazione è così semplice che la capisce anche un bambino”**?

Scrivi le 7 frasi espresse dai piccoli:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

- Spiega con le tue parole il significato delle frasi. A chi sono dirette?

- Nel tuo paese ci sono degli stereotipi sugli immigrati o su altri gruppi sociali? Quali?

4. *perché vengono chiamati in questo modo?*

Objetivos

- Enriquecer y complejizar el vocabulario referido al fenómeno inmigratorio.
- Reconocer la estructura del texto argumentativo.
- Conocer datos estadísticos sobre la inmigración en Italia.
- Problematizar la condición de los extranjeros, en términos de legalidad y ocupación.
- Estimar las condiciones higiénicas, sociales y laborales de algunos grupos de inmigrantes en Italia.
- Debatir acerca de la idea de repatriación de los inmigrantes irregulares.

Attività di pre-lettura:

- Guarda il video *Il vocabolario dell'Immigrazione* <https://www.youtube.com/watch?v=3ZTaAtf9WmE> ed esegui l'attività (reperibile nell'aula virtuale) sui protagonisti del fenomeno immigratorio, che consiste nell'unire la definizione ad ogni sostantivo (clandestino, extracomunitario, migrante, immigrato, irregolare, richiedente asilo, rifugiato, ecc.).
- Leggi il titolo dell'articolo che trovi sotto e fa' delle ipotesi su chi sono gli "invisibili" e perché vengono chiamati in questo modo.
- Che lavoro fanno le persone della foto? Pensi che questi lavori siano svolti generalmente da italiani o da immigrati?

- Leggi il seguente articolo tratto dal *blog HuffPost*.

CITTADINI

28/04/2020 09:59 CEST | **Aggiornato** 28/04/2020 10:21 CEST

650 mila invisibili. Chi sono e come vivono i migranti irregolari in Italia

Lavorano soprattutto nei campi e nelle nostre case, senza alcuna protezione sanitaria. Sono almeno 200mila tra colf e badanti, in agricoltura sono le prede più facili per il caporalato

By **Giulia Belardelli**



GETTY/AGFIrregolari

Per il Sistema sanitario nazionale, sono "invisibili", nel senso che non hanno un medico di base, né accesso ad alcun presidio sanitario. Se stanno malissimo, l'unica via è anche la più pericolosa: il Pronto Soccorso, proprio ciò che in tempi di pandemia andrebbe evitato. Sono gli oltre 600 mila immigrati irregolari che vivono nel nostro Paese, secondo le stime più recenti dell'Istituto per gli studi di politica internazionale (Ispi, 2020). Sono le centinaia di migliaia di persone che - al nero e fuori da qualsiasi regola - raccolgono i nostri ortaggi, puliscono le nostre case, si prendono cura degli anziani e dei più fragili, sopravvivono grazie al piccolo commercio nelle grandi città. In una parola, si arrangiano come e dove possono, condividendo spazi vitali anche molto piccoli con persone di cui fanno poco o nulla. Sono "i nuovi schiavi" di cui oggi - su HuffPost - Emma Bonino chiede la "liberazione".

Quanti sono gli stranieri irregolari in Italia

Secondo l'Ispi, il numero degli stranieri irregolari presenti in Italia è continuato a crescere stabilmente negli ultimi anni. Scriveva Matteo Villa sul sito dell'Istituto nel gennaio di quest'anno: "Dopo aver toccato un minimo inferiore alle 300.000 unità nel 2013, a gennaio 2020 si stima che le presenze irregolari siano più che doppie, superiori alle 600.000. Per dare un'idea delle dimensioni del problema, ai ritmi attuali (7.000 rimpatri l'anno) per rimpatriare tutti i 610.000 irregolari presenti nel Paese occorrerebbero 87 anni".



ISPI Irregolari Ispi

Come vivono:

Archiviata dunque l'ipotesi fantascientifica di rimpatriarli tutti, nelle ultime settimane in molti si sono mobilitati per chiederne la regolarizzazione, sottolineandone i vantaggi non solo sul piano sanitario, ma anche economico. Tra questi l'economista Tito Boeri, ex presidente dell'Inps, che su Repubblica ha condiviso qualche numero:

Gli immigrati irregolari sono ormai più di 650 mila [...]. Vivono molto di più in promiscuità degli altri immigrati perché hanno minori fonti di reddito e non possono firmare un contratto d'affitto. Se solo un italiano su cento convive con persone diverse dai suoi famigliari, un immigrato irregolare su tre convive con persone con cui non ha alcun legame di parentela. Dichiarano, se intervistati, che non andranno mai da un medico di base, perché hanno paura di essere espulsi. Semmai, se proprio costretti, vanno al Pronto Soccorso, dopo aver contagiato chissà quante persone".

Cosa fanno:

Più sommerso del sommerso, il lavoro nero dei migranti irregolari è un fenomeno difficile da fotografare con i numeri. Un'indagine ISFOL (2014) sottolinea come gran parte di essi lavora fuori dal settore agricolo (13.6% sono artigiani, operai specializzati o agricoltori e 72,6% svolgono professioni non qualificate che includono badanti, colf e piccolo commercio in grandi centri urbani). Non si hanno stime della loro distribuzione regionale ma è del tutto presumibile che siano concentrati in misura maggiore nelle regioni a maggiore attività economica del Paese, che sono anche le più colpite dal coronavirus (in Lombardia, applicando le percentuali di migranti regolari, gli irregolari sarebbero almeno 100mila).

Il settore agricolo:

Come molti altri settori, l'agricoltura rischia di pagare un prezzo altissimo a causa della pandemia: si stima che al settore manchino 250 mila lavoratori, dato che gli stagionali stranieri sono bloccati nei Paesi d'origine. Motivo per cui la regolarizzazione degli immigrati irregolari impegnati nei campi sta raccogliendo maggiori adesioni dalla politica.

Secondo la Uil, il "lavoro nero" fra servizi e agricoltura coinvolge un esercito di "invisibili": ben 345.000. Tra questi una buona parte è rappresentata dagli immigrati irregolari, in maggioranza provenienti dal continente africano. Sono loro i più esposti allo sfruttamento e al caporalato, piaga che indistintamente affligge le campagne italiane da Nord a Sud, malgrado i tentativi ricorrenti di normare il settore.

A preoccupare sono soprattutto le condizioni igieniche e sociali nei ghetti in cui tipicamente vivono i braccianti irregolari, alcuni di questi tristemente noti (da San Ferdinando in Calabria alla Capitanata foggiana). L'allarme è stato lanciato in una lettera-appello da Terra! e Flai Cigl:

"C'è il rischio che il Covid-19 arrivi in quegli insediamenti, tramutandoli in focolai della pandemia. Ma le soluzioni ci sono: i Prefetti - destinatari di nuovi poteri a seguito del DCPM del 09 marzo - possono adottare disposizioni volte alla messa in sicurezza dei migranti e richiedenti asilo presenti sul territorio, mediante l'allestimento o la requisizione di immobili a fini di sistemazione alloggiativa. Le risorse necessarie per gli eventuali interventi di rifacimento e adeguamento degli immobili requisiti potrebbero essere attinte dalla dotazione del Piano Triennale contro lo sfruttamento e il caporalato".

Il settore domestico:

Collaboratrici domestiche e badanti compongono un'altra grande parte di questo esercito di invisibili. Secondo Andrea Zini, vice presidente Assindatcolf, Associazione Nazionale dei Datori di Lavoro Domestico, "ancora

prima che la diffusione del coronavirus sconvolgesse il nostro Paese avevamo stimato che in Italia lavorassero in nero circa 200 mila domestici senza regolare permesso di soggiorno. Una piaga sociale ed economica che oggi rischia di diventare vera e propria emergenza se il Governo non metterà mano alla questione. Ecco perché scegliere di non regolarizzare anche colf, badanti e baby sitter insieme ai lavoratori dell'agricoltura sarebbe un errore gravissimo".

"Al Ministro Lamorgese - prosegue - chiediamo di includere nel provvedimento che è allo studio del Governo anche i lavoratori domestici irregolari che scontano anni di politiche restrittive che, di fatto, hanno impedito ai cittadini non comunitari di entrare nel nostro Paese per motivi di lavoro non stagionale. Questa - conclude - potrebbe essere l'occasione per trasformare una falla del sistema in una grande opportunità per tutti, anche economica. Come si evince da uno studio Censis/Assindatcolf, il comparto domestico è, infatti, in grado di generare un volume economico pari a circa 19 miliardi di euro l'anno. Mentre, stimiamo che il mancato gettito Inps e Irpef derivante dal lavoro dei 200 mila domestici con i documenti non in regola ammonti a circa 400 milioni di euro l'anno".



ASSINDATCOLF Settore Domestico

Attività di comprensione:

- Fa' uno schema riassuntivo con i dati più importanti riguardanti l'immigrazione in Italia (percentuali, protagonisti, attività svolte, ecc.).
- Confronta il tuo lavoro con quello dei tuoi compagni. Tra tutti ricomponete il testo con l'aiuto dello schema elaborato.

Attività di post-lettura

- Sottolinea nell'articolo la seguente frase e leggi l'intero paragrafo:
“Archiviata dunque l'ipotesi fantascientifica di rimpatriarli tutti”...
- Ora cerca su internet articoli in cui si parli dell'intenzione o del rimpatrio effettivo di immigrati irregolari, da parte del governo italiano. Poi confronta le tue notizie con quelle dei tuoi compagni.
- Hai trovato in questo articolo qualche elemento costitutivo dell'argomentazione? Quale/i? Sottolineali nel testo.
- Scrivi un paragrafo a modo di conclusione dell'articolo.

5. Perché tanta indifferenza ?

Objetivos

- Profundizar y complejizar el vocabulario referido al fenómeno migratorio.
- Reconocer distintos tipos de textos argumentativos, no sólo por su estructura, sino también por el tono en que está escrito.
- Reflexionar sobre la visión de un inmigrante sindicalista y activista y relacionarla con el contexto migratorio en Italia.

- Leggi il seguente articolo tratto dalla rivista *Espresso*.

Attività di pre-lettura.

- Leggi il titolo e la prima riga dell'articolo. Secondo te, chi sono gli **invisibili**? e l'"*egregio signor presidente*" (riga 1)? A chi è rivolta la frase "**decidetevi a guardarci**"?
- Cerca su internet chi è Aboubakar Soumahoro. E la *Comunità degli invisibili in movimento*, a nome della quale scrive, che tipo di associazione sarà?

LETTERA A DRAGHI

"Siamo gli invisibili, decidetevi a guardarci"

di Aboubakar Soumahoro

15 FEBBRAIO 2021



Egregio Signor Presidente,

viviamo in un mondo dove «una parte dell'umanità vive nell'opulenza, un'altra parte vede la propria dignità disconosciuta, disprezzata o calpestata e i suoi diritti fondamentali ignorati o violati», come illustra con sentita maestria Papa Francesco.

Noi, gli Invisibili, siamo quella parte disconosciuta nella propria dignità e logorata dalle disuguaglianze materiali, ma che al suo interno possiede la forza per innovare profondamente l'etica politica e sociale di questo Paese. Siamo quella parte disprezzata e asfissata da un sistema economico fondato sullo spirito dell'avidità. Siamo quella parte calpestata, scartata e relegata nei bassifondi dell'umanità. Siamo quella parte confinata nei depositi metropolitani delle periferie socialmente disagiate e nelle zone rurali umanamente dimenticate. Siamo quella parte atomizzata e omologata sotto il peso dell'alienante precarietà esistenziale. Siamo quella parte silenziosamente divorata dal dolore dell'invisibilità materiale e immateriale. Siamo quella parte assorbita nella solitudine del disorientamento mentre attraversiamo le valli oscure della disperazione. Siamo quella parte soffocata dal peso dell'indifferenza di una politica (priva di empatia e di visione) che ha abdicato a rappresentarci con atti concreti e a connettersi materialmente e sentimentalmente con i nostri bisogni e le nostre aspirazioni alla felicità. Siamo i dannati del peso del sondaggismo politico e in balia agli equilibrismi di potere

Noi, gli Invisibili, siamo quelle donne e quegli uomini costretti a vivere ai margini della società. Siamo quelle donne e quegli uomini che compongono l'esercito dei lavoratori autonomi come le partite Iva impoverite e sfruttate da un mercato del lavoro schiavizzante. Siamo quelle donne e quegli uomini che lavorano in modo precario e senza tutele. Siamo quelle donne e quegli uomini che operano nel turismo e nel mondo dello spettacolo e della cultura scivolati nell'invisibilità. Siamo quelle donne e quegli uomini dimenticati a causa della nostra giovane età. Siamo quelle donne e quegli uomini che lavorano la terra dall'alba al tramonto, in condizioni indicibili, per portare cibo sulle tavole di tutta la comunità. Siamo quelle donne e quegli uomini che in bicicletta attraversano in modo invisibile le città per portare un pasto caldo a casa di tutti. Siamo quelle donne e quegli uomini discriminati per il colore della pelle o per la provenienza geografica. Siamo quelle donne e quegli uomini emigrati, dimenticati e costretti a lasciare l'Italia per poter sopravvivere altrove, rifiutati dal nostro stesso Paese che dopo averci formato lascia che siano altri Paesi a beneficiare delle nostre competenze. Siamo quelle donne e quegli uomini disoccupati e impossibilitati a soddisfare i bisogni dei propri figli. Siamo i precari del mondo dell'informazione e dei presidi sanitari. Siamo quelle donne e quegli uomini, provenienti da diverse articolazioni della società, silenziati e resi invisibili.

Egregio Signor Presidente, l'Invisibilità non è frutto di una dannazione divina ma è la conseguenza di scelte politiche ancorate a un sistema basato sull'ideologia delle disuguaglianze. Oggi, confidiamo che l'azione del Suo Governo ambisca a liberarci, noi, gli Invisibili, dal giogo dell'invisibilità permettendoci di emanciparci «dall'incubo del bisogno», come diceva Sandro Pertini. Oggi, confidiamo che il Suo Governo non ci consideri “temi divisivi” o derubricati alla voce “non lo permettono gli equilibri della coalizione” ma esseri umani a cui servono risposte concrete ai propri bisogni, alle proprie sofferenze, alle proprie umiliazioni, ai propri sogni e desideri. Oggi, in una società frammentata sentimentalmente e disarticolata materialmente, confidiamo che l'azione del Suo Governo nel promuovere la coesione sociale porti anche all'inclusione dell'esercito degli invisibili. Perché siamo affamati di giustizia sociale e di libertà. Perché una persona che ha fame non è una persona libera. Vogliamo il pane della libertà e della giustizia sociale. Questa, confidiamo debba essere la priorità non solo del suo futuro Governo ma di tutti i governi.

Egregio Signor Presidente, il successo della nostra società si misurerà nella felicità dei suoi membri meno tutelati e non solo su quella dei più ricchi. Il futuro dell'Italia è indissolubilmente legato alla capacità della politica di garantire ai milioni di Invisibili «i diritti fondamentali ignorati o violati», come dice Papa Francesco. Confidiamo che trovi il coraggio di confrontarsi con il dolore di milioni di persone che si sentono invisibili, perché oggi non siamo più rassegnati ad essere spettatori inermi della Storia ma ci stiamo organizzando per diventare il motore del nostro futuro. La preghiamo, Egregio Signor Presidente del Consiglio dei Ministri incaricato, di accettare le espressioni della nostra alta considerazione.

**A nome della Comunità degli Invisibili in movimento*

Tratto da:

https://espresso.repubblica.it/opinioni/2021/02/15/news/siamo_gli_invisibili_decidetevi_a_guardarci_-287674211/

Attività di lettura

- Sottolinea nell'articolo tutti gli aggettivi che accompagnano il nome "parte" (dell'umanità). Es: siamo quella parte *disconosciuta*.
- Elenca i lavori che vengono descritti nel testo, ma non vengono nominati. Es: "... *quelle donne e quegli uomini che operano nel turismo...*". Che lavoro fanno quelle persone?
- Cosa sperano gli immigrati dal governo? (Sottolinea sul testo).

Attività orale

- Lavoro in gruppo: siete immigrati e abitate in una città italiana. Discutete sui problemi che ci sono nella vostra comunità (lavoro nero, scuola ghetto, condizioni igieniche del quartiere, accessibilità e fruibilità dei servizi sanitari, ecc.) Dopo un breve dibattito sui temi che vi affliggono, decidete di scrivere una lettera di reclamo al Comune. Fate una "scaletta" da usare poi nella stesura della lettera, con delle argomentazioni a sostegno della vostra tesi.

Attività scritta

- Scrivete -in modo collaborativo- una lettera da inviare al Comune, in cui vengono precisati tutti i problemi del quartiere.

6. Il mare della morte?

Objetivos

- Realizar práctica de escritura relacionada con el tema inmigración.
- Adquirir y practicar la utilización de diferentes recursos propios de los textos argumentativos.

- Leggi il seguente articolo tratto da *Famiglia Cristiana*.

LA PICCOLA SOPRAVVISSUTA: «PER FAVORE NON ATTRAVERSATE IL MARE»

23/04/2015 Parla una bambina del Gambia che ha perso l'intera famiglia in un recente naufragio e invita la sua gente a non partire per mare perché è troppo pericoloso.

di Simonetta Spagnotti

E' una lettera secca e struggente, scritta in un ottimo inglese. Ieri sera la piccola Hanna, la dodicenne gambianese che dopo il naufragio del barcone che la portava in Italia è stata accolta nel centro di Reggio Calabria della **Papa Giovanni XXIII**, ha rotto il silenzio e ha chiesto di scrivere una lettera ai suoi connazionali, per invitarli a non partire. "per favore, per favore", ripete. Troppe persone sono morte in mare: la sua migliore amica, la sorella, il fratello. In realtà **Hanna** ha visto affogare anche i suoi genitori, ma il trauma che ha subito probabilmente le impedisce di ricordarlo. Ecco il testo che ha scritto di getto e che ci affida.

Vengo dal Gambia. Ho attraversato il mare per venire in Italia ma molte persone sono morte. La mia migliore amica, mia sorella, mio fratello sono morti nel mare mentre venivano in Italia. Per favore sappiate che attraversare il mare è molto, molto pericoloso. Per favore, sorelle e fratelli, fermatevi e non venite. Per favore, per favore e ciao. Questa lettera è per le vostre giovani sorelle. Grazie per averla letta.

<https://www.famgliacristiana.it/articolo/la-bambina-del-gambia.aspx>

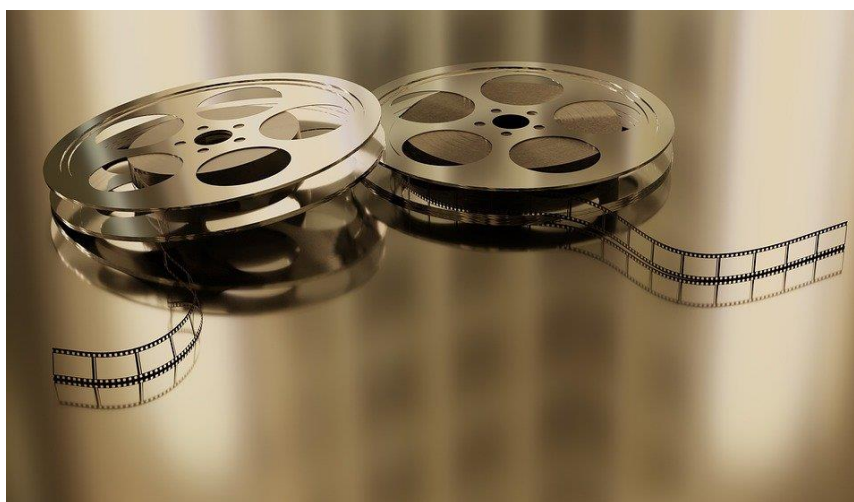
Attività di scrittura

Immagina di essere Hanna e di scrivere un articolo per *Famiglia Cristiana*. Sono ormai passati dieci anni dal naufragio in cui hai perso la tua famiglia. Ti preoccupa sapere che i tuoi connazionali continuano ad arrivare in Italia in condizioni terribili. Racconta la tua esperienza e fa' appello al buon senso degli africani, invitandoli a non partire per mare.

7. Omar e chi altro?

Objetivos

- Desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos audiovisuales.
- Favorecer la práctica de escritura relacionada con el tema inmigración.
- Potenciar la capacidad de reflexión y de respeto hacia el otro.
- Poner en práctica estrategias que desarrollen la competencia comunicativa y sociocultural.



<https://pixabay.com/it/photos/film-rullino-pellicola-analogico-3057394/>

- Guarda il cortometraggio intitolato *Omar*, realizzato da Massimo Cerbera, che ha vinto nel 2016 la terza edizione del concorso “Fammi vedere”.

<https://www.cartadiroma.org/news/omar-vita-minori-migranti-cortometraggio/>

Attività di comprensione:

- Dopo la prima visione del corto, scrivi chi sono i personaggi che trova Omar lungo la sua giornata.
- Hai fatto attenzione all'atteggiamento che hanno nei suoi confronti? È positivo o negativo?
- Quale sentimento desta il bambino in queste persone? Scrivi ogni sentimento accanto a ogni personaggio.

Attività di produzione orale:

- Lavora con un compagno e insieme cercate di ricostruire la giornata e la storia di Omar. Poi raccontate alla classe la vostra versione della storia.

Attività di produzione scritta:

- Scrivi un post sul tuo facebook raccontando la storia di Omar. Scrivila dal punto di vista del fruttivendolo o di quello dell'anziana. Devi anche parlare del fenomeno dell'immigrazione usando degli argomenti a favore o contro.

8. L'eterno dubbio tra... essere o non essere?

Objetivos

- Debatir sobre la inmigración en Italia, en relación con los contenidos desarrollados en el material previo.
- Desarrollar estrategias de competencia comunicativa e intercultural.
- Trabajar de manera cooperativa, de acuerdo con roles previamente acordados.



<https://pixabay.com/it/photos/podcast-microfono-wave-audio-4209769/>

Attività scritta e orale

- Forma un gruppo con altri tre (3) compagni e create un **podcast**. Nell'aula virtuale troverete alcuni esempi di podcast e un tutorial con le spiegazioni per realizzarlo. L'argomento sarà *l'immigrazione in Italia*, ma prima dovete mettervi d'accordo su alcuni aspetti.

Nome del podcast:

Audience:

Argomento: *immigrazione in Italia*

Formato:

Nomi degli episodi:

Partecipanti:

- Poi procederete a scrivere il copione degli episodi (o l'episodio) e deciderete su quali aspetti dell'immigrazione volete puntare, se farete delle interviste, chi sarà lo speaker, ecc. Il podcast non deve superare i 30 minuti (o 2 episodi di 15 minuti).

BUON LAVORO!!

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo se originó luego de detectar las dificultades para encontrar materiales didácticos en idioma italiano para el nivel superior, específicamente para la cátedra *Lengua Italiana III*, para los contenidos de la unidad *Immigrati*. Como parte de nuestro trabajo docente, indagamos en antecedentes sobre materiales y observamos que eran escasos, además de no hallar ninguno específico para el nivel C1 que pretendemos en nuestra asignatura. En función de ello, consideramos la posibilidad de presentar una propuesta superadora que implicara una actualización y una innovación en los materiales de enseñanza. Así, profundizamos en el estudio de los marcos teóricos sobre la didáctica de la LE, el concepto de materiales didácticos en relación con el concepto de interculturalidad, para proponer materiales innovadores a utilizar en la práctica concreta de la unidad *Immigrati* de la materia *Lengua Italiana III* de la Facultad de Lenguas, UNC.

A partir del desarrollo realizado en este trabajo, se proyectan otras indagaciones y tareas para el futuro inmediato y mediano: poner a prueba estos materiales en la práctica concreta, evaluar sus resultados para –a partir de ellos– elaborar las modificaciones correspondientes a los fines de su perfeccionamiento. Esta y otras fases como la ampliación de materiales y la elaboración de nuevas propuestas a nivel de planificación en el marco de la cátedra, son actividades pendientes para trabajos futuros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, en *Revista de Psicodidáctica*, 11-12: 157-170.
- Balboni P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci Editore e Università per Stranieri di Siena.
- (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino, Loescher/. Bonacci.
- (2006). *La competenza comunicativa intercultural: un model (Documenti di Didattica delle lingue)*, Perugia, Guerra Edizioni.
- (2009). “La comunicazione interculturale”. Recuperado de: <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/32435/19054/4.testo.pdf>
- (2015). “La comunicazione interculturale e l’approccio comunicativo: dall’idea allo strumento”. *EL.LE* Vol. 4 – Num. 1 – Marzo 2015, [revista virtual]. Recuperado de: <http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2015/1/la-comunicazione-interculturale-e-lapproccio-comun/>
- (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Utet.
- (s/f) (Org.) *Nozionario di glotodidattica*. Recuperado de: <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>. Acceso en febrero de 2021.
- Bautista Sánchez, M, et al. (2014). "El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico." *Ciencia y tecnología*, vol. 14, 2014, p. 183.
- Begotti P. (2010). *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Laboratorio ITALS -Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca’ Foscari, Venezia: http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf
- Bonadeo, F. (2016). *Diálogos, tensiones y criterios en la construcción de una Didáctica Específica para la formación docente en inglés*. Tesis de maestría (Universidad del Litoral).
- Bruner, J (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

- Byram, M. y Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Lavel.
- Carlucci, L. (2014). “Scenari di innovazione didattica dell’italiano LS. Traduzione, accessibilità ed inclusione”. Anno VII, n. 17. Marzo. Scuol@Europa. Recuperado de: [https://www.academia.edu/31061414/Scenari di innovazione didattica dell italiano LS Traduzione accessibilit% C3% A0 ed inclusione](https://www.academia.edu/31061414/Scenari_di_innovazione_didattica_dell_italiano_LS_Traduzione_accessibilit%C3%A0_ed_inclusione)
- Cassany, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquía, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Castro Prieto, P (1999) “La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural”. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/8068>
- Centro Virtual Cervantes (s.r). “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas II”. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm
- Consejo de Europa / Departamento de Política Lingüística-Estrasburgo (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Grupo Anaya, S.A.
- Crespo Fernández, E. (2011). “Una propuesta de enseñanza y evaluación por competencias para la didáctica del inglés en el Grado de Maestro”. *Jornadas redes 2011*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/182263.pdf>
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 21, 117 - 141. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Ezeiza Ramos, J. (2009). “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado”. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 9, 1-58.
- Favaro, L; Menegale, M. (2014). “La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell’autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione”. *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 3(1), 13-29.
- Florez, ML; Constanzo Izunza, E (2011). “Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas”. *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Recuperado de <http://bit.ly/2hSpT3t>

- García, A. B. (2009). “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de Español LE/L2* (Vol. 1) (pp. 493-506). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Gebauer, V. (2015). *Análisis del componente cultural en métodos de enseñanza del español lengua extranjera producidos en Argentina*. Tesis presentada en la Facultad de Lenguas. UNC.
- Grazioli, B.; Persichilli, A. (2018). Lo sviluppo della competenza interculturale come stimolo alla mobilità degli studenti nordamericani in Italia. *Italian Language and Literature: Faculty Publications, Smith College, Northampton, MA*.
https://scholarworks.smith.edu/itl_facpubs/2
- Herrada Valverde, R., Baños Navarro, R. (2018). “Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión”. *@tic revista d'innovació educativa*, 20, 16-25. Recuperado de:
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/66933/6477564.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jalley, V. (2018). “Desafíos que inspiran: repensar las propuestas pedagógicas mediadas por tecnología”. En El Jaber, G. I. (comp.) *Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2019. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/desafios-que-inspiran-repensar-propuestas-pedagogicas-mediadas-por-tecno>
- Kaplún, G. (2003). “Contenidos, itinerarios, juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos”. VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trajo: Comunicación y Educación. (www.revistanodos.com.ar).
- Kumaravadivelu, B. (1994). “La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras”. [En línea]. Centro Virtual de Instituto Cervantes. [Consulta: 22-2-2021]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- Kumaravadivelu, B. (2012). “La palabra y el mundo”. Entrevista con B. Kumaravadivelu. [En línea]. MarcoELE, 2012, 14. [Consulta: 12-3-2021]. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>

- Lima Montenegro, S., & Fernández Nodar, F. A. (2016). “La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas”. *Revista Tecnología Educativa*, 1(1). Recuperado de: <https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/14>
- Luque, M. (2009), “Dinámica del aprendizaje y de la mediación en aulas virtuales: una visión desde la perspectiva de la formación humana”, Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos Educativos. Recuperado de: <https://educra.cl/dinamica-del-aprendizaje-y-de-la-mediacion-en-aulas-virtuales/>
- Macanchí, M. L., Orozco, B. M., & Campoverde, M. A. (2020). “Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior”. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396–403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Maraza, B. (2016). “Hacia un Aprendizaje Personalizado en Ambientes Virtuales”. *Campus Virtuales*, Vol. 5, num. 1, pp. 20-29. Consultado el [02/02/2021] en www.revistacampusvirtuales.es
- Muñoz, A. (2009). “Metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica”. *Revista Universidad Eafit*. Volumen 46. No. 159, pp. 71-85.
- Negritto, C. (2016). *Los estereotipos socioculturales en tres comedias cinematográficas italianas: una perspectiva diacrónica (1984-2010)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, CUP.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Onrubia, J. (2005). “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Consultado el 19 de enero de 2021 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Onrubia, J. (1999). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. En: Coll, C. ; Martín, E. ; Mauri, T. ; Miras, M ; Onrubia, J. ; Solé, I. y Zabala, A. *Constructivismo en el aula*. (Pp. 4-18) Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009). *Rapporto mondiale dell'UNESCO. Investire nella diversità culturale e nel*

- Tarasow, F. (2010) “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?”. En *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>
- Tarasow, F. (2018). “Educación en línea, encuentros en la distancia”. En El Jaber, G. I. (comp.) *Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2019. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-linea-encuentros-distancia>.
- Trujillo Sáez, F. (2005). “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. *Porta Linguarum* 4: 23-39, [revista virtual]. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Voltarel, S., Negritto, C., Milano, M. I. “Tratamiento lingüístico del fenómeno migratorio en la prensa escrita italiana y construcción de la competencia intercultural en los aprendices de italiano”. Proyecto Secyt UNC (2016 – 2017) Facultad de Lenguas.
- Zanón, J. (Coord.) 1999. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.

FUENTES QUE CONFORMAN EL CORPUS

- Acqua Group (2019). #IntegrAction. Piccoli. Anuncio de TV. Recuperado de: <https://www.facebook.com/watch/?v=2205793386150700>
- Belardinelli, G. (28/04/2020). 650 mila invisibili. Chi sono e come vivono i migranti irregolari in Italia. [blog]. Recuperado de: https://www.huffingtonpost.it/entry/650-mila-invisibili-chi-sono-e-come-vivono-i-migranti-irregolari-in-italia_it_5ea7d862c5b6085825787cb1
- Cerbera, M. (2016). Omar (cortometraje). Italia: Taranto Film Commission. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SvRpkjWkb80>

Dal Lago, A. (2020). Conversazione con Alessandro Dal Lago. En persona. Florencia, Italia.
Recuperado de: <https://www.radioradicale.it/scheda/621927/conversazione-con-alessandro-dal-lago>

[Slideshow de Giovanni Izzo; Cristopher]. (Italia, 2021). Il Viaggio. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=eVVwrUf1Jpw>

Soumahoro, A. (15 de febrero de 2021). Siamo gli invisibili. Decidetevi a guardarci. Espresso.
Repubblica. Recuperado de:
https://espresso.repubblica.it/opinioni/2021/02/15/news/siamo_gli_invisibili_decidetevi_a_guardarci_-287674211/

Spagnotti, S. (23 de abril de 2020). La piccola sopravvissuta: «per favore non attraversate il mare». Famiglia Cristiana. Recuperado de: <https://www.famigliacristiana.it/articolo/la-bambina-del-gambia.aspx>