

La rivista è peer-reviewed e ha periodicità annuale.
Utilizzando diversi approcci metodologici, propone una prospettiva di analisi e lettura
interdisciplinare aprendo uno spazio di dialogo e di confronto tra le culture e le lingue.
Ogni numero prevede: una sezione a carattere monografico, una rubrica di recensioni e letture
ed eventualmente una parte riservata alla traduzione e agli studi sulla traduzione.

Gli articoli possono essere redatti in italiano, francese, inglese, spagnolo, tedesco.

Articoli per pubblicazione e ogni corrispondenza di natura redazionale vanno indirizzati al
Direttore presso il Dipartimento di Studi Umanistici
Università di Salerno – Via Giovanni Paolo II, 132 – 84084 Fisciano (Salerno).

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
e sul sito del Dipartimento di Studi Umanistici
dell'Università degli Studi di Salerno

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/carocceditore
www.twitter.com/carocceditore

Testi e linguaggi

Rivista di studi letterari, linguistici e filologici
dell'Università di Salerno

13/2019



Carocci editore

Direttore: Rosa Maria Grillo

Comitato scientifico: Rosa Maria Grillo (direttore), Michele Bottalico, Antonella d'Amelia, Sarah Dessì Schmid, Boris Lyon Caen, Claudia Öhlschläger, Lucila Pagliai, Lucia Perrone Capano, Antonella Piazza, Manfred Pfister, John Paul Russo, Inmaculada Solís García, Michajlovič Solonovič, Miriam Voghera

Comitato di redazione: Daniele Crivellari, Flora de Giovanni, Nicoletta Gagliardi, Claudio Iacobini, Sergio Lubello, Stefan Nienhaus, Rosario Pellegrino

Segretario di redazione: Rosario Pellegrino

Questa pubblicazione è stata realizzata con fondi di ricerca del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno

1ª edizione, luglio 2019
© copyright 2019 by
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Studi Umanistici
Via Giovanni Paolo II, 132
84084 Fisciano (Salerno)
Tel. 089 969223 - 089 969183
Fax 089 969636

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel luglio 2019
da Grafiche VD srl, Citta di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9858-3
ISSN 1974-2886

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

STUDI MONOGRAFICI
LINGUA, CULTURA, LETTERATURA:
PERCORSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO
A cura di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

L'insegnamento e l'apprendimento della lingua, della cultura e della letteratura: riflessioni e prospettive 11
di *Flora de Giovanni, Rosario Pellegrino e Fabiana Rosi*

GLOTTODIDATTICA DEL FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE):
SISTEMI A CONFRONTO

Le site LIMAG: une richesse perdue. Analyse du matériel didactique pour l'enseignement de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie maghrébine 21
par *Michele Bevilacqua*

Les expressions figées, un possible atout pour créer des points de repère: la "géolocalisation linguistique" 34
par *Mariadomenica Lo Nostro*

Des mots en situation à l'accès au sens: le FLE qui bouge 49
par *Rosario Pellegrino*

FLE e didattica dell'errore 60
di *Valeria Anna Vaccaro*

Pour une didactisation collaborative des emballages de produits alimentaires 71
par *Alessandra Della Penna*

Élaboration d'un module de français de spécialité à l'aide des TICE: le français de la croisière au sein des instituts de tourisme 80
par *Micol Forte*

INDICE

DALL'APPRENDIMENTO ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

Note sull'apprendimento delle parole polisemiche di <i>Grazia Basile</i>	93
The acquisition of lexical and functional categories in English and German learners of Italian as a Foreign Language by <i>Rita Calabrese</i> and <i>Silvia Palermo</i>	104
Phraseologische <i>Falsche Freunde</i> im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch: eine Fallstudie anhand der Somatismen von <i>Fabio Mollica</i> und <i>Beatrice Wilke</i>	119
I falsi amici negli <i>idioms</i> gestuali italiani e inglesi di <i>Federica Casadei</i>	139
La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza di <i>Fabiana Rosi</i>	149
La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti di <i>Ineke Vedder</i>	165
L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum di <i>Sergio Lubello</i>	178
Modelli linguistici <i>usage-based</i> e la Grammatica delle Costruzioni: riflessioni glottodidattiche in contesti CLIL di <i>Anna De Marco</i>	188
Integrar e interactuar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: una experiencia AICLE de <i>Marina Sassano</i> e <i>Irene Margarita Theiner</i>	201
Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali di <i>Simone Torsani</i>	218

LINGUA, LETTERATURA E CULTURA: PROSPETTIVE DIDATTICHE

Evoluzione emotiva. Una riflessione sul canone letterario fra Settecento e Ottocento di <i>Federica La Manna</i>	231
--	-----

INDICE

Multimedialità e didattica della letteratura: www.learningliterature.it di <i>Monica Manzolillo</i>	240
La littérature française à l'épreuve des médias sociaux: formes d'exploitation du réseautage social dans une perspective "facebookienne" par <i>Sergio Piscopo</i>	251
Un progetto di sviluppo di <i>Digital Philology</i>: didattica e ricerca di <i>Sabrina Galano e Maria Senatore Polisetti</i>	260
Discorso politico e satira: apprendimento linguistico con spirito critico di <i>Paola Attolino</i>	278
La lingua del diritto e il testo letterario: un esperimento glottodidattico di <i>Bruna Di Sabato e Bronwen Hughes</i>	288
Letteratura e matematica. Potenzialità didattiche nell'insegnamento della let- teratura tedesca di <i>Antonella Catone e Francesco Saverio Tortoriello</i>	305

RECENSIONI E LETTURE

Miriam Voghera, <i>Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei</i> (Araceli López Serena) – Cecilia Andorno, Ada Valentini, Roberta Grassi, <i>Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2</i> (Carmela Sammarco) – Paolo E. Balboni, <i>A Theoretical Framework for Language Education and Teaching</i> (Annalisa Pontis) – Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro (a cura di), <i>Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie</i> (Francesca D'Angelo)	319
Gli autori	337

Integrar e interactuar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: una experiencia AICLE

de Marina Sassano e Irene Margarita Theiner¹

Abstract

For the classroom experimentation of integrated modules of Spanish L2 and sociocultural history in the Spanish language classroom of Foreign languages and cultures degree course at the University of Salerno, we integrate the Model of Intercultural Communicative Competence aimed at the formation of intercultural citizens, and the language-driven CLIL approach with the focus on form. The use of Ecuadorian movie *Qué tan lejos* provided motivating input to develop various activities with diverse interactive modalities and for a dynamic assessment of the intercultural communicative competence, interpreted as the ability of coming out of naturalized ways to conceive and verbalize L1 for “rethinking for speaking” in Spanish L2. After a brief description of the theoretical framework and the activities proposed, we present the results of the self-evaluation questionnaire given to students.

Introducción

Las actuales exigencias de la comunicación intercultural llevan a las instituciones educativas a plantearse cómo promover en los aprendices competencias adecuadas partiendo del desarrollo de la conciencia crítica de su propia y otras culturas.

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI) puede beneficiar del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), conocido internacionalmente como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), definido por sus máximos expertos como «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language»². Proponemos potenciar el desarrollo de la CCI mediante el AICLE adoptando una perspectiva sociocultural que lleve a repensar la integración de “contenido” y “lengua” y empleando materiales audiovisuales oportunamente didactizados para realizar actividades que favorezcan la interacción tanto entre el docente y los aprendices como entre pares. Precisamente la didactización de una película constituye el punto de partida del presente trabajo³.

Presentamos aquí la experimentación en clase de un módulo integrador de español lengua adicional e historia sociocultural de poblaciones hoy hispanófonas en el curso de *Lingua spagnola III* de la carrera de *Lingue e culture straniere* de la *Università degli Studi di Salerno*. Para responder al binomio *Lingue e culture* hemos articulado el Mo-

delo de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante MCCI) de Michael Byram⁴, finalizado a la formación de ciudadanos interculturales, con el *language-driven* CLIL poniendo el *focus on form*, entendido como atención a las construcciones lingüístico-discursivas que emergen de las situaciones comunicativas. La didactización de la película ecuatoriana *Qué tan lejos*⁵, ha brindado *inputs* estimulantes para la realización de variados entramados de actividades concebidos desde el enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje centrado en interacciones multidimensionales. La participación activa de los estudiantes se vio reforzada gracias a la suministración de cuestionarios en distintos momentos de la experimentación, que incluyó una autoevaluación guiada enmarcada en el concepto de evaluación dinámica.

Tras una ilustración sintética del marco teórico, presentaremos los entramados de actividades y el cuestionario de autoevaluación que da cuenta de cómo los estudiantes percibieron la experimentación y su progreso en la adquisición de la CCI.

I

AICLE y MCCI: repensar la integración y la interacción desde una perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural impone partir del contexto educativo. La experimentación del módulo se realizó durante el año académico 2016/2017. En el plan de estudios de los 56 estudiantes cursantes – la mayoría ingresados en el a.a. 2014/2015 –, el foco estaba puesto en las lenguas y correspondientes literaturas europeas y la historia no estaba sistemáticamente integrada en el itinerario formativo⁶. Pensamos que para formar ciudadanos interculturales capaces de desenvolverse en el mundo actual, es oportuno implementar una metodología integradora de varias disciplinas humanísticas finalizada a desarrollar la CCI, que implica entre otras cosas, cuestionar el eurocentrismo.

1.1. El MCCI y la integración de las disciplinas

Las reflexiones teóricas y propuestas prácticas en torno a la interculturalidad ocupan cada vez más espacio. Pero, salvo en el modelo de Byram parece seguir existiendo «a lack of integrating intercultural objectives with existing linguistic objectives on the theoretical terrain»⁷. El MCCI de Byram consta de cinco dimensiones correlacionadas, o *savoirs*. El *savoir être* comprende las actitudes y los valores: curiosidad y apertura hacia el otro, voluntad de relativizar la propia experiencia cultural interiorizada y de distanciarse de los auto y heteroestereotipos. El *savoir* refiere al conocimiento del mundo y, en particular, de las características socioculturales de la población cuya lengua se aprende. Por *savoir faire* se entiende la capacidad de desarrollar estrategias para establecer contactos con “otros” y actuar como mediador para superar malentendidos y conflictos. El *savoir apprendre* abarca las destrezas de estudio como la capacidad de descubrir, seleccionar y analizar críticamente las fuentes de información. Entran aquí también la capa-

cidad de comunicar los resultados del estudio, así como el empleo adecuado de las nuevas tecnologías. *Savoir s'engager*, concierne la consecuencia deseada del desarrollo de la conciencia intercultural crítica, que consiste en la capacidad y disposición a evaluar críticamente, según criterios explícitos, los puntos de vista, las prácticas socioculturales y los productos de los colectivos de pertenencia y de colectivos “otros”.

Para llevar a la práctica el desarrollo de la CCI varios autores⁸ propusieron articularlo con el CLIL, entre ellos, el mismo Byram, quien considera que «in order to consider how foreign language teaching might introduce elements of citizenship education into the classroom, we need to consider “content and language integrated learning”»⁹. Byram articuló las 4 “C” (*content, communication, cognition, culture*) del marco conceptual del CLIL con los *savoirs* de su modelo orientado hacia la educación a la ciudadanía:

– *Content*

Progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum [drawn from curricula for Citizenship Education];

– *Communication*

Using language to learn – whilst learning to use language [use of FL as medium for doing Citizenship Education];

– *Cognition*

Developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language [as in Intercultural Competence – savoir apprendre, savoir comprendre, savoirs, savoir faire, savoir s'engager];

– *Culture*

Exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self [Concepts of “otherness” in Citizenship – international civil society] (www.cilt.org.uk¹⁰).

Para implementar este modelo en el contexto educativo dado, integramos historia sociocultural y lengua española tras una reflexión sobre cómo adaptar el AICLE. El acrónimo – tanto en su versión original inglesa, como en la traducción al español – apunta al resultado (*integrated*/“integrado”) de la articulación de “contenido” y “lengua”. Por un lado, proponemos calificar al enfoque de “integrador” para subrayar su carácter procesual y dinámico y por otro, repensar la misma “integración” de distintos saberes expertos que preferimos llamar “disciplina no lingüística” y “disciplina lingüística” (en adelante, respectivamente DNL y DL).

Al implementar el módulo en la asignatura *Lingua spagnola III* consideramos que – dentro del *continuum* de modalidades AICLE – la más adecuada es la orientada a la lengua¹¹, sin limitarnos a considerar la DL como “lengua vehicular” para acceder a un “contenido”. A diferencia de varios especialistas en CLIL que se decantan por el marco de la lingüística sistémico funcional¹², optamos por el de la lingüística cognitiva (en adelante LC) para responder al mismo tiempo a la integración disciplinar, al MCCI y al enfoque sociocultural de la didáctica, centrado en la interacción multidimensional. Para la LC el conocimiento lingüístico emerge del uso, es decir, de nuestras interaccio-

nes sensoriales, afectivas y emotivas con el entorno físico y sociocultural – tanto individuales como compartidas, es decir, colectivas e históricas. El significado es el resultado de la interacción entre el conocimiento enciclopédico almacenado, organizado en dominios o marcos, condicionados por la cultura en que el hablante vive y las operaciones cognitivas con que “construye” una determinada representación de la situación o evento que experimenta. Por eso, «An expression’s meaning is not just the conceptual content it evokes – equally important is how that content is construed. [...] In viewing a scene, what we actually see depends on how closely we examine it, what we choose to look at, which elements we pay most attention to, and where we view it from»¹³. Asociaciones recurrentes de experiencias y expresiones compartidas en la interacción comunicativa, se sedimentan en construcciones, entendidas como patrones que combinan forma (características fonológicas y morfosintácticas) significado y función en un determinado contexto y contexto que, por extensión metafórica, pueden conducir de lo más concreto a lo más abstracto.

Esta concepción se aviene, por un lado, con un modelo de tipo comunicativo-funcional como el AICLE que brinda una mayor exposición a instancias auténticas de uso lingüístico para captar las condiciones que favorecen que el hablante conceptualice y verbalice su experiencia de una cierta manera. Pero también ofrece herramientas útiles al MCCI para desvelar la perspectiva desde la cual se conceptualiza y verbaliza una experiencia así como los modelos culturales que confieren sentido a las expresiones.

Reconocer la perspectivización¹⁴ es también central a una didáctica de la DNL, en nuestro caso de la historia sociocultural, que apunta a desarrollar el “pensamiento histórico”, entendido como

saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás [todo lo cual es] fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática¹⁵.

Por lo tanto, la LC ofrece instrumentos que favorecen la integración entre DNL y DL y entre AICLE y MCCI.

En el ámbito de estudios de adquisición lingüística enmarcados en la LC, Peter Robinson¹⁶, partiendo de la *thinking-for-speaking hypothesis* de Dan Slobin¹⁷, llamó *re-thinking-for-speaking* al proceso de reconceptualizar las experiencias de interacción con el entorno para poder verbalizarlas según los patrones de una lengua diferente a la primera, es decir, reestructurar las asociaciones de forma y significado-función. Dicha reestructuración se puede beneficiar del enfoque didáctico conocido como *focus on form*, entendido desde la LC por Teresa Cadierno como el establecimiento de «appropriate form-meaning mappings» que emergen durante «meaningful and communicative language use»¹⁸, es decir, construcciones (véase más arriba).

Incluir en el inventario de construcciones los géneros discursivos¹⁹, permite aprovechar las potencialidades del AICLE en el ámbito universitario para mejorar las destrezas de comprensión y producción de géneros académicos en los estudiantes. Además, posibilita incluir los fenómenos de variación entre los que Antonio Briz comprende la «variedad textual»²⁰, que se manifiesta en los géneros discursivos.

1.2. Interactuar según un enfoque sociocultural

Según la Teoría Sociocultural, el aprendizaje se da en y a través de las interacciones sociales mediadas por “artefactos culturales”, entre los cuales, el lenguaje ocupa un lugar preminente. Esta concepción, que tiene su origen en las ideas de Lev Vygotskij para quien la educación es una actividad cultural que reestructura los hábitos mentales²¹, es congruente con los enfoques didácticos que proponen desarrollar el “pensamiento histórico” y la capacidad de “repensar para hablar” a partir de la interacción colaborativa entre docente y alumnos así como entre pares. El estudiante, considerado «sujeto agente del proceso de enseñanza y aprendizaje de un saber situado [...] no solo aprende haciendo y reflexionando sobre su hacer sino que co-construye su saber socializando sus experiencias con los demás participantes del proceso»²². Es la interacción colaborativa la que procura el “andamiaje” para avanzar en la “zona de desarrollo próximo”²³ (en adelante ZDP).

1.3. Los materiales didácticos audiovisuales

Constituye un reto para todos los sistemas educativos decidir qué contenidos enseñar y a través de qué materiales proponerlos y de qué manera. «Los materiales didácticos son instrumentos de apoyo necesarios para encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizar actividades entre el docente y los alumnos, así como entre pares, desarrollar contenidos temáticos y distintas habilidades o destrezas lingüísticas y comunicativas»²⁴.

En los últimos años, dada la creciente importancia de los medios de comunicación y el cambio de los gustos e intereses de los aprendices, las instituciones educativas se han orientado hacia la didactización de medios audiovisuales, como fuentes multisensoriales para explotar contenidos y destrezas que otro tipo de material, como los habituales libros de texto, no permitiría. Al combinar imagen y sonido, el cine es el material auténtico por excelencia, que permite presentar situaciones comunicativas completas y exponer al alumno a usos lingüísticos en sus contextos socioculturales auténticos o por lo menos verosímiles, que brinda a los estudiantes la oportunidad de ver cómo gente de otros colectivos piensa y se comporta de un modo diferente al propio en determinadas situaciones, preparándolos así para efectivos encuentros interculturales. A diferencia de los materiales didácticos tradicionales, el cine permite contextualizar todos los aspectos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos que diferencian a los hablantes de distintas lenguas y/o variedades y cuyo desconocimiento puede ser causa de malentendidos entre personas que se desenvuelven en contextos socioculturales diferentes, incluso cuando

emplean el mismo sistema lingüístico. Facilita así el desarrollo integrado de todas las destrezas, desde la expresión escrita hasta la oral, desde la comprensión auditiva hasta la lectora, habilidades que difícilmente podrían desarrollarse conjuntamente utilizando otro tipo de soporte didáctico.

1.4. La (auto)evaluación

La evaluación de las competencias sigue siendo tema de debate tanto en el ámbito de la educación intercultural como en el del AICLE. Pero, por un lado, las distintas propuestas para evaluar si los estudiantes superan visiones etnocéntricas y desarrollan una mayor conciencia intercultural²⁵, no suelen dar espacio a las competencias comunicativas. Por otro, para el AICLE, Ana Llinares, Tom Morton y Rachel Whittaker²⁶ adaptaron varias escalas de evaluación de DNL para incluir la DL, pero sin incluir la competencia intercultural.

Consideramos que para nuestros objetivos es importante articular todas estas competencias a partir de un concepto transversal, como el de “evaluación dinámica”²⁷. En el ámbito del AICLE se propone: «Throughout the whole process, CLIL teachers will be engaged in formative and dynamic assessment»²⁸ que, en términos vygotskianos brinda datos sobre la ZDP de los estudiantes para (re)orientar la labor docente. Y desde la educación intercultural también se apunta a que el proceso de evaluación, concebido como «interacción comunicativo-evaluativa»²⁹, se enmarque en el concepto de “evaluación dinámica”, es decir, una evaluación integrada dialécticamente con la enseñanza y tendiente hacia un futuro emergente³⁰.

Según el enfoque sociocultural es esencial que el alumno, en cuanto sujeto agente de su propio aprendizaje, pueda evaluar su itinerario. La (auto)evaluación es una herramienta que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y al profesor recabar informaciones útiles para (re)orientar el andamiaje y revisar su diseño para mejorar las sucesivas implementaciones. Claudia Messina Albarenque, basándose en el concepto de “evaluación dinámica”, elaboró una parrilla con descriptores e ítems de valoración que permiten a los estudiantes «autoevaluarse en distintos aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) relacionados con el despertar y desarrollo de la conciencia intercultural»³¹. En el apartado 3 presentaremos la adaptación de la misma articulándola con la competencia lingüístico-discursiva.

2

Diseño e implementación del proyecto

Para el proyecto originalmente diseñado³² se trabajó con la película ecuatoriana *Qué tan lejos*³³ porque esta *road movie* representa el viaje por Ecuador de una turista española en busca de exotismo y su encuentro fortuito con una estudiante ecuatoriana que viaja por razones sentimentales. Durante su itinerario encuentran a varios personajes, cada uno representativo de un distinto colectivo sociocultural, lo que va

enriqueciendo sus puntos de vista y el viaje terminará siendo sobre todo un descubrimiento de sí mismas y de tantos “otros”.

Cuando se implementó por primera vez en la asignatura *Lingua spagnola III*, participaron 56 estudiantes organizados en 11 grupos de 5-6 integrantes cada uno. Las actividades originalmente diseñadas fueron modificadas para adaptarlas a las necesidades y expectativas de los estudiantes relevadas gracias a una constante retroalimentación obtenida sea mediante la suministración de cuestionarios que a través de las discusiones en clase al revisar las actividades escritas que los estudiantes iban entregando.

En nuestra implementación integramos diferentes modalidades de interacción utilizando las prácticas de un “andamiaje” dinámico, en términos de trabajo cooperativo y evaluación dinámica.

Interacciones docente ↔ alumno(s):

- discusión moderada por el docente acerca del input histórico y sociocultural con gradual focalización hacia las construcciones lingüístico-discursivas que representaban cada evento en cuestión;
- elaboración de estrategias para resolver los problemas planteados por las tareas;
- entrega de tareas intra e intergrupales y devolución de la revisión de las mismas;
- discusión en clase de las revisiones.

Interacciones entre pares:

- en el aula, colaboración en la elaboración de estrategias y formulación de hipótesis, observaciones, objeciones, dudas etc.;
- fuera del aula, realización de las tareas intra e intergrupales.

Comenzamos con una serie de actividades de previsualización de la película para activar la curiosidad y la motivación de los estudiantes. Al mismo tiempo, estas actividades se propusieron como una suerte de diagnóstico de los conocimientos acerca del contexto en que se desarrolla la película, para historizar seguidamente los conceptos de Latinoamérica, Iberoamérica e Hispanoamérica. A través de las actividades de posvisualización los estudiantes, guiados por el docente, pusieron en común la comprensión global de la película y debatieron sobre las convergencias y divergencias, tanto entre las protagonistas – la turista española y la estudiante ecuatoriana – como entre ellos.

Tras las actividades de pre y posvisualización, usamos distintas escenas de la película como disparadores de las actividades integradoras de lengua e historia sociocultural, organizadas en ocho entramados. El objetivo era desarrollar los distintos saberes del MCCI a través de la integración disciplinar, así como de la interacción entre pares y alumno(s)/docente. En todos los casos, el primer paso antes de pasar a las actividades específicas de cada uno de los ocho entramados, consistió en elaborar – en clase oralmente y luego por escrito – un brevísimo texto con secuencias descriptivas y/o narrativas para dar cuenta de las escenas “disparadoras”. Otra actividad común fue la elaboración de un cuadro cronológico para cada periodo. Para redactar sus textos expositivo-argumentativos realizaron prácticas de documentación, cotejaron fuentes, analizaron críticamente los discursos para sacar a relucir los posicionamientos implícitos, los (re)construyeron con particular atención a los géneros (por ejemplo, reformulando

el tema de una conversación coloquial en términos académicos) y aprendiendo a argumentar a favor o en contra de los distintos posicionamientos.

Optamos por un orden cronológico, pasando por determinados puntos nodales de la historia sociocultural de los (des)encuentros tanto entre colectivos hoy hispanohablantes, como entre estos y colectivos italianos, particularmente de Nápoles. Gracias a la secuenciación en espiral acompañamos a los estudiantes tanto en la profundización del trabajo sobre las perspectivizaciones como en un gradual acercamiento a cuestiones actuales, como las migraciones, hasta que se sintieron preparados para emprender el trabajo de campo del entramado VIII, que consistió en un encuentro intercultural con una persona migrante. A continuación presentamos una breve síntesis de cada entramado.

1. La variación lingüística: el foco estaba puesto en el entrelazamiento entre fenómenos de variación diatópica y diafásica, con particular atención a la cortesía. En efecto, entre la protagonista española y los ecuatorianos algunos malentendidos surgían no tanto por diferencias léxicas o morfosintácticas, sino más bien por una diferente concepción de la cortesía lingüística. Tras la visión y escucha de distintas escenas de la película, las actividades consistieron en: identificación de fenómenos de variación diatópica, consulta de diccionarios especializados, reformulación pasando de una variedad a otra, identificación de los rasgos coloquializadores, análisis de la estructura de las conversaciones y, sobre todo, de las diferentes estrategias de cortesía.

2. La visión del “otro”, otras visiones: partimos de la escena en que un taxista ecuatoriano discutía acaloradamente con la turista española por el precio del viaje. Ante la acusación de “robo”, el taxista enfadado, reprochaba a la turista española tanto el “robo del oro de los incas” como la explotación de los migrantes ecuatorianos en España. A este disparador se añadió la visión de la entrevista al historiador Joan Pagès³⁴ para promover la reflexión sobre la construcción del saber histórico. Seguidamente los estudiantes se documentaron consultando textos de historiadores para cotejar críticamente el saber académico y el popular y practicaron la escritura académica atendiendo a la remisión a las fuentes consultadas. Tras leer fragmentos de textos que proponen visiones alternativas de la historia de la conquista, colonización y evangelización³⁵, escribieron un texto argumentativo en que debían convencer a un docente a reconsiderar un proceso histórico que les interesara desde una perspectiva alternativa. Se adentraron en las secuencias descriptiva y narrativa, siguiendo siempre el hilo conductor del cuestionamiento al eurocentrismo, gracias a la lectura y análisis lingüístico-discursivo de cuentos de dos escritores hispanoamericanos. Si Ernesto Cardenal, en *El mundo indígena*, imita a los conquistadores algo perplejos ante los nativos, los estudiantes escribieron como si fueran indígenas que observaban por primera vez a los españoles. De *El eclipse* de Augusto Monterroso analizaron la superestructura narrativa³⁶.

3. El Siglo de Oro en España y América: los estudiantes tuvieron la posibilidad de reactivar sus conocimientos de literatura del Siglo de Oro y ampliarlos incorporando otros horizontes. Gracias a la figura de Sor Juana Inés de la Cruz, mencionada varias veces en la película a partir del libro que le dedicara Octavio Paz³⁷, pudimos introducir tanto lo americano como lo femenino en el panorama del Siglo de Oro y establecer

comparaciones con las producciones ya conocidas por los estudiantes. Tras varias actividades de documentación, los estudiantes vieron otros materiales audiovisuales sobre la vida y obra de Sor Juana³⁸ para escribir un breve texto explicativo sobre las diferentes maneras de representarla.

4. Independencias y puntos de vista: un intercambio sobre la independencia del actual Ecuador entre la turista española y la estudiante ecuatoriana permitió comparar, por un lado, la situación española ante la invasión francesa con la de los territorios americanos ante la metrópoli española y por otro, las representaciones españolas y americanas del proceso de independencia. Por ejemplo, al observar que la misma batalla, para unos era una «derrota», mientras que para otros era una «victoria», tratamos la categorización de los acontecimientos, reveladora de la perspectiva del enunciador. Además de las representaciones verbales, trabajamos con los cuadros de Francisco de Goya, *El 3 de mayo en Madrid o "Los fusilamientos"* y *El 2 de mayo de 1808 en Madrid o La lucha con los mamelucos* y sus series de grabados *Los caprichos* y *Los desastres de la guerra*. Los estudiantes se ejercitaron en la descripción, pero también en la observación de los diferentes puntos de vista del pintor sobre la guerra para redactar secuencias explicativas y argumentativas.

5. La formación de los estados-naciones: ¿militares, terratenientes, la Iglesia o...?: la mención de Eloy Alfaro³⁹ en una escena de la película planteó el conflicto entre distintos proyectos para los nacientes estados-naciones de Hispanoamérica, que nuevamente permitió comparar perspectivas. Lo tratado de forma coloquial en la escena, los estudiantes debieron reelaborarlo para redactar breves textos expositivo-argumentativos respetando géneros académicos en cuanto a la estructuración del discurso, la terminología, la explicitación de las distintas “voces”, es decir, las distintas perspectivas sobre el mismo acontecimiento o fenómeno.

6. La Guerra Civil española y el exilio: Partimos del poema *Basilica de San Pedro* de Rafael Alberti⁴⁰, recitado por un personaje de la película. No solo tratamos la Guerra Civil española y el consecuente exilio de los opositores a Franco en Hispanoamérica, sino también la situación de quienes actualmente huyen de guerras y buscan refugio en otras tierras. El caso de Alberti es particularmente interesante porque también se vio obligado a alejarse de Argentina por motivos políticos y, justamente, la citada poesía se refiere a la estatua del Santo en Roma, su último destino de exiliado. Los estudiantes se documentaron sobre el poeta y sobre el exilio republicano en América para elaborar, guiados por preguntas, textos expositivo-explicativos que incluyeran distintos tipos de citas (textuales destacadas e integradas y de parafraseo).

7. “Planes” en Hispanoamérica: este entramado continúa de alguna manera uno de los hilos del anterior, el exilio por cuestiones políticas. Aquí estuvo centrado principalmente en el “Plan Colombia”, mencionado en la película y en el “Plan Cóndor”. En ambos casos se trató de planes elaborados entre sectores de países hispanoamericanos y potencias extranjeras, principalmente los Estados Unidos, para controlar y reprimir a los opositores de los designios geopolíticos estadounidenses. Empleamos dos conversaciones representadas en la película: en una el tema es el “Plan Colombia” y en la otra,

el derrocamiento del presidente ecuatoriano Lucio Gutiérrez (20 de abril de 2004). Estas escenas funcionaron como disparadores para que los estudiantes se documentaran sobre los golpes de estado en Hispanoamérica, sobre el Plan Colombia y, sobre todo, sobre el Plan Cóndor. Los sorprendió enterarse de que en Italia se hubiesen llevado a cabo juicios contra represores vinculados con el Plan Cóndor y, sobre todo, que uno de los absueltos viva en una localidad cercana a Salerno⁴¹. Este tema de los juicios contra represores vinculados con el Plan Cóndor se relacionó con el de los flujos y reflujos migratorios entre Italia y América, evidenciado en los apellidos italianos, frecuentes tanto entre represores como entre víctimas.

8. Las migraciones: los estudiantes realizaron un trabajo de campo entrevistando a un pariente o conocido, protagonista de una experiencia migratoria. A partir de dicha entrevista redactaron un relato. El propósito era que entraran en contacto estrecho con las vivencias de una persona migrante para experimentar la migración “desde dentro” y poder leer con ojo crítico los relatos despersonalizados, criminalizadores o victimizadores que suelen proponer los medios de comunicación actualmente acerca de las personas que ahora migran hacia Europa en general e Italia en particular.

3

Cuestionario de autoevaluación guiada

Dado el alcance de este trabajo, no ilustraremos el entero proceso de evaluación, limitándonos a uno de los recursos que más fomenta la agentividad de los estudiantes, un cuestionario anónimo de autoevaluación. Guiada por el docente y discutida luego en clase, la autoevaluación se centró en el proceso de desarrollo de la CCI a través de la integración de las disciplinas y la interacción multidimensional. El objetivo era que los estudiantes reflexionaran sobre su progreso hasta ese momento y, especialmente, sobre sus potencialidades futuras de desarrollo. El día de la evaluación había 46 estudiantes en clase.

La primera parte se centró en el trabajo con la película⁴².

Y tú, ¿qué opinas del trabajo con la película?

1. Lo que más/menos me gustó fue...
2. Lo que me resultó más/menos divertido fue...
3. Lo que me resultó más fácil/más difícil fue...
4. Para mí constituyó una novedad absoluta, inesperada...
5. Aprendí a reconocer...
6. a. Mi actitud y participación en este tipo de tareas fueron iguales/distintas respecto a las de una clase “tradicional” de idiomas...
6. b. Fueron iguales/distintas porque...
7. Lo que no hubiese podido aprender de otra forma es...
8. Me hubiese gustado que se tratara también...

9. Si pudiera cambiar algo en la forma de trabajar con películas,
añadiría...
quitaría...
10. Si tuviera que atribuirme una nota (10 máximo, 1 mínimo) para el trabajo realizado, me pondría...

Por razones de espacio, no podremos mencionar todos los resultados y nos limitaremos al punto 6. La amplia mayoría (93,5%) respondió a 6.a que su actitud y participación habían sido diferentes respecto a las de una clase “tradicional” de idiomas. Al pedir-seles que justificaran dicha percepción, si bien solo pocos (10%) emplearon los términos «interacción» o «interactivo», las respuestas que mencionaban el trabajo grupal (58%) y la mayor participación (16%) apuntaban a lo mismo. Un 16% consideró que lo innovador residía en el trabajo con una película.

Para la segunda parte del cuestionario adaptamos la propuesta de Messina Albarenque, cuyos descriptores están relacionados con los *savoirs* de Byram:

En general, tras realizar las actividades...

- reconozco y aprecio las variedades de una lengua.
- reconozco y reviso mis saberes y creencias anteriores.
- puedo documentarme para ampliar y profundizar mis saberes.
- puedo considerar acontecimientos y fenómenos desde otras perspectivas.
- puedo describir fenómenos, participantes y circunstancias en español.
- puedo relatar acontecimientos en español.
- puedo explicar las relaciones entre distintos acontecimientos y fenómenos en español.
- puedo argumentar mis puntos de vista en español.
- puedo interactuar con mis compañeros para trabajar cooperativamente.
- puedo interactuar con el docente para co-construir el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴³.

Para obtener una «evaluación de resultados coherente con los presupuestos de una evaluación dinámica, no centrada en el pasado sino en el presente y orientada hacia el futuro próximo»⁴⁴, Messina Albarenque propone la siguiente escala de valoración de 6 ítems:

- 0: no, y no me interesa/no lo necesito
- 1: no del todo, pero me interesa
- 2: progreso, pero podría hacerlo mejor
- 3: bastante bien, pero aún me falta
- 4: lo he logrado
- 5: sí, pero me interesa profundizar⁴⁵.

Los descriptores más estrechamente vinculados a la interculturalidad (TAB. 1) arrojaron resultados satisfactorios, dado que el porcentaje mayor correspondió a «4: lo he logrado». Se apuntaba a comprobar hasta qué punto los alumnos eran conscientes de sus perspectivizaciones, capaces de descentrarse y rearticular sus puntos de vista reflexivamente con nuevas experiencias para interactuar con “otros”.

TABLA 1
Cuestionario de autoevaluación guiada: interculturalidad

Descriptores	Ítems, valores en %					
	0	1	2	3	4	5
...reconozco y reviso mis saberes y creencias anteriores	0	0	23,9	36,9	28,2	10,9
...puedo considerar los acontecimientos y fenómenos desde otras perspectivas	0	0	15,2	26,1	43,5	15,2
...puedo argumentar mis puntos de vista en español	0	0	4,3	30,4	43,5	21,8
promedio	0	0	14,5	31,1	38,4	16

La TAB. 2 muestra que los estudiantes percibieron como más lograda la interacción con sus pares que con el docente, quizás en parte por las dificultades debidas a la disposición inamovible de cátedra y bancos así como por el elevado número de estudiantes en clase.

TABLA 2
Cuestionario de autoevaluación guiada: interacción

Descriptores	Ítems, valores en %					
	0	1	2	3	4	5
...puedo interactuar con mis compañeros para trabajar cooperativamente	0	4,3	6,5	15,2	52,1	21,8
...puedo interactuar con el docente para co-construir el proceso de enseñanza-aprendizaje	0	2,2	21,8	34,8	32,6	8,7
promedio	0	5,4	14,1	25	42,3	15,2

En la TAB. 3 (competencias lingüístico-discursivas), observamos que el (re)conocimiento de la variación lingüística presentó una distribución más irregular, quizás debida a curiosidad pero poca familiaridad con el tema. En cuanto a las secuencias discursivas, los estudiantes parecieron sentirse más seguros con la narración que con la descripción y la explicación-exposición.

Por último aplicamos una misma parrilla (TAB. 4) a los entramados II-VIII. El foco estaba puesto en la capacidad de contextualización, la concientización del propio punto de vista y la capacidad de descentrarse de lo naturalizado. Los últimos dos descriptores refieren al discurso académico, cuestión de primera importancia para estudiantes que están por emprender el trabajo de fin de grado. El espacio de este artículo no permite el desglose completo, por lo que hemos calculado, sobre los siete entramados, los porcentajes de respuestas por ítem para cada descriptor.

TABLA 3
Cuestionario de autoevaluación guiada: competencias lingüístico-discursivas

Descriptores	Ítems, valores en %					
	0	1	2	3	4	5
...reconozco y aprecio las variedades de una lengua	0	4,3	13	56,5	6,5	19,5
...puedo describir fenómenos, participantes y circunstancias en español	0	0	15,2	36,9	26	21,7
...puedo relatar acontecimientos en español	0	0	2,2	32,6	41,3	23,9
...puedo explicar las relaciones entre distintos acontecimientos y fenómenos en español	0	0	10,9	54,3	23,9	10,9
promedio	0	1,1	10,3	45	24,4	19

TABLA 4
Cuestionario de autoevaluación guiada: descriptores aplicados a las secuencias de actividades II-VIII y promedio de resultados

Descriptores	Ítems, valores en %					
	0	1	2	3	4	5
Puedo contextualizar los acontecimientos históricos y los fenómenos socioculturales.	0	4	14,9	37,6	33,2	10,2
Estoy dispuesto/a a reflexionar sobre creencias y saberes adquiridos anteriormente sobre los acontecimientos y fenómenos en cuestión.	0	1,5	17,7	34,5	32,3	14
Estoy dispuesto/a a considerar los acontecimientos desde otros puntos de vista.	0	0,9	7,8	32,6	35	23,6
Puedo comprender discursos académicos y/o literarios reconociendo el punto de vista del enunciador.	0	2,5	14,6	37,6	27,3	18
Puedo producir discursos académicos siendo consciente del punto de vista que adopto.	0	3,1	28,6	33,2	21,1	14
Total promedio	0	2,4	16,7	35	29,8	16

Observamos que en total, el porcentaje más alto corresponde al ítem 3 «bastante bien, pero aún me falta», índice de una relativa satisfacción pero al mismo tiempo, de la conciencia de necesitar seguir avanzando. Le sigue el ítem 4 «lo he logrado». Casi el

mismo porcentaje de estudiantes estimó que «progreso, pero podría hacerlo mejor» (ítem 2) y «sí, pero me interesa profundizar (ítem 5)». El porcentaje más alto de «no del todo, pero me interesa» (ítem 1) se atribuyó a la capacidad de contextualizar, que obtuvo también el porcentaje inferior para el ítem 5. Interesante es que el porcentaje más elevado relativo a la disposición a «considerar los acontecimientos desde otros puntos de vista» correspondió al ítem 4 «lo he logrado». En cuanto al discurso académico, los valores relativos a la comprensión fueron mejores que los correspondientes a la producción.

Estos datos nos brindaron las siguientes indicaciones sobre las necesidades: familiarizar a los estudiantes con los fenómenos de variación lingüística desde que comienzan sus estudios, profundizar en el análisis y comprensión de las secuencias descriptiva y sobre todo, la expositivo-explicativa, elaborar nuevas estrategias para facilitar la contextualización de los acontecimientos históricos y los fenómenos socioculturales y ejercitar más la producción de discursos académicos.

Conclusiones

Para integrar una DNL (historia sociocultural) y una DL (lengua española) con la finalidad de desarrollar la CCI hemos articulado enfoques y modelos teóricos y prácticos que ponen al centro al estudiante sujeto agente de su aprendizaje, conceptualizan la lengua como fenómeno sociocognitivo que emerge de la interacción social en situaciones comunicativas y promueven la conciencia de la perspectivización. Aprender a “pensar históricamente” y al mismo tiempo “repensar para hablar” permite a los estudiantes descentrarse tanto de una historia e identidad naturalizadas como de la propia L1 para poder interactuar con personas de otros colectivos socioculturales.

Por un lado, la percepción ampliamente mayoritaria del carácter innovador de la experimentación, debido a la mayor interacción, así como los buenos porcentajes de auto percepciones positivas («bastante bien, pero aún me falta», «lo he logrado») y, por otro, los indicadores de las dificultades, nos impulsan y nos orientan para diseñar nuevos módulos integradores de DNL y DL que contribuyan a formar ciudadanos interculturales.

Notas

1. Si bien el trabajo es el resultado de reflexiones en común, Irene Theiner ha redactado la Introducción, el apartado 1 y las Conclusiones y Marina Sassano el Abstract y los apartados 2 y 3.

2. D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, p. 1. Los autores especifican que optan por el sintagma «additional language» para abarcar lenguas extranjeras y segundas. No trataremos aquí las características generales del AICLE/CLIL dado que será objeto de otros trabajos en este volumen.

3. M. Sassano, *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del cine*, Tesis de licenciatura inédita, Università degli Studi di Salerno, Fisciano, 2016.
4. M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997; M. Byram, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*, Multilingual Matters, Clevedon 2008.
5. T. Hermida, *Qué tan lejos* [película], Corporación Ecuador para largo, Ecuador, 2006.
6. Además de Lingüística General y Geografía, los estudiantes debían cursar una asignatura a elegir entre Historia medieval, moderna o contemporánea. Las únicas dos asignaturas que se asomaban a espacios extraeuropeos – *Lingua e letteratura angloamericane*, *Lingua e letteratura ispanoamericane* – eran facultativas.
7. C. Borghetti, *Pursuing Intercultural and Communicative Goals in the Foreign Language Classroom: Clues from Selected Models of Intercultural Competence*, en P. Alderete-Díez, L. Incalcaterra McLoughlin, L. Ní Dhonnchadha, D. Ní Uigín (eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2012, pp. 333-59, pp. 356-7.
8. J. Sudhoff, *CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion*, en "International CLIL Research Journal", 1, 3, 2010, pp. 30-7; M. d. C. Méndez García, *The Intercultural Turn Brought About by Implementation of CLIL Programmes in Spanish Monolingual Areas: A Case Study Of Andalusian Primary and Secondary Schools*, en "The Language Learning Journal", 41, 3, 2013, pp. 268-83; E. Pérez Gracia, M. E. Gómez Parra, *CLIL Teacher's Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education*, en "Revista digital de investigación en docencia universitaria", 1, 1, 2017, pp. 82-99.
9. M. Byram, *Intercultural Citizenship and Foreign Language Education*, en Actas del Congreso Internacional, 2008: *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*, University Studio Press, Tesalónica, 2008, pp. 122-32, p. 129.
10. Ivi, pp. 129-30.
11. D. L. Banegas, *Integrating Content and Language in English Language Teaching in Secondary Education: Models, Benefits, and Challenges*, en "Studies in Second Language Learning and Teaching", 2, 1, 2012, pp. 111-36.
12. A. Llinares, T. Morton, R. Whittaker, *The Role of Languages in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012). Específicamente en el ámbito histórico, C. Coffin (*Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum*, en "Journal of Curriculum Studies", 38 (4), 2006, pp. 413-29) y M. J. Schleppegrell, L. C. de Oliveira (*An integrated Language and Content Approach for History Teachers*, en "Journal of English for Academic Purposes", 5, 4, 2006, pp. 254-68).
13. R. Langacker, *Cognitive Grammar*, Oxford University Press, Oxford, 2008, p. 55.
14. A. Verhagen, *Construal and Perspectivization*, en D. Geeraerts, H. Cuyckens, *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 2007, pp. 48-81.
15. J. Pagés, *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*, en "Reseñas de Enseñanza de la Historia", 7, 2009, pp. 69-91, p. 80.
16. P. Robinson, *Second Language Speech Production Research: Processing Stages, Task Demands, Individual Differences and Re-thinking-for-Speaking in an L2*, Ponencia presentada en la *American Association of Applied Linguistics Conference*, Montréal, 17-20 de junio de 2006; N. Ellis, P. Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York-London 2008.
17. Según esta versión "blanda" del relativismo lingüístico, durante la socialización primaria los individuos aprendemos ciertos patrones específicos de asociar nuestras experiencias a las categorías léxicas y gramaticales de nuestra L1. Estos patrones influyen en la interpretación de los eventos, porque tendemos a prestar mayor atención a los rasgos más fácilmente codificables en la L1. Cfr. D. Slobin, *From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking"*, en J. Gumperz, S. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity: Studies in Social and Cultural Foundations of Language*, vol. 17, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 70-96.
18. Cadierno, *Motion Events in Danish and Spanish: A Focus on Form Pedagogical Approach*, en S. De Knop, T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlín 2008, pp. 259-94, p. 264.
19. Langacker (*Cognitive Grammar*, cit., p. 478) considera los géneros unidades lingüísticas comparables a las demás, dado que también se generan a partir de experiencias reiteradas de prácticas socio-culturales que resultan en esquemas convencionalizados. En la misma línea, Eleni Antonopoulou y Kiki Nikiforidou (*Construction Grammar and Conventional Discourse: A Construction-Based Approach to Discourse Incongruity*, en "Journal of Pragmatics", 43, 2011, pp. 2594-609, p. 2606) sostienen que los géneros son asociaciones convencionalizadas de forma y funciones semánticas, pragmáticas y discursivas.

20. A. Briz, *El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas*, en I. Fonte, L. Rodríguez Alfano (eds.), *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2010, pp. 21-56, p. 22.
21. P. Lantolf, *Praxis and Classroom L2 Development*, en "ELIA", 8, 2008, pp. 13-44.
22. I. Theiner, *Didactización de materiales auténticos para integrar lengua española e historia sociocultural en estudios universitarios italianos*, en F. Ávalos, H. Gargiulo, J. J. Rodríguez, E. Villanueva de Debat (eds.), *Curriculum, perspectivas didácticas y evaluación didáctica del español lengua segunda y extranjera, lengua de señas*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 2017, pp. 146-59, p. 148.
23. Por "andamiaje" se entiende la ayuda que brinda una persona más experta a otra que lo es menos para llevar a cabo una tarea (D. Wood, J. Bruner y G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, en "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100). Vygotskij definió la ZDP como «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (*Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978, p. 86).
24. Sassano, *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del cine*, cit., p. 34.
25. C. Messina Albarenque, *Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada*, en MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*, 20, 2015, pp. 1-30.
26. Llinares, Morton, Whittaker, *The Role of Languages in CLIL*, cit.
27. El primero en acuñar el concepto de "evaluación dinámica" fue Alexander Luria (*An Objective Approach to the Study of the Abnormal Child*, en "American Journal of Orthopsychiatry", 31, 1961, pp. 1-14), pero su base está en la perspectiva vygotskiana de la educación como proceso de interiorización y la metáfora de la zona de desarrollo próximo.
28. Llinares, Morton, Whittaker, *The Role of Languages in CLIL*, cit., p. 15.
29. Messina Albarenque, *Evaluar la conciencia intercultural*, cit., p. 6.
30. E. Martín Peris, *La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema*, en S. Pastor Cesteros, S. Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 19-22 de septiembre de 2007, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2008, pp. 27-44; J. Lantolf, S. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford, 2006.
31. Messina Albarenque, *Evaluar la conciencia intercultural*, cit., p. 22. La parrilla completa se encuentra en las páginas 27-30.
32. Sassano, *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del cine*, cit.
33. Hermida, *Qué tan lejos*, cit.
34. Universidad Alberto Hurtado (UAH), *Entrevista al profesor visitante: Joan Pagès* [vídeo], 19 de agosto de 2015. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=k9oQW1d-tco&t=202s> (último acceso 15 junio 2019).
35. G. Díaz-Migoyo G., *La crónica indígena mexicana: otro aspecto de la «visión de los vencidos»*, en M. García Martín (coord.), *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, vol. 1, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 1993, 285-8. M. León Portilla (ed.), *La visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. Universidad Nacional Autónoma, México 1959.
36. E. Cardenal, *El mundo indígena*, en E. Cardenal, *El estrecho dudoso*. Casa de las Américas, La Habana, 1979, pp. 127-8; A. Monterroso, *El eclipse*, en A. Monterroso, *Obras completas y otros cuentos*. Unam, México 1959, p. 55.
37. O. Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, Seix Barral, Barcelona, 1995.
38. P. Arriaga Jordán, *Sor Juana Inés de la Cruz, la peor de todas* [vídeo], Canal 22, México D. F., 2015. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gPranNMohdU> (último acceso 20 junio 2019). M. L. Bemberg, *Yo, la peor de todas* [película]. GEA Cinematográfica, Argentina 1990. Tráiler disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NocX1oTYo2M>; película completa disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ISvIDtwCLOU&t=29s> (último acceso 10 junio 2019).
39. Eloy Alfaro (1842-1912) fue un general ecuatoriano que «instauró el liberalismo en el poder». Ocupó en varias ocasiones la jefatura del Estado. «En la segunda administración alfarista (1906-1911) se emitió la Constitución de 1906, la Carta Magna liberal, y se concluyó la titánica obra del ferrocarril trasandino (1908).»

Fue asesinado en 1912. (E. Ayala Mora, *Resumen de Historia del Ecuador*, Corporación Editora Nacional, Quito, 2008, pp. 32-3 y 50-1).

40. R. Alberti, *Basilica de San Pedro*, en R. Alberti, *Roma, peligro para caminantes*. Editorial Joaquín Mortiz, México, 1968, p. 51.

41. Jorge Néstor Fernández Troccoli, nacido en Italia, ex oficial de los servicios secretos de la marina uruguay, el 17 de enero de 2017 fue absuelto por un tribunal italiano de la acusación de más de 20 homicidios. Reside en la provincia de Salerno.

42. Se adaptó la propuesta original de M. Sassano, *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del cine*, cit., pp. 155-7.

43. Messina Albarenque, *Evaluar la conciencia intercultural*, cit., p. 17.

44. Ivi, p. 18.

45. Ivi, p. 27. En las tablas 1-4 los valores en % se redondean por exceso o defecto.