

# De ELE al desarrollo de la CALP y de la metacompetencia bilingüe

---

## From SFL (Spanish as s Foreign Language) to the development of CALP and bilingual metacompetence

LAURA SANFELICI<sup>1</sup>

[laura.sanfelicci@unige.it](mailto:laura.sanfelicci@unige.it)

ELENA FIRPO

[elena.firpo@gmail.com](mailto:elena.firpo@gmail.com)

*Università degli Studi di Genova, Italia*

### Resumen:

El trabajo se propone ilustrar la investigación que ha llevado a la ideación, diseño y desarrollo del proyecto LI.LO (acrónimo de Lengua Italiana y Lengua de Origen), dirigido a estudiantes de ciudadanía no italiana nacidos en Italia, de entre 11 y 14 años, cuya lengua de origen sea el español. El proyecto tiene como objetivo el desarrollo, por parte de los estudiantes, de la competencia que en literatura especializada se llama *Cognitive Academic Language Proficiency*, es decir, la habilidad de manipular la lengua y los conceptos más abstractos, en contextos de estudio.

La metodología adoptada en la primera fase ha previsto la suministración de pruebas de lengua y de las disciplinas en los dos idiomas objeto del estudio (italiano y español) y de una biografía lingüística. El resultado de los test han puesto de relieve que los estudiantes de origen hispanohablante han obtenido puntuaciones inferiores tanto con respecto a sus compañeros italianos, como respecto a la competencia

### Abstract:

The paper aims to illustrate the research that has led to the creation, design and development of the LI.LO Project (*Lingua Italiana e Lingua di Origine*), targeted at students of Hispanophone origin of second generation and attending Italian middle school (*scuola secondaria di primo grado*, aged between 11 and 14). The project aims primarily to develop academic skills in both languages and CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) which is the ability to manipulate language and contents for academic purposes. The methodology is divided into two phases: in phase one, before defining the course objectives, data had to be collected on the basis of the linguistic and communicative abilities in both languages (Italian and Spanish) used at school by students of non-Italian origin. Two tools were used: a language test and a linguistic biography. As regards language, mean scores recorded by Italian students were higher than those achieved by Hispanophones. However, for His-

---

1 **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Laura Sanfelici. Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere. Università degli Studi di Genova. Piazza Santa Sabina, 2. 16124, Genova (Italia).

lingüística y académica en su lengua de origen. La metodología usada en la segunda fase es la del taller, llevado a cabo en el aula de informática en modalidad *blended*, a través del uso de una plataforma creada *ad hoc* para el curso. Los resultados del análisis de la segunda fase han evidenciado que el curso LI.LO. ha sido útil para desarrollar la CALP en las habilidades de comprensión en ambas lenguas y en las habilidades de uso de la lengua, con especial significado en la lengua italiana.

**Palabras clave:**

Bilingüismo; CALP; BICS; TIC.

panophone students Italian as a language of study is the language in which their scores were higher. In the second phase a workshop was created with the aim to improve CALP and study-oriented computer skills. A blended methodology was adopted with distance learning delivered through a teaching platform and access to appropriate on-line text books, while traditional classroom teaching took place in a computer lab. The results that emerged in the second phase showed that the LI.LO course helped develop CALP regarding comprehension skills in both languages and in the use of the language, particularly in Italian.

**Key words:**

Bilingualism; CALP; BICS; ICT.

**Résumé:**

Le travail vise à illustrer la recherche qui a conduit à la conception et à la mise en œuvre du projet LI.LO. (Acronyme de la Langue Italienne et de la Langue d'Origine), conçu pour des étudiants de 11 à 14 ans, de nationalité non italienne, nés en Italie et dont la langue maternelle est l'espagnol. Le projet vise à développer, chez ces étudiants, la CALP, c'est-à-dire, la capacité à traiter des concepts abstraits dans le contexte de la formation. Dans un premier temps, nous avons proposé aux étudiants des tests linguistiques et disciplinaires dans les deux langues (italien et espagnol) et la rédaction d'une biographie langagière. Le résultat du test a démontré que les étudiants d'origine hispanique ont obtenu des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs italiens quant à la compétence linguistique et académique dans leur langue d'origine. La méthodologie, employée lors de la deuxième phase de notre travail de recherche, privilégie le modèle du laboratoire, à travers l'utilisation d'une plate-forme créée *ad hoc* pour le cours. Les résultats de l'analyse de la deuxième phase ont montré que le cours LI.LO. est utile pour le développement des compétences CALP dans la compréhension dans les deux langues et dans les compétences d'utilisation de la langue, en particulier en langue italienne.

**Mots clés:**

Bilinguisme; CALP; BICS; TIC.

Fecha de recepción: 5-12-2014

Fecha de aceptación: 19-12-2014

## Introducción

Antes del comienzo del nuevo milenio, la escuela italiana estaba acostumbrada a relacionarse con un alumnado italiano, que llegaba con una competencia comunicativa de base que le permitía comprender y usar la lengua en situaciones normales y cotidianas. A partir de esta base los

profesores empezaban a introducir gradualmente la lengua abstracta, los lenguajes típicos de las disciplinas, los términos específicos y especializados, los textos argumentativos, expositivos y metalingüísticos.

Con el comienzo del nuevo milenio, los profesores han tenido que integrar en sus aulas a alumnos de reciente inmigración, que desarrollaban rápidamente las habilidades de superficie y empezaban a madurar la CALP (Cummins, 1979). Esta necesidad está soportada por los datos del Ministerio de Educación. En base a las últimas elaboraciones publicadas en 2013 por el Servicio Estadístico del Ministerio de Educación, de la Universidad y de la Investigación (MIUR 2013), en las escuelas italianas el número de los alumnos con ciudadanía no italiana corresponde a 786.630 unidades. Dato que está aumentando: en el año escolar 2012/13 los alumnos extranjeros han crecido en 30.691 unidades. Para el mismo año escolar el aumento total de la presencia de alumnos extranjeros ha sido del 4.1% y es debido sobre todo a alumnos con ciudadanía no italiana, nacidos en Italia y de generación 2.0 que representan el 47,2% del total de los alumnos extranjeros (en cambio, las nuevas entradas en nuestro país a partir de la escuela primaria corresponden al 3,7%). Los datos sobre los resultados escolares de los alumnos extranjeros y sobre la elección académica después de los 14 años no son alentadores: por un lado muestran resultados inferiores a los de los estudiantes italianos, por otro demuestran una escasa propensión a continuar con los estudios a largo plazo.

Entonces, actualmente, la escuela se enfrenta no solo a un alumnado de reciente inmigración, sino a las segundas generaciones. Esto nos lleva a dar un paso más y a plantearnos una nueva reflexión a raíz de la que surge una pregunta de investigación: ¿un alumno de origen no italiano, en nuestro caso de origen hispanohablante, consigue una CALP comparable a la de sus compañeros de origen italo hablante? Aún conscientes de la importancia del nivel socio-cultural de la familia de origen, que juega un papel fundamental en la motivación al estudio de cualquier estudiante, de cualquier procedencia, nuestra pregunta de investigación ha querido indagar sobre razones principalmente lingüísticas y socio-lingüísticas relacionadas con el desarrollo de la CALP. En junio de 2013 nace así el proyecto LI.LO., acrónimo de Lengua Italiana y Lengua de Origen que está dirigido a alumnos de origen hispanohablante de la "Scuola Superiore di primo grado" (11-14 años). A raíz de un análisis detallado de las biografías lingüísticas y las necesidades lingüístico-comu-

nicativas de todo el alumnado del Instituto a través de un test y análisis de los datos, se ha diseñado un curso que tiene como objetivo, a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, (TIC), la adquisición de la que en la literatura especializada se define, tanto en italiano como en español, como *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (1981b). El objetivo principal del curso es el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en ambos idiomas. El objetivo secundario del curso es el desarrollo de las competencias informáticas. La metodología adaptada para el curso es la *blended*. Los contenidos siguen las indicaciones ministeriales para la educación secundaria (MIUR 2012) y las asignaturas del curso son por ahora la Historia y la Geografía. En esta ponencia se explicarán las dos fases principales que han llevado a la creación del proyecto LI.LO.: una primera fase de análisis de las necesidades y definición de los objetivos y una segunda fase de evaluación de las *performance* lingüístico-comunicativa de los alumnos antes y después del curso LI.LO. Para hacer esto se han utilizado un instrumento cuantitativo, o sea un test lingüístico, y algunos instrumentos cualitativos, tales como una biografía lingüística, cuestionarios de evaluación del curso y de autoevaluación de los aprendizajes dirigidos a los estudiantes, cuestionarios dirigidos a las familias y a los docentes, y fichas de observación. Esta ponencia se fijará solo en el análisis cuantitativo, aunque se están haciendo ulteriores ahondamientos sobre el resultado cualitativo del proyecto LI.LO.

Los datos de la primera fase, como se verá más adelante, muestran una fuerte correlación de *performance* en la sección dedicada al léxico en ambos idiomas. Este dato ha hecho reflexionar y ha llevado a elegir un enfoque metodológico que tenga como punto de arranque un punto de fuerza de los alumnos, o sea el léxico, para trabajar sobre los puntos de mayor debilidad evidenciados en el *screening* (comprensión y uso de la lengua).

## Marco teórico

Si el tema se aborda desde el punto de vista teórico cabe preguntarse cuál es el enfoque más adecuado para el mantenimiento de la lengua de origen y el desarrollo de la CALP. Una respuesta podría proporcionarla el enfoque léxico, sobre todo centrado en dos aspectos: la naturaleza

del léxico y su enseñanza. Al llegar a este punto hay que definir algunos conceptos básicos: qué entendemos por lengua de origen, lenguaje académico, *lexical approach* y enfoque contrastivo y sobre todo cómo éstos se pueden relacionar entre sí y con el proyecto LI.LO. Por último, cómo el A.I.C.L.E. puede ser un buen punto de arranque para llegar al mantenimiento de la “lengua de origen”, concepto que se acerca mucho al de *Heritage Language*, muy común en ambientes educativos estadounidenses.

El *Heritage Language Speaker* posee aquellas habilidades que Cummins define como BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), pero en el ámbito educativo nos encontramos frente a la lengua del estudio. Los tests de *screening* que hemos suministrado a todos los alumnos del primer curso de una “scuola Media Superiore di primo grado” nos han dado una respuesta muy clara: las puntuaciones en las pruebas son inferiores con respecto a las de los compañeros de origen italiano. Por lo que atañe a la lengua de origen, además, los resultados de nuestros *screening* muestran que los *Heritage Language Speakers* de origen hispanohablante poseen un dominio oral, con un nivel muy alto de hibridación con el italiano, una *surface language*, entonces. A raíz de estos resultados se ha creado el proyecto, que ha tenido en cuenta también las que Cummins (1981b) llama *Common Underlying Proficiency* (CUP). En síntesis, cuando un alumno adquiere una lengua, aprende una serie de habilidades y un implícito dominio metalingüístico que puede usar también en el *output* en otra lengua.

## El enfoque léxico

Hablando de lengua de estudio y siempre desde el punto de vista teórico, no se puede no encontrar en algunos aspectos del *lexical approach* una sólida base teórica.

Se trata de un enfoque bastante reciente, si bien Hymes de alguna manera ya lo había introducido cambiando profundamente el concepto de competencia yendo más allá de la gramática e incluyendo “*what is feasible, appropriate and actually performed*” (Hymes, 1971: 16). Y en la noción de competencia introduce también la función social del lenguaje, incluyendo la habilidad de uso. Para llegar a una perspectiva unitaria de la lengua, que vaya más allá del concepto dicotómico léxico-gramática tenemos que esperar la década de los noventa y la propuesta

de Lewis del *Lexical Approach* (1993,1997). Se volverá más adelante a la propuesta de Lewis. Lo que interesa en esta sede es la aplicación del *lexical approach* en un ambiente LI.LO, cuáles son las convergencias y divergencias entre LI.LO y AICLE y si el enfoque AICLE puede ser un buen soporte metodológico para el desarrollo de la competencia léxica en LI.LO. y AICLE.

En primer lugar hay que fijarse bien en el léxico que se enseñará. Si en los enfoques que se basan en la enseñanza de la morfosintaxis el aprendizaje se organiza de manera progresiva, a partir de la regla más simple a la más difícil, los que se basan en el léxico se basan en la frecuencia de uso de las unidades lexicales, partiendo de las palabras más útiles para llegar a las menos útiles. De todas formas, en el proyecto que interesa debe estar claro el objetivo: el desarrollo de la CALP, entonces el *corpus* léxico tiene que estar organizado principalmente en función de la disciplina. De ahí, como afirma Cardona (2009), sería útil usar un léxico de frecuencia basado en los *corpora* especializados y relacionados con la asignatura. LI.LO, como AICLE, representa un ambiente de aprendizaje más natural, donde la comunicación es más auténtica. Los objetivos requieren un trabajo que se fije no solo en la comprensión del *input*, sino también en la estructuración de un *output* estructurado adecuadamente tanto sobre el perfil léxico como sobre el perfil formal.

Para consolidar la adquisición además del *input* comprensible propuesto por Krashen (1987) es necesario desarrollar también un *output* comprensible (Swain 1985). *Input* e *output* son dos conceptos fuertemente relacionados, porque la riqueza del *input* favorece el desarrollo de la competencia léxica. Precisamente por lo que se refiere a la didáctica de italiano y español, la tendencia es promover “un análisis dinámico contrastivo” (Calvi 1995). Eso aumentaría la conciencia lingüística de los alumnos, obligados indirectamente a una continua comparación con los idiomas que constituyen también su identidad. ¿El enfoque léxico es el mejor para un desarrollo rentable de la competencia léxica en el ambiente AICLE/LI.LO? ¿Posee indicaciones metodológicas coherentes a las necesidades de AICLE/LI.LO? Caben indicar, llegado este momento, las características fundamentales del *lexical approach*, intentando poner de manifiesto las ventajas de su aplicación en el ambiente LI.LO/AICLE. De acuerdo con el *lexical approach* que propone Lewis el léxico no está formado por lemas aislados entre sí con significado monorreferencial, sino que se organiza sobre la base de las relaciones de significado entre

las palabras, que a menudo forman co-ocurrencias y colocaciones a alta frecuencia de uso. Más bien que de lemas, es más apropiado hablar de unidades léxicas, bloques de palabras o *chunks* que representan una parte importante del léxico. Para Lewis el léxico está formado en gran medida por cuatro diferentes tipologías de unidades lexicales, una de éstas constituida por los *sentence frames or heads*. En el ambiente AICLE/LI.LO tiene especial relevancia esta categoría, ya que sirve para estructurar el texto. Se trata de formas institucionalizadas que sin embargo forman parte del código escrito de la lengua y resultan especialmente útiles para decodificar textos bastantes largos. Se trata principalmente de expresiones que estructuran largos pasajes escritos, sin embargo pueden encontrarse también en la lengua hablada, por ejemplo, si nos encontramos en el campo del lenguaje académico.

### **Marco empírico: enfoque léxico y LI.LO**

Desde el punto de vista didáctico el enfoque léxico se acerca a una didáctica comunicativa que representa, de alguna manera, una evolución, como bien subraya Serra Borneto (1999). Con esta, según el autor, el *lexical approach* comparte y acentúa la importancia de organizar el aprendizaje a través de tareas (*tasks*), a través del uso de material auténtico para dar valor a la variedad y a la creatividad lingüística. Los aspectos principales del enfoque léxico que se encuentran en el proyecto LI.LO. son:

- Privilegiar el material auténtico y rechazar el material lingüístico simplificado. En el proyecto LI.LO, de hecho, se ha intentado siempre partir del material auténtico tanto para introducir y desarrollar el tema desde el punto de vista didáctico, como a través de vídeos de presentaciones en *power point* conseguidas en la red. Por consiguiente, los materiales no pueden ser simétricos en los dos idiomas, aunque se han conseguido textos similares en los ambos por tipología, contenido y léxico, mientras que se ha procurado trabajar de manera simétrica las actividades lingüísticas elaboradas a través de la plataforma CLAT/Clire, para sopesar la competencia lingüístico-comunicativa tanto en italiano como en español.
- Potenciar las habilidades receptivas a través de la exposición res-

pecto a la lengua auténtica. Dicha estrategia se ha confirmado en el análisis de los datos del proyecto: las habilidades de comprensión resultan significativamente mejoradas en ambas lenguas en el patrón de estudiantes que ha seguido el curso LI.LO.

- Animar a los estudiantes a las actividades de análisis y comparación que subrayen las características situacionales y de agrupación de las unidades lingüísticas (*chunking*). Dichas actividades, en el proyecto LI.LO., se han llevado a cabo en ambos idiomas de manera casi simétrica, aunque los textos fueran simplemente similares por contenido y léxico.
- En general se ha intentado empujar la autonomía de los alumnos estimulando la reflexión sobre los contenidos, la creatividad en las actividades de elaboración, como veremos más adelante en la descripción de la actividad del dibujo animado, intentando comparar los dos idiomas nunca simultáneamente, sino trabajando antes en un idioma y luego en el otro, buscando las características semánticas y el análisis léxico.

La propuesta de Lewis resulta funcional al desarrollo de la lengua objeto del estudio, por lo tanto puede ser eficaz en el ambiente LI.LO. El trabajo sobre el léxico se tiene que diseñar trabajando un doble andén: sobre el léxico de la microlengua, a través de un *corpus* de términos específicos del área disciplinar, pero también proponiendo una reflexión sobre la retórica de la disciplina, basada en unidades léxicas que adquieran una específica dimensión connotativa, de colocación y *chunks*. Se crea de esta manera una competencia metalingüística rentable a las actividades de LI.LO. Serra Borneto propone un *corpus* de estrategias y actividades didácticas intentando categorizarlas y convalidarlas. Estas estrategias de procesamiento del léxico son: estrategias de repetición, estrategias de elaboración (asociar, contextualizar, confrontar y contrastar, visualizar) y estrategias de estructuración (Serra Borneto, 1999).

Se expone sintéticamente cómo estas estrategias se han aplicado al proyecto LI.LO.

### **Estrategias de repetición**

Se trata fundamentalmente de aprender vocablos de memoria y/o repetir los vocablos en voz alta. En LI.LO este procedimiento mecánico ha

sido precedido de ejercicios de tipo fonético que tenían el objetivo de desambiguar los sonidos en los dos idiomas, sobre todo los más difíciles. Una vez detectados los sonidos, a los alumnos se les ha propuesto ejercicios de dictado fonético y de repetición en voz alta de vocablos. Estos ejercicios se pueden considerar propedéuticos a las actividades de producción escrita.

### **Estrategias de elaboración**

Consisten en la manipulación del material para aprender la manera de involucrar el aspecto cognitivo del aprendiz. Las estrategias de elaboración necesitan la participación activa del estudiante. En el proyecto LI.LO, para llevar a los estudiantes a explotar determinadas operaciones mentales útiles a la integración de la estructura cognitiva, se han creado ejercicios *ad hoc*, tales como:

- Ejercicios de asociación (imagen/palabra; palabra/significado; campos semánticos)
- Ejercicios de contextualización (*cloze*, reconstrucción de textos)
- Ejercicios de comparación y contraste (encontrar sinónimos o antónimos, comparación interlingüística entre el italiano y la lengua de origen. La comparación se realiza a través del método contrastivo que implica distinguir, separar los objetos y el léxico en la memoria).
- Ejercicios de visualización (uso de vídeos, imágenes relacionadas con conceptos y palabras).

### **Estrategias de estructuración**

Son útiles para organizar, sistematizar y estructurar los significados de acuerdo con varios criterios. En LI.LO se han organizado las siguientes actividades:

- Mapas conceptuales<sup>2</sup> se han usado para detectar y estructurar los conceptos de manera jerárquica y para proporcionar a los aprendices no sólo competencias lingüísticas, sino también habilidades de estudio.
- Construcción de campos semánticos y/o agrupación de palabras de acuerdo con caracteres semánticos. Estos ejercicios han sido

---

2 Para los mapas conceptuales se ha usado el programa *open source* CMAP.

muy útiles como actividades propedéuticas para diseñar la actividad de producción escrita desarrollada a través del dibujo animado, tal como se explica más adelante.

- Ejercicios de contextualización del léxico aprendido. Para realizar una actividad de breve producción escrita, uso de la lengua y elaboración del léxico aprendido se ha usado un programa de dibujos animados<sup>3</sup>.

## LI.LO y A.I.C.L.E.

En Italia el método A.I.C.L.E. se conoce como CLIL. Como bien subraya Balboni (2012) las ventajas del CLIL son muchas: hay un aumento de exposición a la lengua extranjera, una mayor autenticidad de la lengua y de las actividades propuestas; además, son los conocimientos extralingüísticos para hacer el input más comprensible. En la enseñanza normal, el input se hace posible a través de la lengua. Un factor determinante es el desplazamiento de la atención desde la forma lingüística a los contenidos que la lengua vehicula: es la célebre *rule of forgetting di Krashen*, según la cual se adquiere una lengua justo cuando uno se olvida de que la está adquiriendo porque el filtro afectivo no interviene para inhibir el LAD, el *Language Acquisition Device*, frente a lagunas o errores lingüísticos.

## Convergencias y divergencias

Poner atención en el uso de la lengua y no en el discurso sobre la lengua. Y luego atención a la microlengua, al léxico disciplinar. Estas son las convergencias. Pero para lo que se refiere al español ya no estamos hablando de una LE sino de una lengua de origen, de las que ya poseen las *surface skills*, pero no las habilidades del estudio, tanto a nivel de léxico como del registro en base al contexto comunicativo. En la producción oral suelen usar los *sentence frames or heads*, o sea las frases para estructurar el texto del italiano. La producción escrita está casi ausente, también para las BICS. La mayor divergencia entre LI.LO y CLIL es el trabajo paralelo sobre un mismo tema en las dos lenguas de LI.LO con respecto al CLIL. Dos docentes (de italiano y español) trabajan en los dos idiomas un mismo tema. En el ambiente LI.LO la misma clase se propone en los

---

<sup>3</sup> GoAnimate.

dos idiomas, y por eso hemos pensado en el enfoque contrastivo como el más idóneo.

## Resultados

Como se ha explicado en el párrafo de introducción, el proyecto LI.LO. se ha dividido en dos fases: una primera fase de análisis de las necesidades y definición de los objetivos y una segunda fase de evaluación de las *performance* lingüístico-comunicativas de los alumnos antes y después del curso LI.LO.

El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo a raíz de un test lingüístico (Firpo 2014) que se ha dividido en tres secciones: Lenguaje, Orientación y Uso de la lengua. La asignatura elegida ha sido la Geografía.

### **La primera fase: análisis de los datos de los pre-conocimientos y las necesidades lingüístico-comunicativas de los alumnos**

El problema de la medición de un test de tipo lingüístico nace de la cantidad de variables que hay que medir. En el caso del test LI.LO. hay variables métricas, medidas a escala y en relación, y por lo tanto es posible aplicar algunos test estadísticos tanto por lo que se refiere a las medias como a las correlaciones entre las diferentes secciones del test y los dos idiomas. En el análisis cuantitativo<sup>4</sup> del párrafo siguiente se han tabulado al principio las medias y las desviaciones estándar de cada una de las pruebas (cfr. § 5.2). Se ha hecho luego una correlación entre las diferentes partes del test en los dos idiomas para ver las relaciones entre las diferentes partes de las tres secciones (cfr. §5.3), haciendo una comparación entre las *performance* del mismo patrón de estudiantes de origen hispanohablante en los dos idiomas.

### **Comparación entre el patrón de los estudiantes de origen italofoño y el de los estudiantes de origen hispanohablante**

El patrón de los estudiantes se ha elegido con asignación no casual. El instituto de los estudiantes en el que se ha realizado el test se ha elegido por dos razones: en primer lugar tiene un altísimo porcentaje de alum-

---

4 Para el análisis estadístico se ha usado SPSS 13.0.

nado con ciudadanía no italiana; en segundo lugar el curso LI.LO se daría en el mismo Instituto. De manera muy sintética los resultados del primer test (test *t* por patrones independientes) sugieren que hay diferencia entre la media en el test de los estudiantes de origen itálofono y la de aquellos de origen hispanohablante. Analizando las descripciones se observa que las mayores diferencias de media y desviación estándar se dan en la sección orientativa y en el uso de la lengua (siendo mejor en los estudiantes de origen itálofono).

### **Correlación entre el test en italiano y el test en español (grupo de origen hispanohablante)**

Observando las medias de las puntuaciones en las diversas secciones, se ha tenido como resultado que los alumnos de origen hispanohablante tienen una media *performance* mayor en lengua italiana, con prestaciones muy diferentes sobre todo en la sección de uso de la lengua, o sea en la producción escrita. Entre los dos idiomas, de hecho, en esta última sección no hay ningún tipo de relación. Esto se explica fácilmente puesto que muchos estudiantes no han producido redacciones escritas.

### **La segunda fase: comparación entre el patrón de estudiantes italianos con el patrón de estudiantes hispanófonos que han realizado el curso LI.LO. y el patrón de los estudiantes hispanohablantes que no han realizado el curso LI.LO.**

El curso LI.LO. empezó en febrero de 2014. Antes de empezar el curso se realizó el test lingüístico LI.LO para realizar un test de *screening* inicial y final en todas las primeras clases de la "Scuola Media Superiore di I grado" de Sampierdarena. En esta sede se proporcionará la síntesis de los resultados del análisis estadístico de los tres grupos examinados: el patrón de los estudiantes de origen itálofono (39 alumnos), el patrón de los estudiantes de origen hispanohablante que ha realizado el curso LI.LO. (15 alumnos) y el patrón de los estudiantes de origen hispanohablante que no ha realizado el curso LI.LO. (16 alumnos). El análisis se ha desarrollado en tres partes fundamentales:

1. Comprobar si hay una diferencia relacionada con la lengua de origen y el hecho de haber realizado al menos el curso LI.LO. al tiempo 1 y 2 en lengua italiana. Para contestar a esta pregunta se ha llevado a cabo

un análisis de la varianza factorial mixta (ANOVA mixta). El resultado sugiere que los de origen italo hablante, independientemente del tiempo, consiguen mejores puntuaciones con respecto a los de origen hispano hablante en ambos grupos. Las prestaciones de los que han seguido el curso mejoran del tiempo 1 al tiempo 2. En el tiempo 2, en cambio, los de origen italo fono siguen yendo mejor que los hispano hablantes que no han seguido el curso, así como los de origen hispano hablante que lo han seguido, mientras que *no hay diferencias entre italo fonos e hispano hablantes que han seguido el curso*. Se trata de un dato muy interesante.

2. Comprobar si hay diferencia entre los dos patrones de hispano hablantes que han realizado al menos el curso LI.LO en las puntuaciones del test en el tiempo 1 y 2 tanto en lengua italiana como española. Para contestar a estas preguntas se ha realizado un análisis multivariado de la variación por pruebas repetidas (MANOVA factorial por medidas repetidas). Los resultados sugieren que hay una diferencia significativa entre las puntuaciones de quien ha seguido el curso y de quien no. Quien ha seguido el curso consigue resultados más altos en ambas pruebas al tiempo 2.

3. Comprobar si hay diferencias de puntuación entre los dos patrones de hispano hablantes que han realizado al menos el curso LI.LO. en el tiempo 1 y en el tiempo 2 en lengua italiana. Para contestar a estas preguntas se ha realizado un análisis multivariado de la variación por pruebas repetidas (MANOVA factorial por pruebas repetidas). Los resultados son significativos en la sección comprensión y uso de la lengua en el tiempo 2 a beneficio de quien ha realizado el curso.

4. Comprobar si hay diferencias de puntuación entre los dos patrones de hispano hablantes que han realizado el curso LI.LO. en cada una de las secciones del test en el tiempo 1 y en el tiempo 2 en lengua española. Para contestar a estas preguntas se ha realizado un análisis multivariado de la variación por pruebas repetidas (MANOVA factorial por pruebas repetidas). Las medias del patrón de LI.LO. son superiores en el tiempo 1 y 2 en todas las secciones, especialmente el efecto de interacción curso\*tiempo ha tenido un efecto significativo sobre todo en la sección comprensión.

## Conclusiones

Por lo que atañe el aspecto lingüístico, en la primera fase del proyecto LI.LO. se ha averiguado que las medias de las *performance* lingüístico-comunicativas de los estudiantes de origen itálofono son superiores a las de los alumnos de origen hispanohablante. Para estos últimos, sin embargo, el italiano del estudio es la lengua en la que la *performance* es más alta. Los puntos de mayor crítica han resultado en las habilidades de comprensión en español y, más específicamente, en la parte de producción escrita. Este dato ha soportado la hipótesis de que en los estudiantes cuyos datos se han analizado, no hay bilingüismo equilibrado, sino que la lengua de origen se usa solamente en una esfera familiar y no hay CALP. La sección que resulta mejor desde un punto de vista de la *performance* en el grupo de los alumnos de origen hispanohablante es el léxico (lenguaje). Sobre la base de estos resultados, entonces, el objetivo del curso es el desarrollo de la CALP, usando el punto de fuerza detectado en los tests de *screening*, o sea el léxico, y tomando como punto de partida el enfoque léxico, a través de una metodología contrastiva, donde sea posible, para trabajar tanto sobre las habilidades de comprensión como de producción escrita. Los resultados del análisis de la segunda fase han evidenciado que el curso LI.LO. ha sido útil para desarrollar la CALP en las habilidades de comprensión en ambas lenguas y en las habilidades de uso de la lengua, con especial significado en la lengua italiana.

A raíz de cuanto hemos descrito arriba, deseamos que la enseñanza de las lenguas extranjeras se mueva hacia el desarrollo de la CALP y el equilibrio del bilingüismo tanto en alumnos de origen no itálofono, como, en el futuro, en todos los alumnos de la escuela italiana, con el objetivo de crear una escuela y ciudadanos plurilingües e interculturales.

## Referencias bibliográficas

- Balboni, P.,(2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Calvi M., (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e Italiano*, Milano, Guerini.
- Cardona, M., (2009), "L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni", *Studi di Glottodidattica*, 2009,2,1-19
- Cummins J.,(1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependen-

- ce, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129 .
- Cummins J. , (1981b), "The Role of Primary Language in Promoting Educational Success for Language Minority Students", California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, CA.
- FIRPO E. (2014), "L'italiano per lo studio e la lingua d'origine. LI.LO: un progetto bilingue per la scuola secondaria di primo grado", in *Lingu@ggi 21.0*, 2014 ISSN 2240-7677 (en prensa)
- Hymes D.,(1971), "Competence and performance in linguistic theory", R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language Acquisition, Models and Methods*, New York, American Press, 3-28.
- Krashen S., (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Lewis, M., (1993), *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, documento datato Settembre 2012.
- Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR), ottobre 2013, *Servizio Statistico*.
- Serra Borneto C., (1999), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- Swain M., (1985), "Communicative Competence: Same Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", en Gass S., Madden C., (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass.), Newbury House.

## Notas

Son de Laura Sanfelici las páginas: 296-302 y de Elena Firpo de 302 a 308.

