

# EL.LE

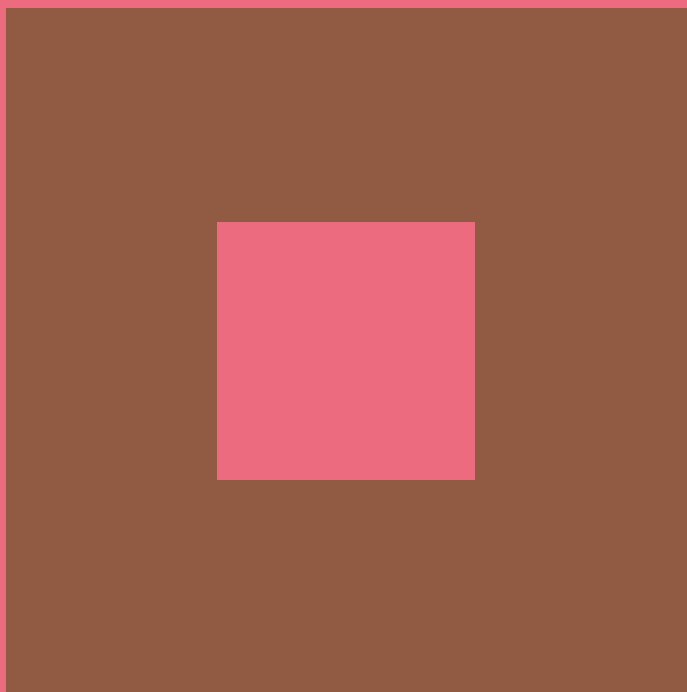
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.  
Language Education

Vol. 3 – Num. 2  
Luglio 2014



**Edizioni**  
Ca' Foscari



## «Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico»

### Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico

Paolo E. Balboni

**Abstract** In Italy the acronym Mass Online Open Course, MOOC, is still rather unknown, whilst in America and Northern Europe large consortia organize open online courses aimed at attracting students to member universities. The course this essay is not aimed at attracting **students** to Ca' Foscari University but to help people become more efficient in language learning – students in schools, in universities, in continuing education programmes; migrants who leave Italy or come to it. The essay discusses the aim, the methodology and the contents of Meal, <http://www.unive.it/meal>.

**Sommario** 1. La causa immediata del corso. – 2. La scelta etica. – 3. L'architettura formativa. – 4. La dimensione glottodidattica.

#### 1 La causa immediata del corso

Il tema della formazione linguistica per tutti gli studenti di Ca' Foscari è al centro di progetti e di azioni dell'Ateneo non solo nei corsi di laurea in lingue, uno dei capisaldi storici di questa università, ma anche nella visione generale che le ultime amministrazioni hanno perseguito per Ca' Foscari, il cui nome completo è 'Università di Venezia': una localizzazione che pone vincoli forti a un'università e che è alla base della scelta di valorizzare la competenza linguistica.

Venezia è una città bloccata dal punto di vista edilizio, quindi non si possono costruire o restaurare spazi per aule, biblioteche, pensionati studenteschi, al di là di qualche esemplare di archeologia industriale ottocentesca; ma la popolazione studentesca cresce, e le richieste di spazio crescono. Quindi la scelta dell'Ateneo nel 2011 è stata quella di non far aumentare gli studenti ma anche di evitare per quanto possibile il ricorso al numero chiuso, anche in considerazione dell'inaffidabilità di molte delle prove d'ingresso sperimentate in questi ultimi anni in Italia. Si è quindi scelto di selezionare gli studenti sulla base delle loro competenze, scegliendo per prima la competenza linguistica in quanto la spinta all'internazionalizzazione caratterizza la missione di Ca' Foscari.

Il progetto ha avuto una prima tappa in una ricerca sugli standard europei di formazione linguistica nelle università, disponibile in <http://edizionicf.unive.it/index.php/SAIL/issue/view/53> nella collana *Studi sull'Apprendimento e l'Insegnamento Linguistico*, sail di questo stesso editore (Balboni, Daloso 2011).

A seguito di questa ricerca, Ca' Foscari ha deciso di richiedere la certificazione o un'attestazione di inglese B1 per l'iscrizione e il livello B2 per laurearsi in tutti i corsi triennali, da chimica a filosofia, da economia e lettere; il B2 è richiesto per l'iscrizione alle magistrali e al dottorato di ricerca. Di conseguenza il Centro Linguistico di Ateneo ha iniziato un'azione di promozione delle certificazioni fin nelle scuole superiori, in modo da aumentare il numero di studenti già certificati B1 in entrata, ha iniziato ad ospitare alcune certificazioni internazionali, ha offerto materiali di supporto e ha messo in atto molte iniziative per sostenere gli studenti sul piano linguistico.

Una di queste iniziative ha coinvolto il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (<http://www.unive.it/crdl>), il centro che pubblica questa rivista, e che è stato incaricato di elaborare una risposta strategica al bisogno di formazione linguistica, laddove la risposta del CLA è necessariamente tattica.

Nel Crdl esiste una pluriennale esperienza di formazione online sui temi dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico: si pensi ai master Itals I e II, Madils, Fordil e ai corsi che dal 1999 ha organizzato online per il Miur, nonché al progetto di supporto online per gli studenti di Ca' Foscari, il Progetto *Insegnare e studiare altrimenti* che, pur non essendo specifico per le lingue, ha avuto la sua prima ideazione e progettazione tra i membri del Crdl. Si è quindi ritenuto che un tema strategico come il miglioramento dell'efficienza nell'apprendimento linguistico, da cui l'acronimo Meal, fosse l'ambito proprio di intervento del Crdl.

Il corso Meal è un progetto di chi scrive, ma è un prodotto dei membri del Crdl.

## 2 La scelta etica

Una delle linee costitutive e strategiche del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue è la sua dimensione epistemologica (che cosa studiamo? Di quali verità modellizzate disponiamo in questo ambito? Come è organizzata la nostra conoscenza? Si veda l'editoriale del primo numero di EL.LE) ed etica (che bene viene alla persona ed alla comunità dalla conoscenza di una lingua oltre a quella/e materna/e? come può un docente realizzare questo bene?).

Meal nasce sulla base di due domande di natura etica:

- quale 'bene' può venire agli studenti da un MOOC?

- quale architettura deve avere un MOOC per consentire a tale ‘bene’ di realizzarsi?

La risposta alla domanda iniziale è stata trovata nel modello di relazioni umane e del ruolo che in esse può giocare l’educazione linguistica; è un modello implicito nella glottodidattica di Giovanni Freddi, il fondatore della scuola glottodidattica di Ca’ Foscari, che negli anni Sessanta poneva come finalità dell’educazione linguistica quelle che compaiono nella colonna centrale del diagramma che segue, nozioni che noi abbiamo collocato nel modello tripolare di relazioni base degli esseri umani:

Tabella 1. Le mete dell’educazione linguistica

Relazioni di ogni persona	ne deriva una finalità educativa:	ne deriva insegnamento linguistico che consenta alla persona:
io e il mondo, io e gli ‘altri’	culturizzazione	di essere accettata nella comunità del paese straniero dove si vuole o si deve vivere, studiare, lavorare; di essere accettato in aziende o istituzioni internazionali, di accedere al patrimonio culturale di un popolo.
io e i vari ‘tu’ con cui convivo, col-laboro e con-sento	socializzazione	di stabilire rapporti con stranieri e perseguire i suoi fini sociali, affettivi, professionali, culturali ecc. senza problemi comunicativi
io con me stesso	autorealizzazione, realizzare il progetto di sé, e autopromozione, che include anche il ri-progettarsi, il ‘muovere in avanti’	di mirare all’autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la mancata padronanza della lingua costituisca un ostacolo

In parole più fluenti di uno schema: l’insegnamento della lingua straniera assume un portato etico e contribuisce alla realizzazione della persona se garantisce livelli di competenza comunicativa adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l’autopromozione degli studenti che si affidano al docente.

Questo impianto filosofico ci consente di individuare **mete educative** per un MOOC come MEAL:

- io e il mondo, gli ‘altri’**, cioè la culturizzazione: far capire agli studenti che non è cosa buona apprendere una lingua straniera trascurando la dimensione culturale, come troppo spesso succede, laddove ‘culturale’ assume in sé anche quella dimensione di *civiltà*, di valori, di *ways of thinking* e non solo *ways of life*, che costituisce la base dell’identità di un popolo;
- io con i vari ‘tu’ con cui convivo, collaboro e con-sento**, cioè la socializ-

zazione: la lingua che una persona apprende è cosa buona se serve per stringere rapporti umani, professionali, sociali, affettivi - a seconda delle diverse realtà - con altri parlanti di quella lingua, madrelingua o no che essi siano: una competenza che non consenta una socializzazione fluida (che un parametro superiore a quello di correttezza, che prevale in molto insegnamento) non è buona;

3. **io con me stesso**, cioè l'autopromozione: l'apprendimento che non sposa lo sforzo di una riflessione induttiva e autonoma sulla lingua e lo studio finalizzato alla sistematizzazione esplicita e formale (**l'intelligenza** e la **scienza**, per usare i termini dell'epistemologia di Aristotele) non porta **sapienza**, non insegna ad imparare, quindi penalizza l'autorealizzazione e non è cosa buona.

Il videocorso *Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico* non considera **efficienza** solo in termini pragmatici, meramente socializzanti, ma in tutte e tre le dimensioni, quindi anche quella culturale e di autopromozione (un approfondimento su questi temi è in Balboni 2011).

### 3 L'architettura formativa

Il progetto Meal ha più facce, una rivolta a tutti coloro che sono in grado di seguire un testo audiovisivo e di leggere materiali in italiano, una per chi vuole approfondire, una pensata per gli studenti di Ca' Foscari: questa duplice finalità ha comportato la scelta di un'architettura altrettanto duplice:

- a. **una sezione gratuita, in open access**. La pagina è collocata nel sito generale dell'università, <http://www.unive.it>: vi si accede direttamente dalla home page, entrando nella sezione Studia con noi, oppure direttamente in <http://www.unive.it/meal>. È una sezione pensata per chi è interessato al tema dell'apprendimento linguistico o semplicemente vuole vedere quel che si fa a Ca' Foscari; si può accedere liberamente ai video delle lezioni, dopo una semplice registrazione, che consente di accedere ai video;
- b. **sezione gratuita, con impegno a partecipare a un forum di discussione per ogni lezione**. In prospettiva, sarà possibile avere un ingresso sempre gratuito ma con impegno a 'frequentare' un forum di discussione di ciascun video e dei relativi materiali di approfondimento: a queste persone viene attribuita una password che consente di accedere al tutorato e ai materiali che sono conservati nella piattaforma; la frequenza, se completata da forme di valutazione, viene memorizzata dal sistema, in modo da poter essere trasformata in crediti o altre forme di incentivazione;
- c. **una sezione che si apre dopo l'eventuale l'iscrizione a Ca' Foscari**. Il funzionamento di questo meccanismo non è ancora stato definito sul piano istituzionale - processo che richiede molto tempo, visti i passaggi in molti

organi collegiali – ma fa parte integrante di MEAL: chi ha frequentato il forum descritto al punto ‘b’ recupera 3 crediti virtuali e può aggiungerne altri 3, completando il peso di un corso completo da 6 crediti, frequentando uno specifico corso breve che completa la parte audiovisiva di MEAL. Il significato profondo di questa sezione del progetto è da individuare nell’impegno dell’ateneo veneziano di valorizzare la padronanza nelle lingue indipendentemente dal corso di laurea seguito.

Si tratta di un’architettura particolare sul piano organizzativo, che richiede(rà) una complessa strutturazione di forum con relative iscrizioni e tutorati; ma questa architettura ha comportato una serie di conseguenze sul piano della strutturazione dei contenuti glottodidattici, della sequenza tra input informativo e riflessione formativa.

Il corso MEAL presenta già oggi (a.a. 2013/2014):

- a. 10 video di circa 25 minuti, che mostrano lezioni frontali integrate da animazioni, immagini, frammenti di video ecc.; sono disponibili gratuitamente a tutti; non si sono voluti ‘effetti speciali’, mirati a fare un materiale proprio del tipo *edutainment*: è un corso universitario, per quanto di livello divulgativo e non strettamente accademico;
- b. un’11a lezione mirata a stranieri (studenti e immigrati) che studiano italiano; sono studenti che hanno già una conoscenza base dell’italiano;
- c. 10 (+1) ‘dispense’ di completamento, con relativi stimoli all’autovalutazione; le dispense sono in parte preparate appositamente, in parte derivate da sezioni antologiche di volumi e saggi scientifici degli autori dei video;

Le tappe successive, previste dal progetto, sono:

- d. 10 (+1) forum, uno per ogni lezione, della durata di una settimana ciascuno; ogni due settimane di lavoro se ne prevede una di vacanza o di recupero; quindi il corso dura 15 settimane, poco più di un trimestre, e può avere tre edizioni: autunnale, primaverile, estiva; lo studente riceve una password per entrare nel forum del corso online gratuito;
- e. 10 (+1) test di valutazione, più complessi di quello visto al punto ‘c’; sono prove che da un lato mettono lo studente di fronte al suo livello di acquisizione dei contenuti, visto che lo sviluppo dell’autonomia nell’apprendimento e nell’autovalutazione è componente qualificante dell’auto-promozione; ma, d’altra parte, questi test danno al tutor la possibilità di formulare parere positivo all’attribuzione del ‘credito’ di 3 CFU virtuali; se il tutor ha dubbi, può chiedere un lavoro extra.

#### 4 La dimensione glottodidattica

Studiata l'architettura, la progettazione ha affrontato la dimensione glottodidattica. Qui le scelte epistemologiche da operare sono due:

- a. quali ambiti scientifici tra quelli da cui la glottodidattica trae le sue conoscenze portare all'attenzione degli studenti;
- b. che equilibrio proporre tra la dimensione dell'approccio, cioè la teoria dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, e quella del metodo, che traduce le linee di approccio in operazioni concrete finalizzate.

Sul primo dei due problemi la discussione, all'interno del gruppo di progetto, è stata ampia, dovuta soprattutto alla consapevolezza che, sebbene destinato a studenti, in gran parte, soprattutto nelle scuole superiori, sono i docenti che informano gli studenti su MEAL e che quindi ne usufruiscono anche loro - e rinunciare ad un'opportunità di formazione per quanto indiretta dei docenti pareva un'occasione sprecata. Si è quindi optato per conservare, accanto alle dimensioni linguistica, psicologica e socio-culturale, anche un accenno alla dimensione metodologica, in cui si commentano per gli studenti alcune delle più tipiche attività scolastiche, mostrando loro come trarne profitto - e agli insegnanti come condurle in maniera profittevole, migliorando così l'efficienza non solo dell'apprendimento ma anche dell'insegnamento linguistico.

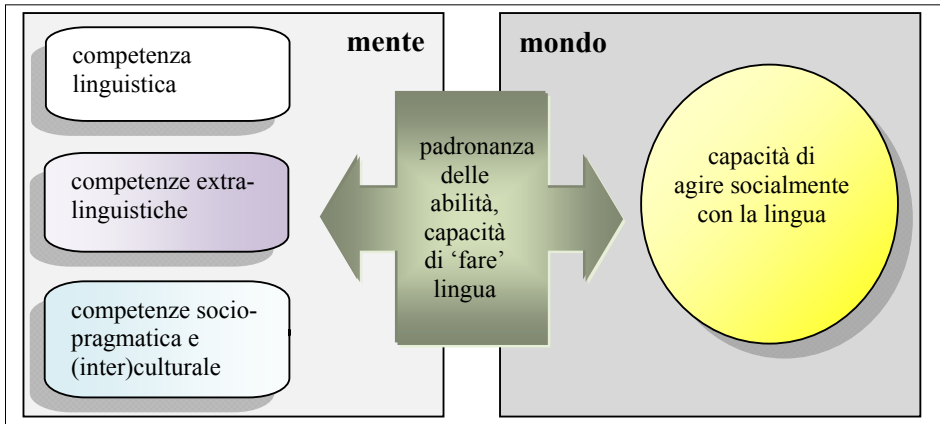
Quanto al secondo dilemma, si è deciso di lasciar *trasparire* l'approccio, che è quello comunicativo diffuso in Europa da un trentennio, nella sua versione umanistica ormai preponderante ma di cui Venezia è stata la prima propugnatrice in Italia, ma di focalizzare gli aspetti più operativi, di maggiore interesse per gli studenti.

Queste due premesse epistemologiche sono derivate dalle riflessioni che si possono trovare in Balboni 2011 e dalle conseguenti applicazioni in Balboni 2012 e 2013.

Operate queste due scelte, si sono definiti due grandi blocchi contenutistici: uno legato alla nozione di competenza comunicativa, di che cosa significhi 'sapere una lingua straniera', e uno dedicato a singoli problemi, dall'autovalutazione alle prospettive dell'intercomprensione tra lingue affini, dal CLIL alla natura di lingua franca assunta dall'inglese internazionale, all'italiano per stranieri e così via.

Il primo blocco, di sette lezioni, rimanda come abbiamo detto alla competenza comunicativa, che riprendiamo in questo schema che riprendiamo nella forma in cui è presentato nella dispensa che accompagna la prima videolezione:

Tabella 2. Il modello di competenza comunicativa



Lo schema si legge come segue:

- a. la *competenza comunicativa* è una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove si usa l'italiano per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo (altrimenti si parla 'a vanvera');
- b. nella mente ci sono tre nuclei di competenze che insieme costituiscono il *sapere la lingua* e ciascuna delle quali dedicheremo i prossimi capitoli:
  - la *competenza linguistica*, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, testuale (quella che tradizionalmente viene detta 'pronuncia e grammatica') e lessicale;
  - le *competenze extralinguistiche*, cioè la capacità di comunicare con il corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (oggettemica);
  - il nucleo delle *competenze contestuali* relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;
- c. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità linguistiche, che non sono solo le cinque di base (ascolto, lettura, monologo, scrittura, dialogo), ma anche abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura; questo insieme di abilità, che uniscono la mente al mondo e viceversa, costituisce la *padronanza* nella lingua italiana;
- d. i testi orali e scritti prodotti o ricevuti da chi parla esistono in *eventi comunicativi*, che sono governati dalle regole sociali, pragmatiche, cultu-



rali vigenti nel paese dove si parla quella lingua (e in molti casi in singole aree italiane: una cena formale in Sicilia è diversa da una in Veneto): è il *saper fare con la lingua*.

Vediamo ora come questo diagramma si è tradotto in un corso.

Lezione 1 Cosa vuol dire sapere una lingua (nativa, seconda, straniera, classica)

L'intera lezione è la spiegazione del diagramma che abbiamo visto sopra e che, nel video, viene formandosi lentamente.

La dispensa è articolata in due parti:

- 1.1. Dal sapere sulla lingua al saper usare la lingua
- 1.2. La competenza comunicativa

I materiali di approfondimento mirano a dare allo studente la consapevolezza di quale metodo usa il suo insegnante per aiutarlo a sviluppare le competenze comunicativa e riguardano:

- 1.3. I metodi situazionali a base sociolinguistica
- 1.4. I metodi funzionali
- 1.5. La glottodidattica 'umanistica'
- 1.6. La teoria di Krashen

Sulla natura della competenza comunicativa ci siamo già dilungati sopra, per cui non utilizziamo altro spazio.

Le basi di questa lezione sono nei tre volumi richiamati sopra (Balboni 2011, 2012, 2013; in particolare, la descrizione dei vari metodi rimanda al capitolo 1 del volume del 2012).

Lezione 2 Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica

Nello schema l'oggetto di questa lezione è il riquadro a sfondo chiaro a sinistra, chiamato 'mente'. Il tema è stato trattato insieme a Michele Daloiso, che ha studiato sia relazione tra neuroscienze e apprendimento linguistico in vari lavori (2009) sia i problemi legati all'apprendimento linguistico da parte di studenti dislessici e con bisogni educativi speciali (2012a, 2012b) e da Fabio Caon, che ha scritto sulla dimensione affettiva e motivazionale nell'apprendimento linguistico (2005, 2010, 2012).

I principali temi sono:

- la natura della memoria,
- l'interazione tra i due emisferi cerebrali nella percezione, in particolare alla luce della psicologia della Gestalt che identifica una sequenza essenziale per l'apprendimento linguistico, *globalità* → *analisi* → *sintesi/riflessione*,

- gli eventuali problemi legati all'apprendimento linguistico da parte di studenti dislessici e con bisogni educativi speciali,
- la natura e i meccanismi della motivazione,
- la possibilità che lo studente trovi fonti di piacere nelle varie fasi dell'apprendimento linguistico.

I materiali di approfondimento in dispensa includono tre temi:

- 2.1 Approccio naturale di acquisizione linguistica secondo S. D. Krashen
- 2.2 Com'è organizzato il cervello
- 2.3 La mente e l'acquisizione linguistica

Lezioni 3 e 4 Rafforzare l'abilità di comprensione (ascolto e lettura)

La lezione 3, che riguarda la doppia freccia che campeggia al centro del diagramma, si avvale di un intervento di Michele Daloiso che spiega un meccanismo fondamentale per la comprensione e quindi per l'apprendimento linguistico, cioè la capacità di prevedere che cosa comparirà in un testo.

La lezione è basata su un'esperienza diretta: agli studenti viene proposto l'ascolto di questo testo:

### La do bar

LUI            Brien, Marti, i brien, Clavi!  
 LEI            Brien, Jou  
 BIMBO        Brien, brien... gali ti male!  
 LUIOK...     Marti, pronnis du cafà?  
 LEI            Yè, eu pronnis àine cafà  
 LUI            I du Cla? pronnis du cafà mor?  
 BIMBO        Là, là... eu pronnis àine coca  
 LUI            OK (*ad alta voce*): Barsignor! Barsignor!  
 BARMAN     Yè?  
 LUI            Àine coca i drai cafàs  
 BARMAN     Ok, àine coca i drai cafàs. Com pronnis coca? Mi glàssena?  
 BIMBO        Là, là mi glàssena... mi stròlie, plase.

Passaggio dopo passaggio, seguendo il percorso *globalità* → *analisi* → *sintesi* visto nella lezione 2, gli studenti dovrebbero comprendere l'intero testo

I materiali di approfondimento nella dispensa riguardano:

- 3.1 Ascolto e lettura in lingua straniera
- 3.2 Tecniche per sviluppare la Expectancy Grammar

---

Lezione 4 Rafforzare l'abilità di dialogo, monologo, scrittura

La lezione 4, che riguarda la doppia freccia che campeggia al centro del diagramma, focalizza l'aspetto produttivo, spiegando agli studenti che la cosiddetta *delayed oral practice*, cioè la paura di 'buttarsi' nella comunicazione soprattutto all'inizio, è del tutto normale e naturale, pur variando da persona a persona. Vengono suggerite molte maniere di aumentare le occasioni di produzione linguistica autonoma, visto che nelle poche ore di scuola o di corso universitario non se ne può fare a sufficienza: viene quindi approfondito il tema dell'autonomia dello studente nel proprio apprendimento, tema trattato da Marcella Menegale che su questo argomento ha condotto studi e sperimentazioni (2009, 2011, 2013; Menegale, Favaro 2014).

In particolare si è poi spiegata la tecnica tandem, che pur essendo molto diffusa in Europa e Sud America risulta quasi sconosciuta in Italia: si tratta di un protocollo secondo il quale due studenti, uno italiano ed uno tedesco ad esempio, passano un'ora su skype, parlando mezz'ora in italiano e mezz'ora in tedesco, aiutandosi reciprocamente come 'professore' e 'studente' di lingue. Lo studioso che è intervenuto sul tema è Lorenzo Guglielmi (Guglielmi, Blatešić 2011; si veda anche il saggio di Guglielmi in Caon, Serragiotto 2012)

I materiali di approfondimento riguardano i due aspetti che abbiamo appena richiamato:

- 4.1 L'apprendimento autonomo delle lingue straniere
- 4.2 Siti per il tandem

## Lezione 5 L'acquisizione della grammatica e del lessico

Torniamo nella zona sinistra del diagramma e affrontiamo la prima componente, la competenza linguistica. Questa componente del modello di competenza comunicativa viene trattata solo a questo punto, anziché come primo elemento, perché si vuole dare allo studente un'indicazione implicita molto chiara: sapere una lingua, che certamente include conoscerne grammatica e lessico, significa soprattutto saperla usare, come si è visto nelle due lezioni precedenti dedicate alla componente pragmatica, all'uso comunicativo.

La lezione vede un intervento di Carmel M. Coonan, che spiega agli studenti una nozione fondamentale, quella di 'sequenza di acquisizione'. Le lingue non vengono acquisite nell'ordine in cui vengono presentate ma secondo un loro ordine ben preciso, studiato dalla linguistica acquisizionale lingua per lingua: il meccanismo  $x$  non viene acquisito, cioè memorizzato in maniera stabile per l'uso automatizzato, se non sono stati i meccanismi precedenti a  $x$  nell'ordine naturale di acquisizione. Questo può spiegare

agli studenti molte loro difficoltà, può aiutarli a comprendere la differenza tra errori veri e proprio, cioè competenze errate, e errori che invece hanno radice nell'ordine naturale di acquisizione e che quindi si saneranno spontaneamente con il tempo mano a mano che si procede.

I materiali di approfondimento sono:

- 5.1 La teoria dell'interlingua e la linguistica acquisizionale
- 5.2 La creazione di una grammatica di riferimento
- 5.3 Attività per la memorizzazione del lessico

## Lezione 6 Strumenti tecnologici che aiutano l'acquisizione linguistica

Questa lezione, che riguarda il contributo tecnologico all'apprendimento linguistico, è stata collocata in questa posizione (anche se avrebbe dovuto venire dopo la lezione 7, quella che completa l'esplorazione del diagramma che abbiamo visto sopra) per rendere più evidente agli studenti come le tecnologie, di cui essi sono utenti digitali, possano aiutarli a compiere il percorso illustrato nelle tre lezioni precedenti, dedicate alle abilità, alla grammatica, al lessico.

Viene chiarito immediatamente agli studenti che devono essere padroni della tecnologia, usarla per i loro fini, senza piegarsi supinamente a 'quel eh passa il convento'; si danno poi indicazioni con l'aiuto di esperti: Lorenzo Guglielmi riprende il tema dell'uso di skype ai fini del tandem, già trattato nella lezione 3; poi Caon si ricollega al suo intervento sulla motivazione e sul piacere proponendo una corretta metodologia per l'uso autonomo di canzoni, tema cui ha dedicato vari studi (2008, 2011) mentre Graziano Serragiotto (2012a) si occupa di come utilizzare i film in lingua straniera. Infine interviene Filippo Caburlotto (si veda il suo saggio in Caon, Serragiotto 2012), regista della dimensione glottotecnologica del Centro Linguistico di Ateneo, che si collega direttamente con il sito per dimostrare tipologie di esercizi, attività, grammatiche di riferimento e così via.

I materiali di approfondimento riguardano:

- 6.1 Perché imparare le lingue attraverso la canzone
- 6.2 Come guardare un film per imparare la lingua.

## Lezione 7 La dimensione culturale ed interculturale

Nel diagramma della competenza comunicativa questa area è presente nell'ultima casella in basso nella 'mente' e domina il grande ovale degli eventi nel 'mondo'.

Il tema è affrontato da Fabio Caon, che dirige il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica, dove è possibile trovare una mappa mondiale dei principali punti critici della comunicazione tra persone che

condividono una lingua franca ma appartengono a culture diverse (<http://www.unive.it/labcom>), mappa costruita secondo il modello teorico discusso in Balboni, Caon (2014, 2015).

Trattandosi di un tema che non viene mai trattato a scuola, in cui è quindi necessario sviluppare l'autonomia degli studenti, e trattandosi di una dimensione che copre la dimensione culturale posta come necessità etica alla base del MOOC, i materiali di riferimento nella dispensa sono corposi e riguardano:

- 7.1 Problemi legati alla lingua
- 7.2 Problemi comunicativi dovuti ai linguaggi non verbali
- 7.3 Problemi comunicativi legati ai valori culturali di fondo
- 7.4 Lo sviluppo delle abilità relazionali tra parlanti di culture diverse
- 7.5 Una griglia di osservazione e di raccolta di appunti e materiali sulla competenza comunicativa interculturale

Una griglia di osservazione e di raccolta di appunti e materiali sulla competenza comunicativa interculturale

Lezione 8 Studiare in una lingua non nativa: inglese lingua franca, intercomprensione

L'esperienza di studio in inglese è comune dal 2014 agli studenti, che nel quinto anno della scuola superiore devono affrontare una materia in questa lingua, ma anche agli studenti universitari che spesso hanno docenti stranieri o che si recano all'estero in programmi di scambio.

Carmel Coonan, uno dei massimi studiosi di *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (2002, 2006, 2008a 2008b; Coonan, Marangon 2007) spiega agli studenti la natura di questa metodologia, che tanto li spaventa e che spesso rifiutano in quanto non ne conoscono le basi.

Barbara D'Annunzio (*L'italiano per studiare* 2005; D'Annunzio, Luise 2008) è invece una studiosa della lingua dello studio, cioè di quella che nella ricerca internazionale si chiama *Cognitive and Academic Language Proficiency*, necessaria per gli studenti Erasmus e per chi frequenta corsi in inglese.

I materiali di approfondimento non sono presenti in piattaforma ma in una collana online che ospita due manuali di riferimento per l'italiano dello studio e per il CLIL, materiali creati da autori che fanno riferimento al Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue che ha creato Meal: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni> (Balboni, Coonan 2014; Balboni, Mezzadri 2014).

Un terzo argomento di questa video lezione, per quanto solo accennato, è quello dell'intercomprensione spontanea (ma che può essere rafforzata e sostenuta) tra parlanti di lingue vicine: è il caso di studenti italiani che

vanno in Francia, Spagna, Portogallo e che, sulla base della propria conoscenza dell'italiano e di un dialetto possono in parte seguire scambi comunicativi, leggere saggi e perfino seguire lezioni, in materie di forte supporto iconico, pur non essendo *proficient* in quelle lingue. L'intervento è condotto da una delle massime esperte di intercomprensione, Marie-Christine Jamet (2007, 2009, 2010, 2013) che dirige il laboratorio del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue appositamente dedicato all'intercomprensione tra lingue di origine latina.

Lezione 9 (Auto)valutazione della propria competenza; idoneità, attestazioni, certificazioni ufficiali

L'autopromozione è uno dei cardini etici della nostra proposta, e l'autovalutazione ne è uno degli strumenti essenziali. Gli studenti sono abituati ad essere valutati, per cui non si interrogano sul modo e le ragioni dei docenti, salvo protestare per le 'ingiustizie subite'. Far comprendere invece che cosa significhi valutare e come condurre una autovalutazione sincera e fondata è essenziale per migliorare la propria efficienza nell'apprendimento linguistico.

Il tema è stato affidato a uno studioso attento di questo problema, Graziano Serragiotto (2012b, 2013, *passim* in 2014), mentre Filippo Caburlotto, l'esperto di glottotecnologie che gli studenti hanno conosciuto nella lezione 6, mostra loro come utilizzare un autotest diagnostico gratuitamente disponibile nel sito del Centro Linguistico di Ca' Foscari (<http://www.unive.it/cla>).

La differenza tra valutazione e certificazione linguistica viene introdotta da Serragiotto, ma a David Newbold (2007, 2008, 2013) è stato affidato il compito di esemplificare una certificazione.

I materiali della dispensa affrontano anche un tema trattato da noi nel video: come recuperare le lacune una volta che queste siano emerse dall'autovalutazione:

- 9.1 Le certificazioni linguistiche
- 9.2 Scheda per l'autovalutazione del proprio livello linguistico
- 9.3 Indicazioni per il recupero

## **Lezione 10 Preoccupazioni da evitare, obiettivi cui mirare, cose da fare**

Finito il percorso, questa lezione serve per tradurre i principi delle prime 9 lezioni in raccomandazioni operative, in incoraggiamenti e mess'inguardia: per questa ragione partecipano alla lezione: Fabio Caon, Carmel M. Coonan, Michele Daloso, Marie-Christine Jamet, Marcella Menegale,

Graziano Serragiotto, che sintetizzano con un taglio operativo i loro precedenti interventi.

Lezione 11 (Per stranieri che studiano italiano): l'italiano spontaneo/guidato degli studenti stranieri e degli immigrati

Insieme a Graziano Serragiotto, che dirige il Laboratorio di Italiano per Stranieri (<http://www.italis.it>) e a Fabio Caon che a quel Laboratorio partecipa, si esplorano i principali problemi degli stranieri che vengono in Italia a studiare l'italiano o in italiano: dalla grande differenza tra l'italiano insegnato nel mondo e quello parlato in Italia alla compresenza, dirompente per uno straniero, di due lingue, italiano e dialetto. In particolare si danno informazioni sulle quattro certificazioni ufficiali accettate dallo Stato.

## Bibliografia

*L'italiano per studiare* (2005). Venezia: Comune di Venezia.

Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.

Balboni, P.E.; Daloiso M. (2011). *La formazione linguistica nelle università* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicf.unive.it/index.php/SAIL/issue/view/53>.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.

Balboni, P.E; Caon F. (2014). «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence» [online]. *Journal of Intercultural Communication*, 35. Disponibile all'indirizzo <http://immi.se/intercultural/>.

Balboni, P.E.; Coonan C.M. (a cura di) (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* [online]. Torino: Loescher. Disponibile all'indirizzo <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/978-i-quaderni-della-ricerca-14>.

Balboni, P.E.; Mezzadri. M. (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio* [online]. Torino: Loescher. Disponibile all'indirizzo <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/977-i-quaderni-della-ricerca-15>.

Balboni, P.E; Caon F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.

Caon, F. (2008). «Potenzialità della canzone per l'insegnamento della lin-

- gua, della cultura e della letteratura italiana». *Cuadernos de italianistica cubana*, 9.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le Français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Disponibile all'indirizzo <http://edizionific.unive.it/col/exp/38/190/SAIL/1>.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria. Edizione ampliata nel 2012.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento: Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008a). *CLIL e l'apprendimento delle lingue: Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008b). *Il CLIL*. Numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012b). *Globes: Glottodidattica per i bisogni educativi speciali* [online]. Numero monografico di *Educazione Linguistica - Language Education (EL.LE)*, 3. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- D'Annunzio, B.; Luise, M.C. (2008). *Studiare in lingua seconda: Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia: Guerra.
- Guglielmi, L.; Blatešić, A. (2011). «Apprendere le microlingue in Teletandem». *Metodički Vidici*, 3.
- Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français: La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr.
- Jamet, M.-C. (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: Ricerche didattiche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.
- Jamet, M.-C. (2010). «Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergie Europe*, 5.
- Caddéo, S., Jamet M.-C. (2013). *Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Parigi: Hachette.
- Menegale, M. (2009). «L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca». *Studi di Glottodidattica*, 2.
- Menegale, M. (2011). «Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Menegale, M. (a cura di) (2013). *Autonomy in language learning: Getting*



- learners actively involved* [ebook]. Canterbury, Iatefl. Disponibile all'indirizzo <http://www.amazon.com/dp/B00EVU1FM2>.
- Menegale, M.; Favaro L. (2014). *Tecnologie e autonomia nell'apprendimento linguistico*. Numero monografico di *Educazione Linguistica - Language Education (EL.LE)*, 1. Disponibile all'indirizzo <http://www.edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/19/ELLE/7>.
- Newbold, D. (2007). «Towards Portfolio: approaches to assessing speaking». *Teaching English in China*, 1.
- Newbold, D. (2008). «Sharing a common framework: an experiment in co-certification». In: *Croatia Conference Selections*. Canterbury: Iatefl.
- Newbold, D. (2013). «An integrated approach to providing feedback in a blended course of academic writing» [online]. *Educazione Linguistica - Language Education*, 5. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/view/67>.
- Serragiotto, G. (2012a). «Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema» [online]. *Educazione Linguistica - Language Education (EL.LE)*, 1. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/22/ELLE/1/266>.
- Serragiotto, G. (2012b). «La valutazione linguistica degli apprendimenti». In: Benucci, A.; Caruso, G. (a cura di) *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Serragiotto, G. (2103). «The Evaluation of Language Learning». *Lettere Italiane*, 38.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.

# Teaching English to Young Learners with Dyslexia

## Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways

Verusca Costenaro, Michele Daloiso, Luciana Favaro

**Abstract** Italian children with dyslexia often struggle with learning English because of its phonological and orthographic properties, which amplify the typical linguistic difficulties due to this learning disability. The present essay discusses the theoretical background and the methodological choices at the basis of the Sound Pathways Project, which consists of language teaching material designed to provide specific support to Italian pupils with dyslexia who are learning English as a foreign language. Published by Oxford University Press, the material aims at enhancing children's sound recognition and reproduction skills and ability to discover some regular patterns in English orthography. The Sound Pathways embrace a language teaching perspective which combines multi-sensory stimulation and playful experiences within a narrative context in order to engage pupils in phonological and orthographic tasks within a meaningful environment.

**Keywords** dyslexia, early foreign language teaching, phonemic awareness

### 1 The Sound Pathways: theoretical and methodological background

Learning a foreign language is proven to be a challenging task for students with dyslexia. The difficulties faced by pupils with dyslexia in approaching a new language are due to a variety of causes. The primary cause lies in the disorder itself, which makes it very painful for them to perform some language tasks, such as copying from the board, writing by dictation, performing role-plays, etc. However, some linguistic properties of the language being learned seem to affect the extent of pupil's difficulties. A secondary cause lies in some methodological choices in foreign language teaching which do not support students with a learning disability. Particularly, in English language teaching to very young learners, the importance of the areas of phonology and orthography seems to be underestimated in favor of a communicative approach. This methodological choice can have negative consequences for children with dyslexia, since it does not foster either early familiarization with difficult sounds or a guided and structured approach to an opaque orthography. On the basis of these considerations,

The present paper was conceived by the three authors together. Paragraph 1 was written by Michele Daloiso, whereas paragraphs 2 and 3 were written respectively by Verusca Costenaro and Luciana Favaro.

the present paper discusses the Sound Pathways Project, which consists of teaching material designed by the authors to provide English-language learners with dyslexia with specific support in the areas of phonology and orthography. The material, which is published by Oxford University Press Italy, is based on some of the most recent research studies in the fields of learning disabilities and foreign language teaching. The present paragraph will outline the theoretical and methodological framework within which the Sound Pathways have been designed.

### 1.1 Theoretical background supporting the need for Sound Pathways in EFL

As previously mentioned, current practices in English language teaching in Italian Primary Schools mostly aim at developing some basic communicative skills, e.g. listening to songs and stories, repeating language chunks, memorizing common words etc. However, little attention is devoted to the areas of phonology and orthography, and in most cases there is no explicit and structured teaching of new sounds and sound-letter patterns.

In teaching English to children with dyslexia the role of these areas needs to be reconsidered for both theoretical and practical reasons. From the point of view of theory, there are at least three hypotheses underpinning this need, which are worth discussing here.

The first theory is the Phonological Deficit Hypothesis (Snowling 1987), according to which the primary cause for dyslexia is a specific impairment in processing the phonological component of language. This, in turns, causes trouble with reading, because the human brain is only programmed to decode oral messages, so it relies on phonological processing also when cracking the written code (Brunswick, McDougall, Davies 2010). Although the Phonological Deficit Hypothesis has been recently referred to as an insufficient explanatory model of dyslexia (Nicolson and Fawcett 2008), to date it still remains a prevalent theory in the field which is able to explain many of the symptoms associated with this learning disability.

Statistics on the estimated incidence of dyslexia show that percentages vary considerably across countries (Brunswick 2010); while in Italy the incidence is approximately 3-4% of the population, in English-speaking countries the percentage varies from 10 to 15%. Although different percentages may be the result of different protocols for dyslexia assessment across countries, a key-factor to interpret these variations is also the language taken into consideration. The Psycholinguistic Grain Size Theory (Ziegler, Goswami 2005) outlines a framework of reference for considering how different phonological and orthographic factors can contribute to explaining cross-language variations in reading acquisition. If applied to the English language, the theory highlights some linguistic properties of English which can affect the reading process in this language.

Beside the evident orthographic inconsistency generating a one-to-many mapping between sounds and letters, some phonological features of English seem to affect the development of phonological awareness, which is regarded as an essential prerequisite to reading. Particularly, capturing the syllable is a challenging task in English because not only the typical syllable structures are more complex than in other languages – for instance, the CV structure, which is generally considered the most accessible pattern, is pretty uncommon in English – but also because English has a stress-timed rhythm, so only the stressed syllables of an utterance are fully pronounced. Becoming aware of phonemes is another difficult task for English-speaking children for two reasons: first, the phenomena of vowel reduction and sound blending caused by the stress-timed rhythm, which makes it harder to capture some phonemes in a single word; second, the granularity problem (Goswami 2010), i.e. the overall number of sound-letter mappings that need to be learned. Empirical research suggests that phonemic awareness improves when the child learns about letters, but the extent of such improvement largely depends on orthographic consistencies.

Thus, the Grain Size Theory supports the need for explicit and structured teaching of new sounds and sound-letter patterns in English, because it highlights some specific phonological properties which make it virtually impossible for a child with dyslexia to access the written code without specific intervention. The theory does not refer to English as a foreign language, but in our view it provides a linguistic framework independent of the teaching context.

The third theory supporting our proposal is the Differential Dyslexia Hypothesis (Smythe, Salter, Everatt 2004). The idea behind this theory is that dyslexia manifests itself in (partially) different ways across different languages, so a multilingual individual might have dyslexia in one language but not another.

Although the strong version of the hypothesis still lacks compelling evidence, a weak version has been formulated (Daloiso 2012) which takes into account the data so far available. According to the weaker version, it is known for a fact that dyslexia traits vary across languages according to the linguistic properties identified in the Grain Size Theory; as a result, Italian pupils with dyslexia mostly have troubles in reading fluently, while English pupils with dyslexia also lack accuracy and spelling skills. The weak version of the Differential Dyslexia Hypothesis claims that:

- a. dyslexic native speakers of a transparent syllable-timed language – such as Italian and Spanish – cannot fully decrypt an opaque stress-timed language – such as English – unless they receive specific instruction in the areas of phonology and orthography. In fact, the strategies for reading acquisition in their native language are largely inadequate for decoding the new language;

b. since the properties of a language can amplify or reduce the difficulties encountered, students with mild dyslexia in a transparent syllable-timed language face huge barriers in learning English as a foreign language, because the language itself amplifies their preexisting difficulties. As a consequence, foreign language learning is a pivotal area for diagnosis of mild dyslexia in transparent languages, which often remains hidden because of the individual's capacity of compensating it with personal strategies.

The three theories discussed in this paragraph lead to the necessity for specific sound-letter intervention in teaching English as a foreign language to pupils with dyslexia. Thus, they constitute the theoretical basis for the Sound Pathways material described in the next paragraphs.

## 1.2 Psycholinguistic choices

Sensitizing children to the sounds of a foreign language and teaching the correlations between sounds and letters is a challenging task for at least two reasons. Firstly, phonological awareness is tuned into the sounds of the native language, so it can be hard for children to discriminate the sounds of a new language if no explicit support is provided. Secondly, if the pupil's native language is a transparent one, students are likely to try to crack the new written code by applying the decoding strategies they have learned in that language, which will turn out to be mostly ineffective with opaque languages. As a consequence, it is common practice for some primary teachers to have students copy long lists of words in order to enhance the memorization of word spelling, which is a very painful and ineffective task for pupils with dyslexia.

Research on English language teaching suggests that students with dyslexia would benefit from a more structured approach which helps them not only recognize difficult sounds but also identify some regular spelling patterns, which are present even in opaque languages (Kvilekval 2007; Nijakowska 2010). Although it shows some limitations in that it does not help children decode the many irregular words in English, this approach provides pupils with strategies to decrypt unknown words that they might encounter while reading a text, since it will be impossible for them to memorize all the words of a foreign language.

The Sound Pathways designed by the authors of the present paper embrace this perspective and suggest a teaching procedure which goes from recognizing sounds to writing the corresponding letter(s). Particularly, the Sound Pathways are based on the RARE Model (Daloiso 2012), which draws inspiration from the above mentioned theories and recommends a methodological procedure for teaching sounds and letters. The acronym RARE synthesizes the four steps of the procedure:

- a. **recognize**: in this phase the teacher aims at helping pupils discriminate a new sound in a variety of phonetic contexts, starting with the easiest ones (for instance, beginning word sounds appear easier to be recognized than those in the middle of a word); from a phonetic point of view this is achieved by means of the traditional work on minimal pairs, but the methodological structure of the activities differs significantly from the mainstream ‘listen and repeat’ exercises (see 1.3);
- b. **associate**: after making sure that pupils are able to recognize a specific sound, the teacher introduces the most common orthographic representation(s) of that sound by helping students identify regular spelling patterns; in this phase pupils are also required to find their own strategies to memorize the spelling rule – for instance, creating a ‘crazy story’ by using the word(s) to be memorized, drawing pictures next to the word, associating words with movements etc. (see Schneider and Crombie 2003, for a review);
- c. **reproduce**: in this phase the teacher has students reproduce both the sound and its orthographic representation(s) by means of multi-sensory strategies (see 1.3); one of the techniques that best represents this phase is ‘air writing’, which consists in asking students to say a word, visualize its spelling and then reproduce ‘in the air’ the necessary movements to write it;
- d. **enrich**: the last phase consists in helping students apply the rules they have learned in new contexts, for instance by analyzing new words which contain the same sound-letter pattern previously learned. This phase could also include the creation of mind maps to sum up the sound-spelling rules studied, along with examples, which could be a useful support if students find new words and do not know how to read them.

The standard RARE Model has been adapted to take into account the specific features of very young learners of English as a foreign language. Considering that the target audience of the Sound Pathways has little or no previous knowledge of the English language, the model has been partially adjusted by the authors. Firstly, the oral and written practice were separated more clearly, in order for pupils to have the necessary time to work on oral recognition and reproduction and then associate sounds with letters. As a consequence, the first phase (‘Recognize’) was split in two (‘Recognize the sound’ and ‘Repeat the sound’). As for the last phase (‘Enrich’), it was not possible to include it in the Pathways, but the simple and recursive pattern of each Pathway allows for the creation on the part of teachers themselves of similar extension activities which could be used for review.

### 1.3 Methodological choices

From the methodological point of view, the Sound Pathways are based on

the Language Teaching Accessibility Theory (LTAT), according to which (Daloiso 2012):

Language Teaching Accessibility is a process involving strategic methodological choices made by teachers to grant special needs students equal opportunities for language learning. Equal opportunities are achieved by maximizing the student's access to materials, contents and activities from a physical, psychological, cognitive and linguistic point of view.

A corollary to the theory is that language teachers can maximize students' access to learning only if they are able to identify the barriers caused by a special need. The LTAT has been applied to foreign language teaching to children with dyslexia (Daloiso 2012), so the barriers to language learning faced by pupils with dyslexia have already been identified.

The methodological choices behind the Sound Pathways take into account these barriers, which are summarized in the following graph.

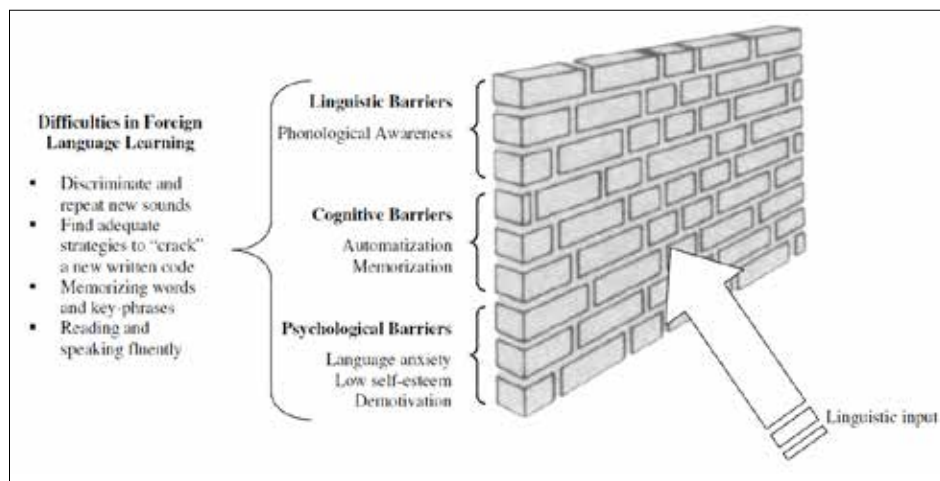


Figure 1. Barriers to Foreign Language Learning for pupils with dyslexia

The graph provides a general overview of the origins of the main difficulties that students with dyslexia can encounter in learning a foreign language. However, being specifically designed for primary pupils, the Sound Pathways concentrate on some of these barriers, particularly those regarding the linguistic and psychological dimensions.

In order to remove, or at least reduce, these barriers, the Sound Pathways are based on the following methodological principles:

- a. **multi-sensory stimulation:** research suggests that the activation of different sensory channels enhances learning in pupils with dyslexia (see Reid 2009, for a review); the principle has also been successfully applied to the foreign language context (Schneider, Crombie 2003; Nijakowska 2010), though not specifically to sound-letter intervention. The Sound Pathways have a strong multi-sensory basis: sounds are always associated with gestures and movements, and a variety of teaching strategies is used to help children ‘feel’ the sounds and ‘see’ their physical effects. This methodological basis stems from the assumption that phonological work requires a lot of effort for pupils with dyslexia because it focuses on an impaired channel, i.e. the linguistic barrier; nonetheless, the activation of other senses works as a compensatory channel which reinforces the impaired one. As a result, students with dyslexia will be able to cope with phonological tasks by relying on other channels;
- b. **playful methodology:** the traditional approach used to teach pronunciation skills is not only mono-sensory (children are required to listen and repeat, so only the acoustic channel is stimulated) but also tiresome, since it involves a lot of sound repetition. As a consequence, pupils with dyslexia do not benefit from this approach, which turns out to be anxiety-provoking and demotivating. To overcome these difficulties, the Sound Pathways are also based on a playful methodology, which engages pupils in phonological games and manipulative tasks;
- c. **narrative structure:** working with sounds, even if by means of games, could turn out to be an abstract task for very young learners, who generally focus on meaning and communicative efficacy when learning a new language. For this reason, the Sound Pathways also adopt a narrative structure: being the wood the general setting, in each unit pupils will encounter a pair of characters, each of whom ‘carries’ a key-sound in their name, performs a particular movement and has a specific personality trait. Throughout the activities, children come to know these characters and join their adventures by performing phonological tasks. Thus Sound Path takes the form of a journey, in which sound-letter intervention is realized within a concrete context stimulating children’s imagination.

## 2 The teaching material: an overview

After examining the theoretical principles underpinning the new teaching material published by Oxford University Press, we are now going to provide a description of the Sound Pathways, both in their contents, that is the sounds and associated letters included in each Pathway, and their overall structure, that is, the sections they consist of. Special attention will be devoted to discussing the main reasons underlying the selection of the words that are present in the Sound Pathways, as well as the most



effective ways in which teachers can introduce this teaching material in their classrooms.

## 2.1 The Sound syllabus

This new teaching material is composed of eight Sound Pathways. Apart from Sound Pathway 1 which focuses on the /h/ sound alone, the other seven Pathways include a sound pair, such as /θ/ and /f/, /p/ and /b/, /k/ and /tʃ/, or /æ/ and /ʌ/.

Each Sound Pathway opens with an introduction including two sections: *Why these sounds?* where teachers are explained the reasons behind the choice of a sound or sound pair. For instance, /θ/ has been paired to /f/ in Sound Pathway 2, as it is often confused with such similar sound by Italian-speaking pupils, who are unable to find (and thus reproduce) the /θ/ sound in what could be defined as their ‘sound storage’. What follows in the introduction is a section titled *How to pronounce these sounds*, a step-by-step description of the articulatory movements involved in the production of the sounds in reference.

The focus on sounds within this innovative teaching material has a two-fold goal. On the one hand, an explicit work on English sounds with young learners aims at helping them develop their meta-phonological skills, thus helping them become aware that words (in any alphabetic language) are made of small meaningless units (phonemes) that can be manipulated – as if they were toys (Costenaro 2013). On the other hand, such small abstract entities can be matched to letters – and this is important within a context of learning to read and write in any alphabetic language. Being aware of these two notions represents the foundation for becoming competent readers and writers in any alphabetic language. Consequently, within a wider framework of developing a communicative competence in a foreign language, the second important goal of a focus on English sounds, is not of making Italian children sound little native-like speakers of English. The main goal is to assist pupils in becoming more sensitive (and thus accustomed) to non-native sounds, help children’s ears become tuned to those sounds, and children’s articulatory organs articulate difficult or new sounds, so that they do not represent a barrier within any activity of oral comprehension or production. If children are not able to recognize or articulate sounds correctly, they will not be able to understand a message or make themselves be understood when interacting in English. This will prevent them from reaching one of the main goals in foreign language learning, that is, being able to interact in an intelligible manner when using a foreign language. Naturally, this goal will be reached throughout the entire school career of pupils – not necessarily in primary schools. However, the authors’ aim here is to lay those foundations that will be crucial when children will be

exposed to more complex tasks - including each ability, be it oral or written comprehension, and oral or written production, at an older age.

Some words should be spent on the English variety from which the sounds in the Sound Pathways are derived. Being English amongst the most widespread languages in the world, it tends to vary linguistically - be it at the lexical, morphosyntactic or phonetic level - depending on the English-language country where it is employed. Therefore, sounds themselves can vary within different varieties of English (Santipolo 2006). For consistency reasons, the authors' choice has been to present sounds from RP (Received Pronunciation), that is, Standard British English, the English model traditionally taught in most Italian educational contexts.

What follows is some considerations on the sounds and letters selected by the authors, and on the main reasons underlying their selection.

*Sounds:* the selection of the sound/sounds presented in the Sound Pathways is not random. Firstly, the sounds included in each Pathway have been drawn from words that are present in the related Unit of the Class Book. For instance, Sound Pathway 2 focuses on the /θ/ and /f/ sounds, which are present in the words *three* and *four* found in the related Unit in the Class Book, that is, Unit 2. Secondly, the selection of sounds has been carefully examined and planned by the authors, bearing in mind not only a context of early foreign language learning/teaching (Cameron 2001), but also some principles drawn from theories and research studies on language development (Stoel-Gammon 1985).

### 2.1.1 Sounds that are difficult for the whole classroom

Within a foreign language context, in particular the authors have selected those sounds which can be difficult to be recognized or pronounced by children, as they are not present in Italian, such as the English sound /θ/ in *thumb*. The selection also includes some sounds that are present in the Italian phonological system, but are articulated differently, such as /h/, which, unlike in Italian, is mostly aspirated in English. These two typologies of sounds have been chosen as they can cause problems not only to children with or at risk of dyslexia, but to the whole non-native English classroom.

### 2.1.2 Sounds particularly difficult for at-risk children

In other cases, sounds have been chosen, that are not easily recognizable and articulated especially by children with dyslexia. For example, according to research (Kvilekval 2007), distinguishing such pairs as /p/ and /b/ and /t/ and /d/ represents a difficult task for pupils with dyslexia, as such sounds only differ in the vibration or not of vocal cords, which cannot be

easily deciphered ‘visually’. Yet, in the course of their learning process, children will need to be able to distinguish those sounds, as they may encounter such English minimal pairs as *pat* and *bat*, or *town* and *down*, where the beginning sound completely modifies the meaning of a word.

### 2.1.3 Consonants

The authors have decided to primarily introduce consonant sounds, as they are more ‘visible’ on the articulatory level, as compared to vowels, and are thus easier to be recognized and reproduced by pupils, who can rely on the visual channel as a scaffolding tool (for instance, when working on the recognition of the /b/ sound, lips movement can be emphasized by teachers). A variety of stop consonants has been included in the Pathways, such as the previously-mentioned /p/ vs. /b/ (Sound Pathway 4), and /d/ vs. /t/ sounds (Sound Pathway 6), as well as the /k/ sound (Sound Pathway 7), not only because they are easier to be recognized and reproduced on the articulatory level, but also because, according to research on language development, stop consonants (together with glide sounds, such as /h/) are among the first sounds to be recognized and pronounced by infants learning a first (alphabetic) language (Stoel-Gammon, Dunn 1985; Stoel-Gammon, Sosa 2007). This consideration is crucial within an early foreign language context, where young learners can be introduced to a foreign language in a ‘natural’ manner – as if it were a first language (Costenaro 2013). Therefore, an early work on and exposition to stop consonants, also respects the principles of a ‘gradual’ and ‘natural’ learning process (Krashen, Terrell 1983). A work on such consonant sounds as /p/ and /t/ is also crucial, as these sounds have a feature which is not present in their Italian counterparts: in word-initial position, they are mostly aspirated. Thus, it is important to have children be exposed to this specific feature of the English language from an early age. Other consonants presented in Sound Pathways 7 and 8 include fricative and affricate sounds, that is, /tʃ/ in *chick* and /ʃ/ in *sheep*. From a developmental perspective, fricative and affricate are not amongst the first sounds to be mastered by children learning to speak a first language, and tend to be replaced by non-fricative sounds (English-speaking children themselves tend to substitute /θ/ with /f/ - which is easier to be articulated) (Stoel-Gammon 1985). Yet, within a context of Italian-speaking children of 6 years of age, these sounds should already be mastered quite correctly in Italian, and are expected to be ‘naturally’ transferred onto the English language (Zuanelli Sonino 1976). As will be discussed in the orthography section below, the /tʃ/ and /ʃ/ sounds have been mainly selected in relation to some similar sounds they can be confused with, i.e., the /k/ and /s/ sounds respectively, and to the different written realizations they have as compared to the Italian language.

### 2.1.4 Vowels

English vowels can also be found in the Sound Pathways. According to research on language development, vowels tend to be mastered earlier than consonants in one's first (alphabetic) language (Stoel-Gammon 1985). However, within a context of foreign language learning, English vowels represent a delicate issue for Italian children, who are accustomed to a smaller number of vowel sounds in Italian, which in addition are always fully and clearly pronounced in words. For instance, children can face difficulties with English vowels, due to the English phenomenon of vowel reduction, or the English distinction between short and long vowels, which are not present in Italian (Busà 1995). For these reasons, the authors have decided to include some English vowel sounds in two Sound Pathways (4 and 5), so that a first degree of 'vowel awareness' can be enhanced even in young learners of English as a foreign language (Costenaro 2013). The selection of the vowel sounds included in the Sound Pathways - /æ/; /ʌ/ and /e/ - is not only aimed at fostering children's ability to recognize and reproduce some English vowel sounds in isolation, but also at helping pupils distinguish similar words which only differ in one vowel sound, such as *cat* and *cut*, or *bad* and *bed*.

### 2.1.5 Letters

Orthography is the authors' concern here only in relation to the written realization of the sounds introduced in each Pathway, as the orthography of full words is normally systematically introduced during the last three grades of primary school. Following the assumption that regularities should be introduced first (Kvilekval 2007), in the section *Matching sounds and letters* of each Sound Pathway, pupils are explicitly introduced to the association between the sound in reference and its most frequent written realization, and are required to carry out multi-sensory tasks to understand and retain this association. For instance, in Sound Pathway 3, the /ʌ/ sound is associated with U, its most frequent written realization. Or in Sound Pathway 2, the /f/ sound is associated with the letter F, and not with the more complex realizations PH (*phase*) or GH (*rough*). On the other hand, in Sound Pathway 2, the /θ/ sound is associated with the digraph TH, or in Sound Pathway 7 the /tʃ/ sound is associated with the digraph CH, and children are explicitly guided to 'see' and be aware that, unlike other sounds, the written realization of /θ/ or /tʃ/ consists of two letters. The authors' decision of introducing only the most frequent written realizations of the sounds in reference is not only based on a principle of progressive complexity in first or foreign language learning (Krashen, Terrell 1983; Kvilekval 2007), but also on the consideration that Italian first

graders are in the very process of learning to write their own native idiom, and might be confused if introduced to a variety of irregular spellings. It is thus preferable to present spelling variations at a later stage.

## 2.2 Criteria for vocabulary selection

In selecting the words included in each Sound Pathway, which contain the sounds to be worked upon, the authors have mainly followed the criteria here below.

- a. **A connection to the Class Book:** the consonant or vowel sounds selected for each Sound Pathway have been primarily drawn from words found in each related Unit of the Class Book. For instance, Sound Pathway 1 presents the sound /h/ in words such as *Holly* and *Hedgehog*, who are amongst the main characters of the Treetops Wood, and are thus already known by children. This way, children should be able to focus on the /h/ sound in the characters' names, or in the word *hello*, one of the first introduced in Unit 1 of the Class Book. Another example is Sound Pathway 3, which introduces the /æ/ and /ʌ/ sounds in words such as *dad* and *mum*, *grandma* and *grandpa* which are present in the related Unit 3 of the Class Book. This way, pupils are introduced to words that they already know or are in the process of learning, thus making it easier for them to shift their attention onto the phonetic form of the words. All words presented are content-words (function words such as articles and prepositions have been avoided). No distinction has been made between categories, and the Sound Pathways include nouns, verbs or adjectives.
- b. **Phonetic reasons:** naturally, new words have been introduced that are not found in the Class Book. In this case, teachers are not supposed to teach the meaning of these new words to children – or at least not immediately. If teachers did, children would tend to focus on the meaning of the new word, and not its phonetic form. As children are naturally curious about the meaning of words, a strategy had been suggested in the Sound Pathways, namely, to tell pupils that these are 'magic words' that can only be fully known once pupils have carried out all activities on the phonetic form of words. Likewise, it is recommended to avoid the use of flashcards at this stage of work, or children would focus on the visual content of words. In order to find a way to assist children – who are impaired in their language channel – the tasks in the Sound Pathways have been designed so that they can activate the kinesthetic and imaginative channels instead: for instance, when pupils are required to associate a sound to a specific movement, or to imagine how the new character from the Treetops Wood will look like (children will only find pictures of the

new animals in the *Sound Poster* and in the worksheets, see 2.3). When possible, the authors have selected minimal pairs which only differ in one sound, such as *bag/bug; bank/bunk; bun/pun; bear/pear*. Again, the focus here is on the form of words – and precisely the discrimination of their initial or middle sounds, which represents a complex task for at-risk children. Once again, pupils are not required to know immediately the meaning of the minimal pairs presented. This will allow them to focus on phonemes only, in the attempt to make children able to distinguish the minimal pairs first, and at a later stage assign a meaning to each word.

- c. **Developmental reasons:** following the principles of a gradual and progressive path of language acquisition in one’s own first language (Oliviero Ferraris et al. 2004; Sabbadini 1996), the authors have tried to avoid long multi-syllabic words or words containing several complex sounds all together. It is in fact easier for young learners to recognize or reproduce shorter words. For instance, research on syllable acquisition has shown that children first acquire words with one or two syllables (Adams et al. 1988). This is one of the reasons why the authors have only selected mono-syllabic or words with two syllables in the Sound Pathways.

### 2.3 The Sound Pathways structure

Each Sound Pathway has the same structure, which includes:

- a. teaching notes for teachers, with a list of the learning goals in each Pathway, as well as clear guidelines on how to present and carry out each task;
- b. recordings contained in an audio CD;
- c. two worksheets for pupils;
- d. a ‘Sound Poster’, depicting a new version of the Treetops Wood, including all the characters encountered in the Sound Pathways. Each character has a speech-bubble containing the letter/s associated with the characters’ sounds.

Each Sound Pathway is divided into five stages. Here below is a scheme.

Stage	Description	Tools
Presenting sounds	The teacher presents the sounds to the classroom, by associating them with a specific movement. Each sound is also related to a character from the Treetops Wood, who contains the sound in his/her name.	Teaching notes

Recognizing sounds	Children are presented with two tasks, aimed at helping them recognize the sounds in reference, both in isolation or within words, by means of audio CD recordings, or songs and chants taken from the teacher’s Class CD.	Teaching notes Audio CD
Reproducing sounds	Children are presented with two tasks, aimed at helping them reproduce the sounds in reference.	Teaching notes Audio CD
Matching sounds and letters	Children are presented with activities from the first worksheet, aimed at helping them match sounds and letters.	Teaching notes Worksheets
Multi-sensory synthesis	Children are presented with one last task from the second worksheet, activating various sensory channels, and aimed at helping children retain what they have learned: the sounds and the sound-letter correspondence.	Teaching notes Worksheets

#### 2.4 Sound Pathways in the EFL classroom

As already mentioned, the sounds in each Sound Pathway are drawn from words that are present in the related Unit of the Class book. This way, the Sound Pathways can be easily integrated with the activities already included in the Class Book. In particular, teachers can decide to propose the Sound Pathways:

- a. right after the manipulative activities in the ‘Round Up’ section of the Class Book. Each Sound Pathway can be carried out in one or two lessons at the end of the Unit;
- b. after listening to the story and carrying out the associated comprehension tasks. The sounds in each Pathway are often drawn from the dialogues/songs/chants in the Class Book, thus children will already have heard them. However, while listening to the story or the dialogues/songs/chants the focus was on the content, now the focus will be on the form, that is on the sounds in words.

In general, the Sound Pathways are to be conceived as ‘flexible’ teaching material. This means that teachers are not expected to carry out the whole Sound Pathway in one lesson only. When working on a specific Unit from the Class Book, teachers can devote 10 minutes of each lesson to one of the 5 stages included in the related Sound Pathway (see 2.3). This way, the Sound Pathway will be carried out in the same span of time devoted to the related Unit in the Class Book.

Lastly, as regards the stage *Matching sound and letters*, teachers are called to decide whether it is advisable to carry out it or not - within a particular moment of the school year. If teachers believe a focus on English letters can negatively affect the work on literacy (learning to read/write)

that is being done in Italian, than they can decide to postpone it, and concentrate on the oral activities of the Sound Pathways instead. However, it is not recommended to postpone the introduction of all English letters. Research studies (Adams et al. 1998; Kvilekval 2007) suggest that the introduction of the association between sounds and letters should follow a gradual process.

The following paragraph will provide a description of one of the Sound Pathways.

### 3 From theory to practice: a commented example

This last paragraph illustrates how we turned the theory presented above into practice. It describes some of the activities the authors have designed to help young learners develop their meta-phonological skills through an explicit work on specific English sounds. The Sound Pathway we will describe is number 2 and focuses on the /θ/ and /f/ sounds. As previously mentioned, these sounds have been selected because they are present in many words in the related Unit of the Class Book, that is, Unit 2.

Sound Pathway 2 opens with an Introduction made up of two sections. In the first one, teachers can find an explanation of the reasons behind the choice of this particular sound pair: while the /f/ sound is present also in Italian, /θ/ sound is not and is generally confused with the first. The /θ/ sound belongs to the first of the three categories described in 2.1: it is a sound difficult to recognize or pronounce for the whole classroom, not only for children with or at risk of dyslexia. It can easily undermine communicative efficacy as children can pronounce in the same way ‘you can have *free* books’ and ‘you can have *three* books’. In the second section of the introduction, teachers can find a detailed description of the articulatory movements involved in the production of the sounds in reference. It is explained that to pronounce the voiceless consonant /θ/, the tongue tip is brought forward just below the upper teeth to create a constriction and that air must then be forced between tongue surface and the cutting edge of the upper teeth, creating audible frictional turbulence.

After the introduction, teachers can find a large number of activities with teaching notes containing guidelines on how to propose them to the children. What follows is a step-by-step description of some of the activities designed by the authors for the five stages of Sound Pathway 2. The title of the Sound Pathway is *Froggy and Thumbby* as the sounds in reference are associated with two new characters: a female little frog and her friend, a male snake.

#### 3.1 Sound Pathway 2: Presenting /θ/ and /f/ sounds



The first stage is devoted to the presentation to the classroom of the new characters who contain the two sounds in their names and of their association with two specific movements.

Activity	Sounds Presentation
Narrative level	Arrival in the wood of two new friends: the cute little frog Froggy and the little snake Thumbby.
Teaching objective	Explicit and structured teaching of the new sounds: /θ/ and /f/.
Learning objective	Awareness of the different ways in which the two sounds are pronounced and of the articulatory movements connected with the sound /θ/.
Procedure	Teacher presents Froggy saying that she will be associated with the sound /f/. Pronouncing the sound, teacher will fold his/her hands, approach them to his/her mouth and make them jump forward like two little frogs. Teacher presents Thumbby saying that he will be associated with the sound /θ/. Pronouncing the sound and emphasizing articulatory movements, teacher will approach his/her hands to his/her mouth and make them slide forward like two little snakes. The teacher should let the children freely imitate the sounds and the movements.
Materials	No materials needed

This is a crucial phase because it introduces an explicit and structured teaching of English sounds not present in Italian. As we already mentioned, little attention is generally devoted in Italian Primary Schools to this form of teaching. First, the teacher presents the two sounds explaining to the children how to pronounce the new /θ/ sound and emphasizing the articulatory movements. The words used by the teacher will differ from the technical phonological descriptions used by the authors in the Introduction. S/he will adopt a practical, descriptive register, saying something like: ‘it is necessary to stick the tongue out a little bit and blow air between the tongue and the front top teeth. Then adopting a multi-sensory strategy s/he associates the two sounds with specific gestures and movements. As we already mentioned, this will help children ‘feel’ the sounds and ‘see’ their physical effects.

### 3.2 Sound Pathway 2: Recognizing /θ/ and /f/ sounds

In the second phase the teacher aims at assisting children discriminate the two sounds in reference in different phonetic contexts. Children are presented with a warmer and two tasks, aimed at helping them recognize the two sounds, both in isolation or within words. What follows is the description of the first task.

Activity	Listen and jump
----------	-----------------

Narrative level	Froggy and Thumbby are really good friends and love to spend time together chatting. In this moment they are sitting comfortably close to a little lake and they can't stop chatting
Teaching objective	Assist children in discriminating the two similar sounds within words.
Learning objective	Children should recognize the two sounds without confusing them.
Procedure	Teacher creates two groups, the little frogs and the little snakes, and explains that they will listen to a list of words beginning either with the /f/ sound or with the /θ/ sound. When the little frogs hear a word beginning with /f/ they should jump. The little snakes should jump when they hear a word beginning with /θ. The words are: <i>thrill – free – three - funny - thick - fat – thin – five – frog - thumb-four – throw</i>
Materials	audio CD recording

In this phase the teacher aims at helping pupils discriminate the two sounds in a specific phonetic context: the beginning of the word. The activity described differs from the mainstream 'listen and repeat' exercises because of the multi-sensory association of the listening to an action. The teacher is suggested not to teach the meaning of the new words at this stage, to allow for focusing on the phonetic form of the words. As children are naturally curious about the meaning of words, the strategy suggested is to tell pupils that these are 'magic words' that can only be fully known once they have carried out all activities on the sound form of words.

### 3.3 Sound Pathway 2: Reproducing /θ/ and /f/ sounds

In the third phase, the teacher aims at assisting children reproducing the two sounds in reference in different phonetic contexts. Children are presented with two tasks. What follows is the description of the second one.

Activity	Sing along
Narrative level	Froggy and Thumbby are still sitting at the lake shore chatting. Now they want to invite children to sing with them a song called 'Frogs and thumbs.'
Teaching objective	Assist children in reproducing the two similar sounds within words.
Learning objective	Children should be capable of reproducing the two sounds without confusing them.

Procedure	Teacher starts singing the song without the music and asks the children to make the two movements associated with the sounds (see 3.1). Teacher lets the children listen to the song a couple of times, gradually inviting them to sing along. When the children are ready, the musical arrangement can be added. The lyrics are: <i>Four, free, four, free, frogs.</i> <i>Three, thin, three, thick, thumbs.</i> <i>Three, thin, three, thick, thumbs.</i> <i>Frog, frog, frog, four, free, frogs!</i>
Materials	audio CD recording

In this activity, children are invited reproduce the two sounds through a playful methodology. Instead of teaching pronunciation skills through a traditional approach ('listen and repeat') in which only the acoustic channel is stimulated, pupils are engaged in a motivating phonological game where singing is combined to actions.

### 3.4 Sound Pathway 2: Matching sounds and letters

The fourth phase is devoted to teaching the correlations between the /θ/ and /f/ sounds and the letters F and TH, i.e., their most frequent written realizations. This means that the /f/ sound is associated with the letter F and not with the more complex realizations PH (*photo*) and GH (*tough*). The teacher assists children matching the two sounds with their written form presenting two activities: the first entails the use of the Sound Poster (see 2.3) and the second one the use of the first Worksheet. What follows is a description of the second activity.

<b>Activity</b>	<b>Colour, trace and write</b>
Teaching objective	Assist children in matching the /f/ sounds to the letter F and the /θ/ sound to the letters TH.
Learning objective	Children should be capable of matching the two sounds to their most frequent realizations.
Procedure	Teacher explains the children that they will now make some activities on the letters they have just seen in their Sound Poster inside Froggy and Thumbby's speech-bubbles. These activities involve the use of Worksheet 1 which contains four sections. In section 1 children are invited to colour the empty shapes of the letters F and TH; in section 2 they will trace the profile of the letters using two different colours: one for F and one for TH; in section 3 they will trace the letters joining little dots; in section 4 they will finally write the letters between two delimitation lines.
Materials	Worksheet 1

In the two activities of the fourth phase pupils are explicitly introduced to the association between the two sounds and their written realizations

and are asked to carry out multi-sensory tasks to understand and retain this association.

### 3.5 Sound Pathway 2: Multi-sensory synthesis

In the fifth phase, the teacher proposes one last task from the Worksheet 2 aimed at activating various sensory channels and at helping children retain the sounds and the sound-letter correspondence.

**Activity**     **Join the dots and colour. Then write, touch, and say**

Teaching objective     Assist children in retaining the /f/ and the /θ/ sounds and their written forms.

Learning objective     Children should be capable of matching the two sounds to their most frequent realizations.

Procedure     Teacher hands out coloured pencils and Worksheet 2, which is divided into two boxes. Box 1 contains a dotted illustration of Froggy and box 2 contains a dotted illustration of Thumbby. Children are invited to join the dots to obtain the two images. Each box contains also an empty speech bubble placed next to the mouth of the animal. The children will use recycled materials such as fabric, smooth or rough cardboard, etc. to make the letters F and TH associated to the sounds of the two animals and they will glue them inside the speech bubbles. Children will then be invited to touch the letter F inside Froggy's speech bubble while pronouncing the sound /f/. The same procedure will be applied to the /θ/ sound and the letters placed inside Thumbby's speech bubble.

Materials     Worksheet 2

This final phase is particularly important because it synthesizes all the information the children have learnt during the Sound Pathway about the two sounds and the corresponding orthographic representations. This is not done through the traditional mono-sensory approach but through the proposal of manipulation tasks that activate different senses, in this case, sight, hearing and touch. Extra sensory channels can be added (for instance, in the activity described above, teacher can provide cocoa powder to glue on the letters to involve also the sense of smell).

## 4 Conclusion

An explicit work on English sounds with young learners, based on the proposal of playful and motivating activities, can support the development of their meta-phonological skills, thus providing special benefits to children with dyslexia. Meta-linguistic reflection combined with multi-sensory stimulation can play an important role in the learning process, especially for children with a learning disability. The Sound Pathways Project de-

scribed in the present paper has been designed by the authors to help Italian children with dyslexia develop phonemic awareness of English sounds not present in their native language. The narrative context and the playful experiences provided by the Sound Pathways can create a motivating learning environment, while the multi-sensory activities can help children with dyslexia cope with the phonological tasks proposed.

## References

- Adams, M.J.; Treiman, R.; Pressley, M. (1998). «Reading, writing, and literacy». In: Siegel, I.E.; Renninger, K.A. (eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, 4. New York: Wiley.
- Brunswick, N. (2010). «Unimpaired reading development and dyslexia across different languages». In: Brunswick, N.; McDougall, S.; Davies P. (eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies*. New York: Psychology Press.
- Brunswick, N.; McDougall, S.; Davies, P. (eds.). (2010). *Reading and dyslexia in different orthographies*. New York: Psychology Press.
- Busà, M.G. (1995). *L'inglese degli italiani: L'acquisizione delle vocali*. Padova: UNIPRESS.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costenaro, V. (2013). *Phonological awareness in preschool English language teaching: A proposal of innovative EFL tasks*. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing.
- Costenaro, V.; Pesce, A. (2012). «Dyslexia and the phonological deficit hypothesis: Developing phonological awareness in young English language learners» [online]. *EL.LE*, 3. Available at <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3/309>.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Favaro, L. (2012). «Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Goswami, U. (2010). «A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages». In: Brunswick, N.; McDougall, S.; Davies P. (eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies*. New York: Psychology Press.
- Krashen, S.D.; Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Kvilekval, P. (2007). *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici*. Firenze: Libriliberi.

- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, learning and the brain*. Cambridge: Mit Press.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oliviero Ferraris, A.; Bellacicco, D.; Costabile, A.; Sasso, S. (2004). *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*. Roma; Bari: Laterza.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sabbadini, G. (a cura di). (1996). *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Zanichelli.
- Santipolo, M. (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: Fulton.
- Smythe, I.; Salter, R.; Everatt, J. (2004). *International book of dyslexia*. Chichester: Wiley.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.
- Stoel-Gammon, C.; Sosa, A.V. (2007). «Phonological development». In: Hoff, E.; Shatz, M. (eds.), *Blackwell handbook of language development*. Malden (MA): Blackwell.
- Stoel-Gammon, C.; Dunn, C. (1985). *Normal and disordered phonology in children*. Baltimore: University Park Press.
- Zieger, J.C.; Goswami, U. (2005). «Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory». *Psychological bulletin*, 131.
- Zuanelli Sonino, E. (1976). *Italiano/Inglese/Tedesco: Analisi contrastiva a livello fonico*. Bergamo: Minerva Italica.



## Didattica delle lingue corpus-based

Elisa Corino

**Abstract** Competences required to a language teacher today go far beyond the simple knowledge of a foreign language, thus implying a proficient literacy in all the multiple aspects of the influence wielded by the web on the language itself, dealing with computer mediated communication, its emerging textual genres and the ongoing transformation of language related to the influence of technologies. In such a context being familiar with the tools offered by linguistic research is a priority for foreign language teachers, in order to observe, analyze and find new cues and opportunities for their didactics. This contribution is aimed at presenting tools and activities, showing how corpora can intervene in language classroom practice, thus being actively used by both teachers and students.

**Sommario** 1. La rete: ambiente e mezzo privilegiato dell'uso di una lingua. – 2. Corpora e il web as a corpus. – 3. Corpora e glottodidattica. – 4. Conclusioni.

### 1 La rete: ambiente e mezzo privilegiato dell'uso di una lingua

La rete è attualmente il più grande deposito di informazione linguistica esistente, ma è anche uno degli ambienti e dei mezzi privilegiati dell'uso di una lingua, lo spazio entro il quale sia gli usi funzionali sia gli usi creativi del linguaggio sono esercitati con sempre maggior frequenza. E in quanto tale essa è una fonte preziosa di dati linguistici multiformi, sempre aggiornati e a 'portata di click'.

L'affermarsi di nuove modalità di comunicazione - e in particolare con l'avvento della Comunicazione Mediata da Computer (CMC) - ha aperto nuove prospettive e interessi di ricerca in campo linguistico, dallo studio delle email alla chat, dai newsgroup a Twitter, dai blog a Facebook, si sono moltiplicati gli studi di pragmatica e testualità, oltre che le osservazioni analitiche delle varietà di lingua legate al mezzo, al registro, alla tipologia di utenti coinvolti.

Come più volte notato (da Koch, Oesterreicher 1990 a Corino 2007 a Fiorentino 2013) la lingua che si usa nel web presenta tratti di ibridazione

Il presente contributo è stato presentato in forma embrionale come comunicazione orale in occasione del XXI Convegno Nazionale ILSA: *approcci innovativi e buone pratiche dell'insegnamento linguistico*, Firenze 24 novembre 2012.



tra oralità e scrittura, un fenomeno intrinsecamente legato alla forma di comunicazione, avvenga essa in scambi sincroni (chat) o asincroni (mail, newsgroup, blog).

Lo studio della CMC ha visto una prima fase in cui erano per lo più aspetti macrolinguistici ad attirare l'attenzione: analisi legate al lessico emergente, alla spontaneità (vera o presunta) del discorso, alla presenza di elementi quali interiezioni, ideofoni, espressioni gergali o volgari, emoticons (certamente tentativi di rendere alcuni tratti del discorso orale, cosa che ha per l'italiano valenza particolare, visto lo sviluppo diacronico diversificato che lingua orale e scritta hanno seguito), ma che colgono solo una dimensione stilistico-espressiva superficiale, forse importante ma non esaustiva.

I linguisti hanno quindi spostato il loro campo di indagine verso il cambiamento della scrittura - e della lingua - in tutti i suoi molteplici significati, in relazione al cambiamento dei contesti e dei formati in cui viene prodotta grazie alle nuove applicazioni informatiche.

La comunicazione elettronica ha quindi dato origine per le proprie peculiarità a nuovi ambiti e nuove modalità d'uso della lingua, caratterizzati fondamentalmente dalla coesistenza, oltre che di aspetti di concezione del messaggio tipici alcuni dello scritto e altri del parlato, di tratti linguistici tradizionalmente ascritti alcuni a varietà formali e altri a varietà informali. Dal punto di vista concettuale si assiste all'oscillazione tra tratti di immediatezza e di distanza; l'immediatezza comunicativa è legittimata in particolare dai casi di comunicazione sincrona nelle chat e nei newsgroup ad alto indice dialogico-comunicativo (Corino 2007; Corino, Onesti 2013); la distanza è però chiaramente presente per la 'non compresenza fisica degli interlocutori', per l'uso di un filtro che non consente che si realizzi un feedback simultaneo nelle interazioni o che si rispetti l'adiacenza dei turni.

Alla dimensione più prettamente linguistica si somma poi una dimensione più sociale e pragmatica che si riflette nella definizione di un certo senso di comunità che i partecipanti condividono, ovvero quella rete di comunicazione online organizzata e autodefinita per interesse o scopo comune, che ha sede nella piazza virtuale. La percezione di appartenere ad un gruppo ben definito (familiarità ed interesse comune) induce una libertà di movimento ed espressione che favorisce la scomparsa di una lingua spesso fatta di perifrasi, introduzioni all'argomento o lunghe spiegazioni e contemporaneamente la comparsa di modalità di interazione, formule di saluto e commiato, routine, che diventano caratteristiche di quel particolare gruppo e contribuiscono a dare la cifra delle relazioni all'interno della stessa comuni.

Arno Scholz (2003) fa inoltre notare che la volatilità e l'instabilità dei generi testuali elettronici sono condizioni che predispongono ad una certa noncuranza verso le norme della lingua scritta. Se però le caratteristiche della scrittura digitale favoriscono una certa libertà, non bisogna tuttavia dimenticare che le scelte stilistiche e normative dipendono di gran lunga

dallo scrivente e molto meno dal mezzo, e il controllo dello scritto è forse proprio un metodo per veicolare un certo desiderio di ufficialità e serietà, che valorizzi in qualche modo l'autorevolezza del messaggio.

Recenti pubblicazioni (cfr. tra gli altri Campagna, Garzone et al. 2012) hanno messo in evidenza come le scelte degli utenti del web non abbiano solo influenza sulla lingua in quanto sistema regolato da norme e realizzato in usi e strutture morfosintattiche specifiche, ma abbiano anche ricadute a livello testuale, con l'istituzione di nuovi generi che, pur condividendo caratteristiche della testualità 'tradizionale', presentano peculiarità tutte nuove e legate ai molti processi di co-costruzione e multi-autorialità del testo multimediale in rete, ai suoi legami esterni con altri testi e materiali, alla sua granularità e fruibilità non lineare.

Accanto alle numerose problematiche diamesiche ruotano poi altri aspetti non meno importanti che investono invece la dimensione linguistica più ampia che travalica i confini virtuali del mezzo e che riguardano gli effetti che la lingua della rete ha sulla lingua comune, soprattutto scritta, e quale vantaggio didattico si può ricavare dall'osservazione della lingua in rete.

## 2 Corpora e il web as a corpus

Barbera (2013, p. 18) descrive un corpus come una raccolta di testi (scritti, orali o multimediali) o parti di essi in numero finito in formato elettronico trattati in modo uniforme (ossia tokenizzati ed addizionati di markup adeguato) così da essere gestibili ed interrogabili informaticamente; se (come spesso) le finalità sono linguistiche (descrizione di lingue naturali o loro varietà), i testi sono perlopiù scelti in modo da essere autentici e rappresentativi.

Questa definizione 'tecnica' elude l'impatto sostanziale che l'uso di un corpus ha sui contenuti della ricerca, e infatti Barbera stesso (2013, p. 18) coglie il cuore della questione integrando la dicitura formale con una riflessione sui contenuti linguistici di tali raccolte, richiamando la differenza saussuriana tra 'langue e parole':

*Linguisticamente*, inoltre, un corpus è una raccolta di atti di *parole*, e dai fatti di *parole* raccolti in un corpus si può risalire ai loro correlati stati di *langue*, anche se certamente non tutti gli elementi di una *langue* saranno contenuti in un corpus: è l'uso testimoniato dai corpora, anzi, che fonda la *langue*, anche se i corpora, essendo per definizione finiti, ne rappresenteranno solo un sottoinsieme.

Ecco allora che i corpora diventano lo strumento principe, l'osservatorio attrezzato per fornire un quadro della lingua autenticamente usata da parlanti reali in contesti reali e per godere dell'illimitata e piena fruibilità

di tali contesti, fino ad arrivare ai testi interi in cui si essi collocano.

Le posizioni sulla natura del *web as a corpus* sono molteplici e contrastanti. Kilgarriff e Grafenstette (2003, p. 334) affermano con certezza che «The Web is clearly a multilingual corpus». Altri come Sinclair (2005) e Barbera (2013) ritengono invece che il World Wide Web non sia un corpus, poiché le sue dimensioni sono sconosciute e in costante aggiornamento, inoltre non è stato progettato con intenti linguistici.

Quello che è certo è che l'esplorazione delle risorse web come 'mega corpus' risponde all'insufficienza quantitativa della base di dati per affrontare problematiche linguistiche specifiche sempre più complesse, e al sempre più rapido 'invecchiamento' dei materiali rispetto al continuo evolversi del linguaggio (anche in relazione alle nuove tecnologie e a nuovi mezzi di comunicazione legati alla rete).

Barbera (2013) osserva che in realtà l'etichetta 'Web as a corpus' è oggi utilizzata in contesti differenti, come unico contenitore di almeno due situazioni distinte: (1) il materiale del web reso corpus in un determinato taglio temporale, considerando le informazioni di un insieme molto ampio di testi ma comunque finito e stabile; (2) l'idea di elaborare le informazioni su materiale 'aperto', sulla rete in continuo movimento, non creando un vero e proprio corpus ma applicando ai dati *tools* di estrazione e *crawling*.<sup>1</sup>

Il rischio di attingere indiscriminatamente dal web per la creazione di corpora - e di corpora da sfruttare in chiave didattica - è quello di perdere il controllo sul materiale immesso. Si pensi ad esempio alla profusione di errori ortografici e grammaticali che proliferano in rete e alle numerose occasioni in cui si assiste alla loro conseguente auto- ed eterocorrezione che, se possono suscitare una certa ilarità all'interno della comunità virtuale, non giovano certo a chi è in fase di apprendimento.

### 3 Corpora e glottodidattica

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue la *corpus linguistics* (linguistica dei corpora) è ormai entrata a buon diritto tra le discipline che più contribuiscono ad arricchire in modo rilevante le ricerche di altri più 'tradizionali' settori (lessicografia, grammaticografia, manualistica) aprendo nuove prospettive sullo studio delle varietà delle lingue, soprattutto grazie alla quantità di dati informatizzati - immediatamente fruibili e interrogabili - che mette a disposizione dei linguisti.

L'importanza dei corpora in prospettiva glottodidattica emerge quando corpora bilanciati o, con più rischio, la rete stessa (*web as a corpus*) vengono utilizzati come testimoni dell'uso della lingua, come insieme di

1 Il *crawling* è un'operazione di analisi e filtro di dati, nel caso specifico di contenuti del Web.

parlanti (scriventi) nativi a disposizione a tutte le ore, pronti a far vedere come si dice *X* in una L2. Usare la rete come corpus o usare corpora bilanciati, o comunque ‘filtrati’ come gli archivi dei giornali, permette di far notare aspetti quantitativi (enucleare le parole e le strutture più frequenti della lingua target e dare ad esse la priorità nell’insegnamento) e aspetti qualitativi, collocazionali. Quali aggettivi solitamente s’accompagnano a tal nome? Quale avverbio compare solitamente con il tal verbo? Come è costruito di solito un verbo? Con oggetti diretti o indiretti e quali preposizioni compaiono negli oggetti indiretti? Un corpus elettronico è in grado di rispondere in modo veloce a simili domande, attingendo ad una notevole mole di dati, non altrimenti disponibili nei manuali, ed utilizzando delle maschere di interrogazione mirate (*query*) per incrociare gli elementi di maggiore interesse.

Usare dei corpora non solo per la ricerca linguistica, ma anche per la formazione di studenti e insegnanti o per l’approfondimento da parte di appassionati di lingue e delle loro mutevoli forme, consente di riflettere davvero su come apprendenti e nativi scrivono, sulla reciprocità degli errori o sulla comunanza di errori fatti ad es. da inglesi e tedeschi o da francesi e spagnoli. È un modo fruttuoso di praticare le nozioni teoriche dei corsi di linguistica generale o italiana (o di linguistica inglese, francese, ecc.) e di didattica delle lingue moderne, perché si ha esperienza diretta dei piani linguistici (sempre un po’ astratti quando non si vedono concretamente attraverso gli errori) e di cosa vuol dire sovraestendere un morfema o attuare una strategia di evitamento, ci si abitua ad individuare gli errori che sono errori solo in prospettiva transfastica o solo in termini di accettabilità e ad interrogarsi sul concetto di norma di una lingua... si impara insomma a ‘smontare scientificamente’ il giocattolo-lingua. E viceversa, attraverso i corpora annotati per parti del discorso, insegnanti, glottodidatti e linguisti possono più efficacemente riuscire a spiegarci come passare ‘dall’altra parte’, quella in cui il giocattolo si (ri)monta.

Uno degli usi dei corpora è estrarre dei modelli di lingua a partire da liste di parole o combinazioni di parole che descrivono come queste siano correlate, come vengono usate le une con le altre, e quanto frequenti esse sono in certo contesto o settore disciplinare (*Language for Specific Purposes*).

Saper usare le collocazioni tipiche di una parola è ciò che distingue l’apprendente avanzato dal principiante e lo sforzo mnemonico che tale abilità richiede può esser motivato soltanto tramite la testimonianza offerta da corpora o dalla rete come corpus. Un tempo solo gli specialisti consultavano le concordanze a stampa, ora si trovano in rete dati linguistici visibili in modalità KWIC (*Key Word In Context*) con grande facilità. Certo l’insegnante ha un impegnativo compito: far capire agli studenti che non ci si può fidare del primo sito che si incontra nella rete e che bisogna, come con ogni fonte di informazione, sapere che cosa si cerca e i metodi per trovarlo. Oggi però l’insegnante ha a disposizione strumenti informatici migliori e finestre

di interrogazione più amichevoli, può anche sfruttare dizionari monolingui e bilingui della L2 come primo terreno di allenamento per i propri studenti (con la modalità di interrogazione tutto testo) prima di farli navigare in Google o presentare loro dei corpora veri e propri.

Specificamente importanti per l'insegnante di lingua straniera sono i corpora di apprendenti (*learner corpora*). Se nel 1998 Leech poteva osservare che la ricerca sui corpora di apprendenti doveva ancora affrontare degli ostacoli sia sul piano dell'allestimento stesso dei *corpora*, sia sul piano del riconoscimento scientifico, a quindici anni di distanza possiamo affermare che i corpora di apprendenti, e la ricerca su di essi basata, hanno conquistato e consolidato la loro presenza negli ambienti della linguistica applicata. Sono diventati uno strumento vitale e ampiamente diffuso, non solo in ambito anglosassone, dove la disciplina è nata, ma anche nello studio dell'apprendimento di lingue diverse dall'inglese, non ancora però nella pratica didattica.

Come già facevano notare Barbera e Marelo (2004) e Marelo (2011) introducendo VALICO,<sup>2</sup> il corpus di apprendenti di italiano L2 liberamente accessibile in rete, tre sono i principali destinatari di un corpus di apprendenti: gli insegnanti, i linguisti applicati, i linguisti. A questi ultimi i *learner corpora* si propongono come strumenti dinamici e ricchi di dati su una particolare varietà di lingua che può essere comparata con altre varietà; per i linguisti applicati i *corpora* di apprendenti sono utili in quanto consentono di sviluppare efficaci materiali didattici, basati sull'analisi delle reali difficoltà riscontrabili nella produzione di coloro che studiano una lingua come lingua straniera. Si pensi, ad esempio, alle sezioni dedicate alla prevenzione degli errori più frequentemente commessi da apprendenti di inglese come lingua straniera: tali sezioni, apparse di recente nei dizionari per apprendenti di inglese (cfr. Immagine 1), sono appunto il frutto anche dell'indagine *corpus-based*, cioè a partire dai *corpora* di apprendenti.

Il MEDAL 2009 (MacMillan English Dictionary for Advanced Learners), ad esempio, contiene dei box con 'avvertimenti' rivolti agli studenti, che approfondiscono questioni lessicali o morfosintattiche emerse come particolarmente problematiche durante l'analisi del corpus. Di recente anche alcuni libri di testo, tra questi manuali di lingua inglese per la scuola secondaria, hanno integrato suggerimenti rivolti a gruppi specifici di apprendenti, mettendoli in guardia da strutture 'pericolose'.

2 *Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online*, cfr. <http://www.valico.org>.

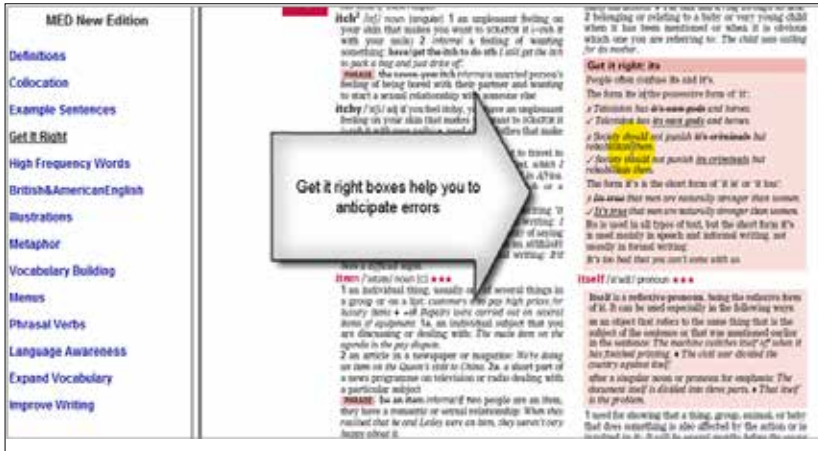


Figura 1. Esempio di focus per gli apprendenti tratti da analisi di corpus, MEDAL 2009

Infine, i *learner corpora* si rivelano preziosi per i docenti. Gli insegnanti di lingua in formazione possono sfruttare tali strumenti come risorsa di autoformazione relativamente alle caratteristiche delle varietà di apprendimento. I docenti già formati vi trovano materiali per la costruzione di esercizi a partire dal *corpus*, soprattutto se questo ha anche un corpus appaiato che contiene testi di parlanti nativi elicitati a partire dagli stessi stimoli dati agli apprendenti stranieri.

Corpora di libri di testo permettono poi l'analisi della varietà di lingua alla quale gli apprendenti sono esposti e, se comparati con corpora in L1, possono facilitare lo sviluppo di materiali più efficaci.

Lo schema seguente (McEnery/Gabrielatos 2005) ben riassume le connessioni tra *corpus linguistics* e didattica:

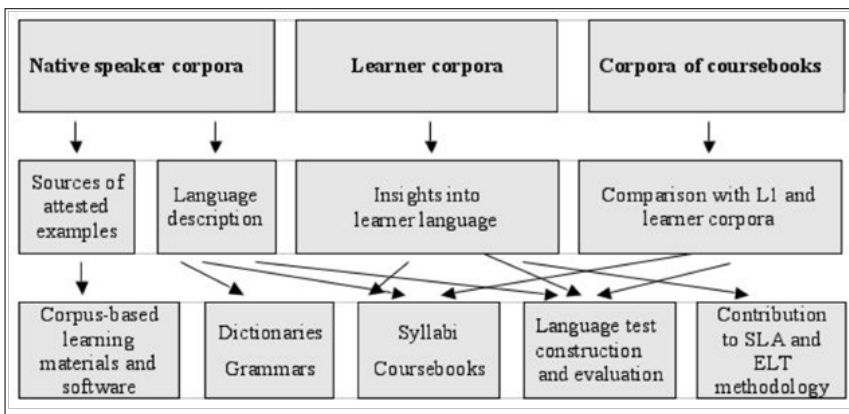


Figura 2. Connessioni tra *corpus linguistics* e didattica, McEnery/Gabrielatos 2005

Lo studio dell'italiano usato, ad esempio, nei newsgroup potrebbe inoltre fornire utili riscontri sull'italiano scritto informale in continua evoluzione, con una preminente utilità per lo studio della lingua in rete e per l'analisi dell'interazione tra norma e sistema nella lingua italiana standard e neo-standard, pur con le dovute cautele imposte dai possibili errori ortografici o dalle numerose sviste legate alla velocità di scrittura.

### 3.1 Corpora e insegnamento: strumenti e proposte

Coniugare corpora e insegnamento delle lingue significa sciogliere il binomio insegnamento/apprendimento in due livelli paralleli ma dotati di denominatore comune: l'aula di lezione e i suoi attori. Da una parte c'è lo sfruttamento dei corpora da parte del docente, nel processo di autoformazione e nel momento della programmazione e creazione di materiali; dall'altra ci sono gli studenti e la possibilità di integrare risultati e strumenti della corpus linguistics in un processo di apprendimento attivo e parzialmente autonomo.

Il potenziale dei corpora come fonte per lo sviluppo di materiali didattici è enorme, sulla scorta di quanto fatto dai lessicografi negli ultimi vent'anni, e risulta oggi ancor più necessario che anche gli autori di manuali ed esercizi facciano riferimento ai dati emersi dagli studi di *corpus linguistics*, per definire lo spettro lessicale da includere nei sillabi (le liste di frequenza danno importanti indicazioni) o le strutture morfosintattiche nelle loro più attuali e diffuse varietà d'uso (integrando le norme della grammatica prescrittiva con gli usi reali osservati in contesti specifici).

Dal punto di osservazione speculare, quello delle ricadute sulla formazione dei discenti, coinvolgere gli studenti in ricerche 'linguistiche' può renderli più attivi nella formazione della propria conoscenza e stimolare processi cognitivi superiori, oltre che incoraggiare una certa autonomia, contribuendo così all'auspicato passaggio dalle BICS (*Basic Interactive Communicative Skills*) alle CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).<sup>3</sup>

Tra le possibili attività da proporre in classe l'insegnante può guidare una ricerca linguistica basata su concordanze che confermi regole e predizioni o che porti gli studenti a fare ipotesi e trarre conclusioni dai fatti di lingua. Il docente sarà in questi casi un facilitatore dell'apprendimento, più che il detentore del sapere, il discente avrà invece un ruolo attivo di primo piano

3 Non ci soffermiamo in questa sede sulla declinazione delle attività in relazione ai processi cognitivi innescati da ciascun compito; rimandiamo, tra i numerosi testi di riferimento, a Cummins 2000.

nello sviluppo e organizzazione della conoscenza e, come nota Schmidt (1990), «what language learners become conscious of - what they pay attention to, what they notice - influences and in some ways determines the outcome of learning».

I benefici di un approccio che metta la figura del discente al centro del processo educativo sono dibattuti e da tempo chiariti dalla pedagogia e dalla glottodidattica, il valore aggiunto di attività corpus-based è invece dato dall'autenticità dei materiali che derivano da (con)testi reali, piuttosto che da materiali creati a tavolino per scopi didattici. Lavorare per WordSketches (cfr. *infra* § 3.2), per concordanze e per KWIC, permette allo studente di determinare i potenziali diversi significati delle parole, i sintagmi ricorrenti e le collocazioni tipiche di certi contesti, strutture diverse in relazione a registri, mezzi, tipi testuali differenti. Agli studenti si può chiedere di:

- esaminare l'ordine delle parole,
- ricavare regole grammaticali da un numero cospicuo di esempi,
- definire i contesti d'uso di termini sinonimici (con sfumature semantiche e implicazioni connotative diverse),
- comparare scritto e parlato o diversi generi testuali.

Interessante, ad esempio, è notare il trattamento riservato all'inglese *any*, ai suoi significati e costruzioni sintattiche, nei libri di testo in uso nelle scuole italiane: la spiegazione consueta che si offre a studenti di livello A1-B1 è pressappoco «*any* si usa in sostituzione di *some* per indicare una certa quantità in frasi negative e interrogative». Ricerche corpus-based, tuttavia, hanno sottolineato che il 50% degli usi di *any* ha luogo in frasi affermative, il 40% in negative e solo il 10% in interrogative (Mindt 1998). Alla luce di tali risultati è necessario riconsiderare l'opportunità di offrire agli studenti una spiegazione che di fatto risulta parziale e non rispecchia gli usi effettivi della lingua nella realtà. L'English Vocabulary Profile, esito per la lingua inglese del progetto promosso dal Consiglio d'Europa<sup>4</sup> per 'riempire' di contenuti la cornice delineata dal QCER, inserisce l'uso del quantificatore con significato di 'qualsiasi' già a livello A1.

Appare chiaro che le due entrate di *any* corrispondono a due significati diversi del quantificatore e dagli esempi si evincono i tre pattern sintattici che ad essi corrispondono.

4 Il progetto del Consiglio d'Europa sui referenziali coinvolge molti dei paesi europei e ha portato alla creazione di Profili per molte delle lingue studiate nello spazio Comune, oltre al Profilo inglese (<http://vocabulary.englishprofile.org>) per l'italiano cfr Spinelli, Parizzi 2010, *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia; per il tedesco Profilo Deutsch, Langenscheidt; per lo spagnolo Plan curricular, liberamente accessibile sul sito dell'Istituto Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).



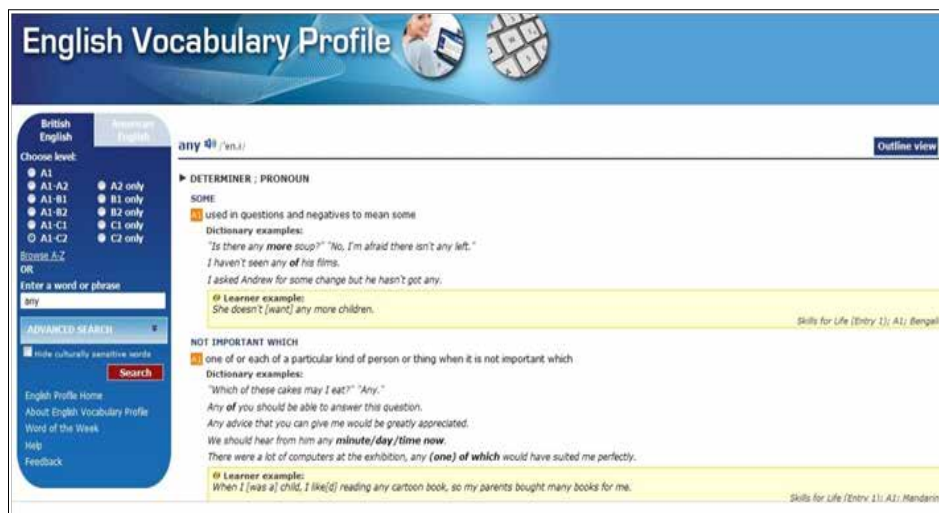


Figura 3. Any nell'English Profile

A questo proposito Krieger (2003) propone un esercizio induttivo che prende spunto dalle occorrenze di *any* contenute nel Corpus of Spoken Professional American English, partendo dai dati selezionati dall'insegnante: gli studenti dovranno individuare le tre diverse costruzioni sintattiche che ruotano intorno al quantificatore, osservarne la frequenza, ipotizzarne i significati, analizzare collocazioni e *chunk* linguistici legati alla parola in grassetto.

Read through the following lines taken from a concordance of the word any.

This is going to be a test like **any** other test, like, for example working with you.. If there are **any** questions about how we're going to and I didn't receive **any** materials for the November meeting and it probably won't make **any** difference. I mean, that's the next You can do it **any** way you want.  
Do you want to ask **any** questions? make **any** comments?  
I don't have **any** problem with that. I'm just saying if they make **any** changes, they would be minor changes.  
I think we ought to use **any** kind of calculator. I think that way I see it and it doesn't make **any** sense to me, but I can take that

What conclusions can you draw about the use of any?  
What are the three main uses of any in order of frequency?

Any 1:  
Any 2:  
Any 3:

Certo lavorare con i corpora in classe non è semplice: la tecnologia non raggiunge ancora capillarmente ogni aula di una scuola o di un istituto, i laboratori di informatica sono sovraffollati, le connessioni lente, e infine bisogna tenere conto anche del target di studenti che si ha di fronte: si tratta di attività ancora poco integrate nella routine del processo educativo, insomma strumenti per molti, ma non per tutti. La fruizione e lo sfruttamento dei corpora devono essere accuratamente pianificate in base al livello degli studenti, alle loro inclinazioni, tenendo conto di intelligenze e stili cognitivi diversi, e naturalmente con una particolare attenzione alle tematiche disciplinari da trattare.

La prima sfida che si trova a dover affrontare un insegnante che voglia integrare i corpora nella sua prassi didattica è la scelta del materiale sul quale strutturare riflessioni e attività. Il web in quanto corpus è una dedalo intricato e spesso disorientante; la lingua, con tutte le varietà che propone, i generi testuali nei quali si realizza, le dicotomie intrinseche alla sua forma mutevole, è ancora di più un terreno insidioso sul quale muovere i propri passi.

L'insegnante per primo deve imparare ad orientarsi e a selezionare, assicurandosi che il corpus sia utile in un certo contesto di insegnamento/apprendimento e che sia rappresentativo della varietà di lingua sulla quale si è deciso di strutturare il proprio intervento didattico. Proporre a studenti di livello intermedio (diciamo approssimativamente intorno al B1) l'intero BNC<sup>5</sup> può essere ottimistico da parte dell'insegnante e demotivante per parte degli allievi, data l'ampiezza e la varietà dei materiali contenuti; inoltre una mole di dati tanto variegati potrebbe comunque portare a risultati insoddisfacenti se si è alla ricerca di questioni specifiche, in particolare legate al registro. Sottoporre invece la sezione del COCA<sup>6</sup> creata a partire da articoli di medicina a studenti avanzati (B2/C1) di materie scientifiche può al contrario essere stimolante, senza dimenticare l'esistenza di strumenti di facile fruizione che permettono di creare corpora *ad hoc* o di generare concordanze a partire da testi selezionati e immessi dagli stessi utenti, libri di testo, articoli, siti web (i cosiddetti *concordancer*, i WordSmith Tools ne sono un esempio,<sup>7</sup> ma anche software come SketchEngine).<sup>8</sup>

Infine usare un corpus, per quanto semplice l'interfaccia possa essere e per quanto i nativi digitali siano pronti per le classi 2.0, non è un'operazione che uno studente può fare da solo: affinché raggiunga una certa autonomia è necessario che venga guidato e istruito sulle modalità di interrogazio-

5 British National Corpus, la più grande raccolta di dati linguistici di inglese britannico (100 milioni di parole), <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.

6 Corpus of Contemporary American English (450 milioni di parole), <http://corpus.byu.edu/coca/>.

7 <http://www.lexically.net/wordsmith/>.

8 [the.sketchengine.co.uk](http://the.sketchengine.co.uk).

ne e di lettura dei dati; usare strumenti linguistici vuol dire innanzitutto avere una discreta padronanza della terminologia metalinguistica (si deve sapere cos'è una collocazione e, prima ancora, cos'è un nome, un verbo, una preposizione), usare strumenti linguistici legati al dominio informatico può voler dire avere una - almeno - minima competenza d'uso di operatori logici o di semplici espressioni regolari.



Figura 4. FOTO in itTenTen

I linguaggi di interrogazione per linguisti sono spesso filtrati da interfacce che consentono una maggiore usabilità anche a utenti inesperti, così la stessa interrogazione condotta su un corpus come il NUNC-Photo<sup>9</sup> (figura 5) può dare risultati affidabili e coerenti con l'intenzione iniziale.

La sintassi di ricerca sarà

[pos='VER.\*'] []{0,1} [word= 'foto']

ovvero:

[verbo generico per modo e tempo] [da 0 a 1 parola - presunto articolo] [la parola foto]

9 La sezione dedicata alla fotografia all'interno dei NUNC - *Newsgroup UseNet Corpora*, creati dall'Università di Torino ([http://www.corpora.unito.it/photo/nunclit\\_pho.php](http://www.corpora.unito.it/photo/nunclit_pho.php)).

Ma un'interfaccia più amichevole, come quella che si mostra sotto, consentirà una maggiore facilità di accesso ai dati, permettendo a chi cerca di scrivere l'espressione regolare semplicemente cliccando sui pulsanti predisposti.

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.corpora.unibo.it/photo/cgornide/](http://www.corpora.unibo.it/photo/cgornide/). The page title is "Corpus 'NUNC - Fotografia', ricerca linguistica - indice/indietro". Below the title, there are search parameters: "Contesto: 20 parole", "Risultati: 20", and "Attributi da mostrare: parola, lemma, pos". A search box contains the example "[word='va']". Below the search box, there is a message: "dunque invia la richiesta che hai formulato!".

On the left side, there are several columns of buttons for refining the search:

- Punteggiatura:** inizio parola, fine parola, oppure, non, e non, e, Quantità: almeno uno, zero o più, uno o zero, da... a
- Pos:** una parola qualsiasi, il lemma, la parola, la parol, un aggettivo, un nome, un avverbio, un segno interpuntivo, un articolo, un nome proprio, un numero
- Verbi:** un verbo, un presente, un infinito, un part. pass, un futuro, un imperfetto, un imperativo, un condizionale, un gerundio
- Pronomi:** un pronome, un riflessivo, un indefinito, un p. personale, un p. relativo, un possessivo, un dimostrativo, un interrogativo

On the right side, there is a list of 20 matches. The first five matches are visible:

- 1 I c. Spero non si presenti alla porta del lab vestito solo di quello . ROTFL , se dovesse accadere **faci delle foto** -) A g - " La vita senza contropartita è tutto quello che ancora mi esalta . Non riuscirete a
- 2 e non è poco . Quando mi hai raccontato alcune delle esperienze che hai vissuto in Irlanda , mi hai **ricordato le foto** . Quando ho rivisto le foto mi hanno ricordato le tue parole e le sensazioni che mi hai descritto .
- 3 impegno che ci metto inizia a portare miglioramenti , poi che non sono capolavori lo so , però riuscire a **are foto** vedibili mi fa piacere . Le altre sinceramente le ho trovate un po' bruttine , molto posate o casuali o
- 4 ad es . a Filippo o ad Ezio ( giusto per citarne due , e non a caso ) . **Riprendendo la foto** della tua dolce metà , se è vero che ci hai messo tempo per prendere consapevolezza dei difetti in essa
- 5 post TQT Re : fotopride " Virgus " <ADDRESS@virgilio.it> ha scritto nel <news>news:ar2t7\$5to\$1@iacerta.fiscalinet.it</news> ... scusa ragazzi ????!!? entro domani bisogna **inviare le foto** per il prossimo ... il tema era sopravvissuti giusto ? : ciao No . La scadenza del nuovo è venerdì

Figura 5. Interrogazione NUNC Photo

### 3.2 Concordanze e word sketches

Di particolare utilità sono corpora gestiti da software quali Sketch Engine (SkE, <http://www.sketchengine.co.uk/>) e RIDIRE (Risorsa Dinamica di Rete Italiana, <http://www.ridire.it>).

Il primo è un software (accessibile con una versione di prova della durata di trenta giorni) che permette di generare dei cosiddetti *word sketches*, dei riassunti schematici del pattern sintattico delle parole e del loro comportamento collocazionale. Si tratta di uno strumento creato dalla ricerca in linguistica computazionale anglosassone e inizialmente rivolto ai lessicografi, usato, ad esempio, per la creazione del Macmillan English Dictionary (2002), ma oggi mette a disposizione degli utenti strumenti per processare corpora di un gran numero di lingue (oltre a inglese, francese, tedesco, spagnolo e italiano è possibile immettere materiali di bulgaro, estone, ecc.). Con SkE è possibile interrogare corpora già esistenti come il BNC per l'inglese o corpora creati appositamente per il motore di ricerca computazionale come itTenTen, corpus di 3.1 miliardi di parole generato tramite un processo di *web crawling*; inoltre è possibile inserire personalmente testi e generare corpora personalizzati o 'dragare' il web grazie a WebBootCat, che consente di inserire parametri

specifici per creare raccolte di linguaggi specialistici a partire da materiali online. Una volta scelto o creato il corpus, si può disporre di tesauri, pattern lessicali e sintattici intorno alle parole richieste, oltre a utili analisi statistiche sulle similitudini o differenze d'uso che riguardano quasi-sinonimi.

All'insegnante uno strumento del genere può essere utile per creare raccolte di testi perfettamente aderenti ai bisogni, ai livelli, agli interessi dei propri allievi, per mostrare loro con un supporto visuale come in effetti funziona una lingua e quali sono le relazioni tra le parole e le varie parti del discorso.

Riprendiamo il collocato FOTO e interroghiamo il *word sketch* (Figura 6a/b) corrispondente con tutto l'intorno della parola 'foto': aggettivi che la seguono, sintagmi preposizionali, verbi con i quali colloca... dall'occorrenza è naturalmente poi possibile espandere i contesti e risalire a un vero e proprio testo e all'URL dal quale il documento è stato tratto (Figura 7).

Sketch Engine

user: Dr. elisa corino corpus: itTenTen10

Concordance  
Word List  
Word Sketch  
Thesaurus  
Find X  
Sketch-Diff  
Save  
Change options  
Clustering  
Sorting  
Gramrels  
MW links  
More data  
Less data

**foto** (noun) itTenTen10 freq = 384897 (125.1 per million)

n_modifier	4622	1.5	preN_V	105054	3.3	e_o	63316	1.1	AoNf	60115	1.2	postN_V	50443	2.7
gallery	79	7.96	scattare	7466	10.34	video	6434	9.36	disponibile	7065	9.75	scattare	4029	9.94
segnalamento	37	7.74	postare	1818	8.2	filmato	1459	8.55	segnalatico	691	8.46	ritrarre	476	7.82
taroccate	33	7.67	guardare	4908	8.19	autografo	504	7.82	bello	4624	7.54	ritoccare	221	7.0
satellitare	253	7.42	mandare	2528	8.1	disegno	1256	6.88	allegato	613	7.47	ingiallire	190	6.86
tessera	284	7.09	allegare	1119	7.88	descrizione	511	6.47	aereo	857	7.42	sciabilità	174	6.81
cineoperatore	20	6.97	pubblicare	3482	7.79	teste testo	859	6.44	spia	311	7.37	ricordare	1780	6.61
taroccata	18	6.86	caricare	925	7.69	cartolina	210	6.19	digitale	1072	7.34	pubblicare	1319	6.55
choc	39	6.8	inviare	2547	7.61	poster	167	6.11	compromettente	228	6.91	ansare	122	6.27
polaroid	13	6.04	vedere	8013	7.46	filmino	115	5.82	panoramico	310	6.88	osè	108	6.12
hot	21	5.97	mostrare	2054	7.17	intervista	470	5.81	inedito	431	6.74	appendere	138	6.1
pop-art	9	5.91	inserire	1546	7.13	ricetta	298	5.77	vincitore	281	6.71	postare	264	5.87
ritocco	19	5.32	visualizzare	575	6.91	illustrazione	178	5.75	rubato	229	6.71	incorniciare	97	5.84
reporter	17	5.14	mettere	3774	6.84	locandina	125	5.75	sexy	214	6.55	formare	494	5.82
glamour	12	5.07	stampare	509	6.83	news	159	5.63	ag	171	6.54	NON	97	5.81
safari	9	4.98	Le	1411	6.67	immagine	1320	5.63	splendido	502	6.48	tesserare	89	5.79
classificata	12	4.94	scaricare	570	6.38	Testo	95	5.6	vecchio	1254	6.42	mostrare	657	5.7

Figura 6a. Word Sketch FOTO

pp_di-i	18910	1.1	pp_del-x	15130	1.7	pp_della-x	9030	1.3	pp_in-i	5621	1.2	pp_a-i	6272	2.0
rito	925	7.86	backstage	47	6.27	gallery	20	6.05	alto	1524	8.94	fianco	440	6.84
copertina	496	7.61	cadavere	125	6.14	vacanza	334	5.71	bidini	44	7.06	destra	865	6.46
nudo	165	7.14	nipotino	35	5.64	modella	93	5.63	topless	30	6.85	corredo	67	6.25
scena	618	5.48	booklet	26	5.62	copertina	99	5.47	posa	114	6.66	lato	694	6.22
backstage	32	5.47	matrimonio	251	5.39	diva	22	5.43	copertina	133	5.95	sinistra	981	6.15
repertorio	112	5.43	raduno	46	5.22	nipotina	16	5.36	hp	17	5.87	sx	38	6.02
modella	59	5.42	bimbo	111	5.11	premiazione	50	5.36	gallery	21	5.8	colore	1065	6.01
gruppo	1740	5.39	ricercato	19	5.11	gita	29	5.36	jog	11	5.64	pag	18	5.91
reportage	38	4.81	plastico	22	5.04	gite	23	5.28	formato	213	5.6	raffica	34	5.74
cadavere	41	4.44	paparazzo	18	4.93	fidanzata	40	5.14	homepage	21	5.42	megapixel	16	5.58
modellino	15	4.35	compleanno	56	4.83	lapide	21	4.93	b	89	5.41	dx	25	5.49
moda	114	4.35	bolide	17	4.83	bimba	34	4.9	home	50	5.03	sin	80	4.64
ragazza	232	4.31	gattino	16	4.72	sfilata	28	4.89	anteprima	54	4.98	posa	19	4.09
paesaggio	126	4.3	disperso	15	4.7	tortura	51	4.86	bianco	48	4.93	ripetizione	15	3.8
kurt	14	4.28	gemello	23	4.68	serata	243	4.79	miniatura	18	4.91	risoluzione	48	3.55
bimbo	63	4.24	festino	14	4.59	salma	14	4.58	esclusiva	34	4.78	seno	15	2.43
bambina	73	4.22	retro	24	4.56	opel	8	4.51	allegato	92	4.78	grandezza	12	2.33
bill	13	4.2	arrestato	17	4.55	famigliola	9	4.5	bianconero	18	4.75	petto	8	2.31
bimba	26	4.17	reportage	29	4.55	torta	34	4.47	mutanda	16	4.72	pagina	102	2.29
famiglia	627	4.16	gatto	66	4.51	scocca	9	4.47	costume	76	4.21	schermo	23	2.14
donna	12	4.13	proiettore	19	4.5	tetta	14	4.43	risoluzione	75	4.19	testimonianza	25	2.03
neonato	26	3.99	duce	14	4.49	cattura	29	4.42	intimo	8	3.93	cura	52	1.79

Figura 6b. Word Sketch FOTO

The screenshot shows the Sketch Engine interface with the search term 'foto' and a concordance list. The concordance items are as follows:

- doc#1049609 ripulito Napoli, saranno uscite migliaia di **foto caroscate** che dimostrano il contrario
- doc#119037 di fantascienza, guardo "documentari" con **foto caroscate** e testimonianze drammatiche,
- doc#1236388 Disney Canali. Il flirt e i dubbi sulle **foto caroscate** </p></div>

Figura 7. Concordanze FOTO

Corino. Didattica delle lingue corpus-based

245

Il word sketch è molto dettagliato e qui ne abbiamo riportato solo una parte. Interessanti sono i riquadri che mettono in luce l'uso delle preposizioni in costruzioni in cui il termine viene usato: *foto DI rito* (pp\_di-i), *foto IN topless* (pp\_in-i), *foto AL microscopio* (pp\_al-x), ecc. Notiamo poi tra le occorrenze di *foto*+modificatore (n\_modifier) il frequentissimo *foto satellitare* o l'interessante - da un punto di vista diafasico - *foto taroccata*; rispetto ai verbi che precedono (preN\_V) o seguono (postN\_V) il nome troviamo *scattare*, *postare*, *guardare*. Scorrendo la lista emerge anche agli occhi degli apprendenti che *prendere* (frequente esito di interferenza dall'inglese) non è la scelta più frequente in italiano.

La rete è anche il punto di partenza per i corpora sui quali si basa RIDIRE, una collezione di più domini specialistici - architettura, cucina, amministrazione, politica - interrogabili separatamente, ma accomunati da una stessa interfaccia di ricerca. Come i corpora generati da WebBootCat, anche RIDIRE è il frutto di operazioni di *web crawling* e ha tra i suoi obiettivi, sostenuti anche dalla SILFI,<sup>10</sup> proprio quello di potenziare la competenza negli usi linguistici attraverso l'osservazione e l'interrogazione dei materiali in rete.

Supponiamo ad esempio che si voglia verificare quale verbo (si) colloca con il lemma *contratto* in campo amministrativo: sarà sufficiente selezionare il dominio di indagine nella finestra di ricerca (Figura 8) e poi restringere la ricerca con un filtro per PoS (Figura 9):

Figura 8. RIDIRE

10 Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana.

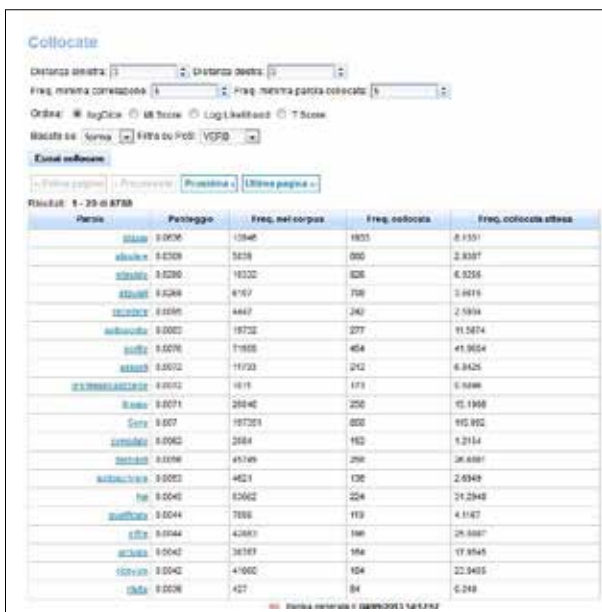


Figura 9. RIDIRE Collocare

Selezionando l’occorrenza (type) desiderata è poi possibile risalire a tutte le occorrenze (token) (Figura 10) in cui essa è presente e, successivamente, anche all’intero testo o al sito internet dal quale il testo stesso è stato tratto (Figura 11).



Figura 10. RIDIRE Collocare



Domanda	Se	Se	Domanda	URL
001200	un divanetto di ingegneria prelevato nella cantina generale del	<a href="#">struttura di settore</a>	nella stanza (presumibilmente non ancora avviata) fai	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	di pubblicazione del bando, con l'azione di importo del	<a href="#">struttura di settore</a>	costo complessivo sostenuto per il personale dipendente nel bilancio	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	del quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	trattamento del fruito una attività di rilevante economico oggetto di	<a href="#">struttura di settore</a>	con una pubblica amministrazione, devono sempre applicarsi le regole	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... Si chiede pertanto di sapere se sarà possibile	<a href="#">struttura di settore</a>	di co. co. per la scuola	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	del quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... con "avvicinato" e di un'attività passiva	<a href="#">struttura di settore</a>	di collaborazione autonoma, indipendentemente dall'oggetto della prestazione,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... è fatto altro? (stato agente di	<a href="#">struttura di settore</a>	di servizio con soggetti privati che si configurano come esenti	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
0012160	quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	del quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	dal servizio senza esclusione di continuità, e rende opportuno	<a href="#">struttura di settore</a>	di durata plurimennale, fissato ... che fa le	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
0012162	quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	del quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... con tutti i costi inclusi nel presente bando unico, passiva	<a href="#">struttura di settore</a>	di specializzazione ed attività di collaborazione, nonché con i vincoli del	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	trattamento del fruito una attività di rilevante economico oggetto di	<a href="#">struttura di settore</a>	con una pubblica amministrazione, devono sempre applicarsi le regole	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... (vedere) che l'Università con la quale si intende	<a href="#">struttura di settore</a>	stipula le collaborazioni sopra indicate in mancanza di	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... essere sussistenti misure cautelative e flessibile in caso di divieto temporaneo di	<a href="#">struttura di settore</a>	con la pubblica amministrazione ai sensi del d. lgs.	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>
	... quotante come capogruppo, che sarà chiamata a	<a href="#">struttura di settore</a>	in nome e per conto proprio e delle mandati,	<a href="#">Amministrazione_1_1</a>

Figura 11. RIDIRE Collocate

Usare i corpora (e il *web as a corpus*) per fare didattica vuol dire fare una didattica che mette in luce aspetti testuali basandosi sui legami morfosintattici e lessicali tra le parole. Grazie agli strumenti offerti dalla *corpus linguistics*, molto usati in lessicografia, e in altri campi dell'indagine linguistica, ma fino ad ora poco sfruttati in termini di applicazioni all'insegnamento, usare i corpora (e il *web as a corpus*) per fare didattica è sicuramente una possibilità da tenere in considerazione e da promuovere alla luce dei vantaggi, ormai in varie sedi dimostrati, di uno *student-centered approach*.

### 3.3 Esercizi a scelta multipla corpus-based

Usare i corpora come strumento di formazione e usare corpora come strumento didattico sono due passaggi non necessariamente implicazionali, ma è auspicabile che l'uno preceda l'altro.

Interrogare un *learner corpus* può essere utile ad un insegnante per valutare scientificamente, con un metro quantitativo e qualitativo affidabile, la portata di un errore, validando o smentendo quelle che spesso sono solo sensazioni personali o convinzioni derivate dalla propria esperienza, certamente importanti, ma giocoforza limitate nel tempo e nello spazio. In seguito si può programmare un intervento didattico che faccia uso di corpora di lingua scritta o parlata da sottoporre agli studenti e creare batterie di esercizi mirati a praticare quegli aspetti della lingua che più creano problemi: un corpus annotato per POS (*part-of-speech*) ne rivelerà molti altrimenti non elicetabili, oltre che aprire nuovi orizzonti per l'autoapprendimento guidato da computer.

Riprendiamo, ad esempio, l'interrogazione sulla collocazione 'verbo + foto' per un apprendente di italiano L2/LS e verifichiamo quali sono le occorrenze nei testi prodotti dagli studenti di italiano nel *learner corpus* VALICO. Notiamo subito che circa un quinto dei risultati è frutto di un'interferenza interlinguistica e contiene un'errata scelta del verbo, *prendere* in luogo di *fare*, *scattare*.<sup>11</sup>

Intorno alla <oper> Torre </oper> c ' è una grande piazza con collone antiche in mezzo dove si può <b>prendere splendide foto</b> . davanti ai al portoni portone ci sono cavalieri sopra le loro monture con vestiti dell ' epoca almohade (
era un gruppo di turistici e una guida che parlava . Dopo , un uomo e una donna ha fatto <b>prendere una foto</b> di loro a un giovane . Nell ' autobus , una ragazza stava filmava due uomini che parlavano dei telefoni
figlio ma lui è pigro e vuole ascoltare la musica . La famiglia è grande la mama e la papa <b>prendano il foto</b> insieme vicino alla ruins . # La protagonista è sul treno andando a venezia . Quando scende dal treno fa
la macchina del foto . Guardava sullo sguardo della macchina ed si ha visto nello specchio . Ha deciso per <b>prendere un foto</b> nello specchio , ma dopo lo ha fatto , ha realizzato che era l' ultimo foto . # La donna
città a piedi e a un autobus . E ' possibile da la gente sono familia . La geta <b>hanno prendato molte foto</b> e film . La ragazza ha usato la macchina de foto nello autobus . La donna ha rotto una cosa
ancora cominciato a lavorare , lo uso soprattutto per ciarlare con gli amici e con la famiglia , <b>prendere e inviare delle foto</b> o controllare le mie e – mail . Potrebbe sembrare semplice dapprima ma se non avessi un cellulare , sarebbe

Sfruttare questi errori per costruire i distrattori di test a scelta multipla relativi a conoscenze morfosintattiche può essere utile per due motivi: obbliga l'insegnante a mettere a fuoco i piani su cui muoversi, a esplicitare quali sono gli errori gravi, a ragionare metalinguisticamente sulle costruzioni coinvolte e a provare a dare delle spiegazioni. Come fa osservare Colombo (2009) spesso gli elementi che non sembrano degni di nota svelano problemi inaspettati e evidenziano gli effettivi nodi caldi della grammatica dell'apprendente che l'insegnante forse non avrebbe mai associato ad una difficoltà possibile.

D'altra parte questo percorso offre agli studenti dei materiali che non sono costruiti a tavolino sulle ipotesi degli autori dei manuali, ma che rispecchiano effettivamente i processi di apprendimento del discente a livelli diversi e, soprattutto, con provenienza linguistica diversa.

È chiaro infatti che, anche a parità di livello di competenza linguistica in LS/L2, gli errori di uno studente ispanofono non sono quelli commessi da un sinofono, per una diversa distanza tipologica e geografica, per una

11 Tra gli altri verbi usati correttamente, oltre a *fare* (di cui però ci sono solo 6 occorrenze, a fronte di ben 5 di *prendere*), troviamo: *inviare*, *sviluppare*, *mandare*, *mostrare*.

tradizione nell'approccio all'apprendimento profondamente dissimile.

Marello (2009, p. 181) nota come i distrattori studiati a tavolino possono presentare distrattori discutibili se sottoposti al giudizio di parlanti nativi.

Quali sono le frasi corrette?

- a. Il bus fermare.
- b. Il bus ferma.
- c. Il bus fermasi.
- d. Il bus si ferma.

L'esercizio, come osserva Marello, è un test a scelta multipla con una consegna che induce a pensare vi sia più di una risposta corretta. Non è un buon test a scelta multipla perché presenta un distrattore discutibile. «La scelta B, infatti, divide i parlanti nativi: per alcuni è grammaticale, per altri è innaturale nella sua brevità ed accettabile solo come risposta a una domanda, come parte ellittica di una frase più ampia (ad es. alla domanda 'Il bus ferma a Porta Susa?' si risponde 'Il bus ferma, la metropolitana pure'). Sarebbe quindi un test con risposte troppo brevi e si presterebbe a contestazioni, evitabili se le scelte avessero tutte anche l'indicazione di dove il bus ferma» (Marello 2009, p. 181).

Partendo da enunciati veramente prodotti dagli apprendenti è meno facile correre il rischio di proporre scelte innaturali per cui è necessario immaginare contesti d'uso particolari.

Tra i progetti di ricerca legati a VALICO, l'elaborazione di test a scelta multipla corpus-based<sup>12</sup> calibrati per difficoltà, e offerti a gruppi specifici di apprendenti quanto a L1, è quello con ricadute glottodidattiche più immediate.

Come già osservava Marello (2009)<sup>13</sup> nella sua introduzione a esperimenti embrionali sulle scelte multiple corpus-based, la complessità degli errori contenuti nel corpus interessa per la possibilità che offre a studenti e docenti di riflettere sulla loro natura e sulla loro causa; ecco perché agli studenti viene chiesto non solo di scegliere la risposta corretta, ma anche di valutare la parziale correttezza dei distrattori, attribuendo anche ad essi un punteggio decrescente. Si tratta di una modalità di riflessione difficile perché inusuale, ma fruttuosa, perché permette di avviare discussioni metalinguistiche, aprendo una finestra sui processi mentali degli allievi, sulle loro convinzioni, sulla loro competenza (o 'incompetenza').

Nel database online inoltre è possibile accedere a brevi spiegazioni

<sup>12</sup> Sono disponibili su <http://www.valico.org>, corredati inoltre di alcune registrazioni di discussioni in classe.

<sup>13</sup> Per una disamina dopo cinque anni di sperimentazioni con pubblici diversi si veda Corino, E. Marello, C. (in stampa).

sulla natura dell'errore, glosse che non vogliono essere prescrittive, ma semplicemente descrittive al fine di richiamare le conoscenze degli allievi, lasciando loro la libertà di definirne la maggiore o minore gravità.

Si vedano ad esempio le seguenti scelte multiple costruite a partire da alcuni degli errori emersi dall'interrogazione sulla collocazione di 'V+foto':

Un uomo e una donna si sono fatti prendere una foto
Un uomo e una donna si hanno fatto prendere una foto di loro
Un uomo e una donna si sono fatti fare una foto
Un uomo e una donna ha fatto prendere una foto di loro

Seppur un caso limite al confine tra lessico e sintassi che rispecchia una casistica di errori estremamente diffusi tra gli apprendenti, la collocazione non è che uno dei problemi dell'esercizio presentato: le frasi proposte sono complicate da una costruzione causativa alla quale si aggiunge l'uso del clitico. È necessario quindi decidere a quale errore attribuire un maggiore grado di gravità: se C è la risposta corretta, A risulta errata solo in virtù della scelta del collocatore, mentre gli altri distrattori sono complicati anche dalla ridondanza pronominale (B) o dal mancato accordo soggetto-verbo (D).

Ecco come potrebbe essere attribuito il punteggio e come sono stati illustrati i distrattori:

Un uomo e una donna si sono fatti prendere una foto	la collocazione esatta è FARE una foto <b>-3 punti</b>
Un uomo e una donna si hanno fatto prendere una foto di loro	il SI passivante richiede l'ausiliare essere; di loro non è necessario, perché già contenuto nella particella proclitica <b>-2 punti</b>
Un uomo e una donna si sono fatti fare una foto	ESATTA <b>-4 punti</b>
Un uomo e una donna ha fatto prendere una foto di loro	la collocazione esatta è FARE una foto; il soggetto è plurale (uomo+donna); usando l'ausiliare avere è necessario completare la frase con un agente (fare fare una foto A QUALCUNO), meglio sarebbe la costruzione passiva <b>-1 punto</b>

Simile, perché ispirato alla stessa occorrenza nel corpus, l'esempio seguente; in questo caso è stato aggiunto anche l'agente:

Un uomo e una donna ha fatto prendere una foto di loro a un giovane	la collocazione esatta è <i>FARE una foto</i> ; il soggetto è plurale (uomo+donna); è necessario usare un SI benefattivo al posto di 'di loro': <i>farSI fare una foto</i> ; l'ausiliare con il SI benefattivo è <i>essere</i> ; l'agente ( <i>un giovane</i> ) deve essere introdotto da DA
Un uomo e una donna si fanno fare una foto da un giovane	ESATTA
Un uomo e una donna si fa prendere una foto da un giovane	la collocazione esatta è <i>FARE una foto</i> ; il soggetto è plurale (uomo+donna)
Una donna si fa prendere una foto con un uomo a un giovane	la collocazione esatta è <i>FARE una foto</i> ; l'uso del SI benefattivo implica un agente ( <i>un giovane</i> ) che deve essere introdotto da DA

### 3.4 Il web e i registri

L'uso di dati autentici nell'insegnamento delle lingue mostra un ultimo, ma non meno interessante beneficio: lavorando su contesti realmente prodotti dai parlanti, si dedica necessariamente una rinnovata attenzione alle varietà di lingua.

In più sedi (Fiorentino 1997, Bosc 2009, Onesti 2010) è stata in particolare notata una significativa lacuna nel panorama della didattica e della manualistica per le lingue straniere, e per l'italiano in particolare: la mancanza di attenzione nell'educazione linguistica, in L1 come in L2, per le varietà diafasiche.

Si tratta di un vuoto determinante nella definizione di una competenza comunicativa a tuttotondo, soprattutto se si considera che la sua acquisizione è in genere tardiva e difficilmente raggiunge un livello di dettaglio e articolazione tale da permettere all'apprendente di gestire con precisione contesti di registro molto diversi.

Oltre a questioni lessicali, la competenza diafasica contempla la gestione di modalità di mitigazione, termini di cortesia, allocutivi che in situazioni di apprendimento guidato devono necessariamente essere introdotti e presentati

agli studenti. L'obiettivo di un buon insegnamento non deve essere solo la conoscenza delle regole di una lingua, ma anche la capacità di usare la lingua in modo appropriato alla situazione e alle norme socio-culturali, per non incorrere in situazioni in cui lo svantaggio sociolinguistico diventa determinante.

Onesti (2010) riprende alcune osservazioni di Stefano Rastelli e fa notare come nel caso della didattica delle forme di cortesia sia necessario introdurre un insegnamento precoce del pronome allocutivo formale *Lei*, solitamente collocato invece al fondo delle sequenze di apprendimento contemplate da molti manuali, e lo si deve fare proprio in virtù di un insegnamento funzionale ai bisogni dell'apprendente che spesso si trova a dover interagire in contesti formali.

Se si espongono gli studenti unicamente alla lingua dei manuali, essi conosceranno una lingua standard con alcuni caratteri dei contesti formali o informali, ma difficilmente avranno la competenza necessaria per raggiungere l'autonomia nel discernere linguaggi appartenenti a varietà diverse per usi contestuali diversi. Il rischio con apprendenti giovani, inoltre, è che il contatto con la rete e con strumenti di comunicazione mediata quali chat, Facebook, Twitter diano loro degli esempi di lingua che noi sappiamo essere validi solo in quel dato contesto, ma che non potrebbero certo essere utilizzati in conversazioni o testi scritti di altro genere.

Da queste osservazioni nasce l'anima didattico-applicativa del progetto VALERE (Varietà Alte di Lingue Europee in Rete, <http://www.progettovalere.org>) che si propone di riversare in attività ed esercizi quegli aspetti di pragmatica, testualità e morfosintassi legati alla diafasia che l'analisi linguistica può cogliere.

Una piattaforma web collegata a una sezione del corpus NUNC,<sup>14</sup> pensata con attività multimediali ed esercizi interattivi per l'apprendimento - per ora - dell'italiano con uno speciale focus sul registro alto, offre a docenti e studenti esercizi costruiti a partire da testi dei NUNC e consente di lavorare su collocazioni, modi di dire, espressioni idiomatiche molto comuni nell'interazione in rete.

Di fronte per esempio a un modo di dire di cui è difficile - anche per un docente madrelingua - rendere pienamente la sfumatura semantica, sarà il confronto di varie occorrenze di lingua autentica in contesti reali a chiarirne il significato. Oltre alla possibilità di *queries* online, si può ricorrere a batterie di esercizi basate su testi formali, dai semplici *cloze* a domande a scelta multipla e ad attività interattive.

Si veda ad esempio l'esercizio seguente che propone di integrare lacune in due brevi testi scegliendo l'integrazione da una scelta multipla. Sono di questo tipo gli esercizi tratti dal NUNC VALERE.<sup>15</sup>

14 Newsgroup UseNet Corpus, la sezione che costituisce VALERE è stata creata a partire da una selezione di newsgroup che rispondevano a criteri legati ad una connotazione diafasica alta.

15 Bozzone Costa e Piantoni in [http://www.unibg.it/dati/corsi/13005/34997-Esercitazioni2010\\_Prima.pdf](http://www.unibg.it/dati/corsi/13005/34997-Esercitazioni2010_Prima.pdf)

Argomentare significa sostenere o **(1) demolire / confutare / controbattere / oppugnare** una tesi con argomenti efficaci. Lo scopo può essere volere convincere qualcuno a modificare il proprio pensiero, oppure **(2) sospingerlo / invogliarlo / indurlo / stuzzicarlo** a fare qualcosa. Nel primo caso si parla di argomentazione **(3) suadente / persuasiva / pervasiva / persuadente**, nel secondo deliberativa o pratica (Della Casa 1994, p. 450).

La retorica antica dava grande spazio all'insegnamento delle tecniche argomentative; un buon oratore doveva conoscere tutti gli espedienti della lingua e usarli al momento giusto, scegliendo gli argomenti più opportuni per coinvolgere ed emozionare l'uditorio. Un po' come fanno oggi i bravi avvocati. Perry Mason lascia sempre **(4) al discorso / alla prolusione / all'arringa / monologo** finale l'argomento determinante per vincere la causa, tenendo tutti col fiato sospeso fino in fondo.

Avere dei corpora ben preparati permette di lavorare sulla variazione lessicale che è possibile riscontrare in diafasia, di concentrarsi sui possibili sinonimi o quasi-sinonimi di un termine: un apprendente di italiano non può imparare efficacemente tale vocabolario in semplici liste di parole, al di fuori di un contesto. Nel caso specifico, l'analisi del contesto è fondamentale per il riconoscimento della situazione comunicativa, primo obiettivo in termini di consapevolezza diafasica. Il maggiore ostacolo per molti studenti risulta infatti essere, prima ancora che la produzione del termine corretto, il piano ricettivo, ovvero la consapevolezza del registro adatto alla circostanza (calata in una determinata cultura, ma soprattutto resa con un adeguato linguaggio, sia a livello lessicale, sia a livello morfosintattico).

L'esercizio seguente consente di lavorare su entrambi i piani: dapprima si richiede al discente di riconoscere il registro utilizzato nella frase; in seconda battuta è chiamato a completare la frase con uno dei tre termini dati. Si tratta di triadi quali *bugia / menzogna / balla*, che si riferiscono evidentemente allo stesso contenuto semantico, variando tuttavia il registro:

Completare ciascuna frase scegliendo tra le tre parole elencate per ciascun gruppo la più adatta al contesto e rispettando le regole morfo-sintattiche. Specificare poi il registro (basso, medio, alto) della frase così ottenuta:

**1) reggere; sopportare; tollerare**

Nessuno può ... il disprezzo altrui

REGISTRO: \_\_\_\_\_

Il ferito pareva ... l'anima con i denti

REGISTRO: \_\_\_\_\_

Quando dormo, non ... la luce.

REGISTRO: \_\_\_\_\_

**2) aver l'aria di; sembrare; parere**

Non mi ... proprio che tu stia ascoltando!

REGISTRO: \_\_\_\_\_

Ma ti .... il caso?

REGISTRO: \_\_\_\_\_

Quel tizio è sospetto: ... non essere lì per caso.

REGISTRO: \_\_\_\_\_

## 4 Conclusioni

Gli strumenti tradizionalmente usati dalla ricerca linguistica oggi sono stati raffinati a tal punto che possono utilmente essere impiegati da docenti e studenti nella pratica didattica. Se le case editrici fanno ormai da tempo uso di corpora per la costruzione di materiali, dai dizionari al lessico da inserire nei manuali, tali strumenti vengono ancora guardati con sospetto da molti insegnanti che li considerano dispendiosi in termini di tempo da sottrarre alla lezione tradizionale e complessi da usare. Introdurre nella pratica didattica (sia in fase di progettazione che nella prassi in classe) una riflessione linguistica a partire da materiali etichettati per parti del discorso e organizzati in raccolte ordinate, può diventare invece una risorsa importante per stimolare l'autonomia dello studente e la sua capacità di riflessione e costruzione della conoscenza. Gli esempi riportati non sono che un inizio, la strada è ancora lunga, ma ogni piccolo passo di sperimentazione è un grande passo per una didattica nuova e rivolta al futuro.

## Bibliografia

- Barbera, M. (2013). *Linguistica dei corpora e linguistica dei corpora italiana: Un'introduzione* [online]. Disponibile all'indirizzo: [http://www.bmanuel.org/man/Barbera\\_IntroduzioneCL\\_2013=Ver1-60.pdf](http://www.bmanuel.org/man/Barbera_IntroduzioneCL_2013=Ver1-60.pdf).
- Barbera, M.; Marello, C. (2004). «VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online): una presentazione». In: *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, II, 4, pp. 7-18.
- Bosc, F. (2009). «Il manuale: un testo difficile per i suoi destinatari». In: Bosc, F.; Mosca, S.; Onesti, C. (a cura di), *Conoscere l'italiano per studiare: Un percorso di auto-formazione*. DVD di aggiornamento docenti. Ufficio Scolastico Regionale Piemonte.
- Campagna, S.; Garzone, G.; Ilie, C.; Rowley-Jolivet, E. (eds.) (2012). *Evolving Genres in Web-mediated Communication*. Bern: Peter Lang.
- Corino, E. (2007). «NUNC est disputandum. Questioni metodologiche e aspetti della testualità». In: Barbera, M.; Corino, E.; Onesti, C. (a cura di), *Corpora e linguistica in rete*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 225-252.
- Corino, E.; Marello, C. (in stampa). *Syntax in multiple choice texts for foreign language learners*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Corino, E.; Onesti, C. (2013). «L'argomentazione nei gruppi di discussione italiani: registri formali in rete». In: Carmello, M.; Cacchione, A.; Iasci, M.L. (a cura di), *Unità e molteplicità in Italia, fra lingua e cultura*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 33-68.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters LTD.
- Fiorentino, G. (1997). «Quale italiano parlano le grammatiche?». In: Calò,



- R.; Ferreri, S. (a cura di), *Il testo fa scuola: Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Atti dell' VIII Convegno GISCEL. Firenze: La Nuova Italia, pp. 109-130.
- Fiorentino, G. (2004). «Scrittura elettronica: il caso della posta elettronica». In: Orletti, F. (a cura di). *Scrittura e nuovi media*. Roma: Carocci, pp. 69-112.
- Fiorentino, G. (2013). «L'italiano delle piazze virtuali». In: Carmello, M.; Cacchione, A.; Iasci, M.L. (a cura di), *Unità e molteplicità in Italia, fra lingua e cultura*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 7-32.
- Kilgarriff, A.; Grafenstette, G. (2003). «Introduction to the web as corpus». *Computational Linguistics*, 29. pp. 333-347.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Krieger, D. (2003). «Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching» [online]. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, 3, March. Disponibile all'indirizzo <http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html> (2014-10-15).
- Leech, G. (1998). «Teaching in language corpora: a convergence». In: Knowles, G.; Mcenery, T.; Fligelstone, S.; Wichman, A. (eds.), *Teaching and language corpora*. Longman pp. 1-22.
- Marello, C. (2009). «Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2». In: Corino, E.; Marello C. (a cura di), VALICO. *Studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra, pp. 177-193.
- Marello, C.; Colombo, S.; Allora A. (2011). «I corpora VALICO e VINCA: stranieri e italiani alle prese con le stesse attività scritte». In: Marschio, N.; De Martino D. (a cura di), *La Piazza delle lingue L'italiano degli altri*. Firenze: Accademia della Crusca, pp. 49-61.
- Onesti, C. (2010). «Varietà formali in rete. Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche». *Italiano LinguaDue*, 1.
- Schmidt, R. (1990). *Input, interaction, attention, and awareness: the case for consciousness-raising in second language teaching*. Paper prepared for presentation at Enpuli Encontro Nacional Professores Universitarios de Lengua Inglesa, Rio de Janeiro.
- Sinclair, J. (2005). «Corpus and Text – Basic Principles» [online]. In: Wynne, M. *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, Oxbow Books, Oxford, pp. 1-16. Disponibile all'indirizzo <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/> (2014-10-15).
- MEDAL (2009) (MacMillan English Dictionary for Advanced Learners), (McEnergy/Gabrielatos 2005).

---

**Corpora e strumenti online**

<http://corpus.byu.edu/coca/>

<http://www.lexically.net/wordsmith/>

<https://the.sketchengine.co.uk>

[http://www.corpora.unito.it/photo/nunclit\\_pho.php](http://www.corpora.unito.it/photo/nunclit_pho.php)

<http://www.valico.org>

<http://www.ridire.it>

<http://www.progettovalere.org>



# La controversia storiografica sulle glottotecnologie

## Una rivisitazione

Simone Torsani

**Abstract** History plays an important role in research on Computer Assisted Language Learning (CALL) as it can help researchers better define a composite field in which the connection between technology and pedagogy has never been either clear or easy. Yet, despite CALL being a rather recent field of investigation and work, accounts of its historical development vary among authors, especially as regards the so-called interpretative histories, which sketch the field's evolution by identifying and characterising broad historical phases. This paper aims at describing such controversy and compare the various accounts so as to highlight the different interpretations of the field which underpin each of them. A new history will be proposed in the end based on the field's development in the last decades which posits that network technologies may be able to reconcile CALL with Second Language Acquisition research.

**Sommario** 1 Introduzione: Il ruolo della storia nella ricerca glottotecnologica. – 2 La storia come argomento di ricerca. – 3 Storie Interpretative. – 4 Discussione. – 5 Conclusione.

### 1 Introduzione: Il ruolo della storia nella ricerca glottotecnologica

È noto l'aforisma di Auguste Comte per cui non si conosce a fondo una disciplina se non se ne conosce la storia. La ricerca sulle glottotecnologie (in inglese *Computer Assisted Language Learning*, CALL, acronimo entrato anche nella letteratura italiana, cfr. Porcelli 1994), come già la ricerca sull'educazione linguistica, sembra aver fatto propria tale massima, tanto che la storia del settore è uno degli argomenti fissi di corsi e monografie.

Che un settore come quello delle glottotecnologie di fatto in costante crisi di identità (Gruba 2004) – una crisi riconducibile al rapporto non sempre facile tra tecnologia e linguistica (Garrett 2009) – guardi alla propria evoluzione per tentare di definirsi non dovrebbe, dunque, stupire. Quello che stupisce, semmai, è la diversità delle storie: una varietà che non può non apparire sospetta e che sembra, in molti casi, una diretta conseguenza proprio di quella diversità di prospettive che è all'origine dell'incertezza epistemologica del settore. Si ha buon gioco a dire che il settore è ampio come fa Levy (2012), autore della definizione forse più generale che del settore stesso si poteva dare: «lo studio delle applicazioni del calcolatore alla

didattica e all'apprendimento delle lingue» (1997, p. 1). Una tale diversità di prospettive costituisce una ricchezza ma anche un punto debole di un settore che è stato di volta in volta descritto come troppo dominato dalle tecnologie e povero (quando non inconsistente) dal punto di vista linguistico/glottodidattico,<sup>1</sup> oppure come troppo orientato alla pedagogia e alla linguistica e poco innovativo dal punto di vista tecnico (Thomas et al. 2012).

Se la varietà delle interpretazioni può essere accettata come un fatto naturale nel dibattito scientifico e, in fin dei conti, è del tutto ovvio che in un settore multidisciplinare un linguista dia una lettura linguistica (per es. Chappelle 2001) e un esperto di tecnologie dia una lettura tecnica (per es. Davies et al. 2012), tuttavia una parte di questo dibattito si è trasformata in un caso i cui strascichi arrivano fino ad oggi. Nel 2003 (lo stesso anno in cui Block pubblica *The Social Turn in Second Language Acquisition* e Thorne traccia il primo quadro di riferimento di matrice storico-culturale per le glottotecnologie) Bax critica con forza la storia del settore proposta da Warschauer e Healey (1998). La critica è funzionale alla definizione del concetto di normalizzazione, che è stato, nonostante i successivi tentativi dell'autore di mitigarne la forza, recepito da molti come uno degli attacchi più forti al settore e alla sua stessa esistenza (Hubbard e Levy 2006).

Le storie di Warschauer e Healey (1998), di Bax (2003) e di Davies (2011), sono esempi di quelli che Delcloque (2000) definisce storie «interpretative», cioè analisi che tentano di tracciare uno schema dello sviluppo del settore secondo categorie generali e in funzione di una precisa interpretazione. È in questo ambito che si consuma uno dei dibattiti più appassionati del settore. A più di dieci anni di distanza, l'eco di questa disputa non si è ancora spenta, tuttavia è oggi possibile, alla luce dell'esperienza accumulata, fare un bilancio delle diverse storie interpretative ed eventualmente proporre letture diverse.

## 2 La storia come argomento di ricerca

La storia, dunque, ha un ruolo ben preciso nella ricerca sulle glottotecnologie: quello di fare il punto del settore (Bax 2003) e definire il complesso rapporto tra tecnologie e linguistica, i due costituenti del CALL. Osservato nel suo sviluppo storico, infatti, il rapporto tra i due mostra un andamento tutt'altro che lineare: esemplare, in questo senso, la sintetica analisi di Garret della reazione glottodidattica allo strapotere della tecnica che avvenne all'incirca nella seconda metà degli anni '80:

1 È il punto di partenza del noto volume di Egbert e Hanson-Smith, *CALL Environments*, (1999) che si propone di definire un quadro di riferimento linguistico per il settore.

L'entusiasmo per ogni innovazione tecnica dei primi, limitati, personal computer fece sì che talvolta fossero le applicazioni ad orientare l'insegnamento linguistico; gli insegnanti, allora, reagirono contro la sperimentazione fine a se stessa e insistettero affinché le applicazioni fossero utilizzate solo per quelle attività che già avevano una legittimazione glottodidattica (Garret 2009, p. 720).

È una interpretazione, questa, secondo la quale la storia delle glottotecnologie è una storia di rapporti di forza tra due poli, quello linguistico/glottodidattico e quello tecnologico. Vi può essere, poi, una interpretazione più pragmatica: la storia del settore serve a denunciare usi obsoleti della tecnologia (di solito, usi che si rifanno a modelli strutturali e comportamentisti, ancora oggi diffusi) e a confrontarli con applicazioni coerenti con la ricerca glottodidattica (Porcelli 2004).

La ricerca distingue, sulla scorta di Delcloque (2000), tra storie oggettive e interpretative. Le prime, la maggioranza, mirano a una fornire una descrizione accurata dei fatti. Si tratta di narrazioni ampie e articolate, che ripercorrono le diverse tappe del settore prendendo, a seconda dei casi, punti di riferimento diversi - i decenni, le tecnologie o gli orientamenti didattici. Le seconde, le storie interpretative, tentano di individuare le tendenze specifiche di diversi periodi storici: si tratta, in questo caso, di lavori schematici e sintetici. Poiché il dibattito oggetto del presente studio si svolge in questo secondo ambito, si procederà a una breve panoramica dei due diversi tipi per approfondire le diverse storie interpretative in un paragrafo a parte.

## 2.1 Modelli di storia delle glottotecnologie I: storie oggettive

Un primo, noto, contributo alla storia oggettiva è costituito dal numero speciale della rivista *CALICO Journal* (12 (4), 1995) nel quale si ripercorrono i primi anni dell'uso dei calcolatori nell'educazione linguistica, anche se limitatamente all'America Settentrionale. Sanders, autrice dell'introduzione al numero, fa una vera e propria ricostruzione, elencando fatti ed eventi storici con i quali lo sviluppo del settore si intreccia: esemplare l'episodio dei ricercatori che tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 facevano la guardia di notte alle apparecchiature delle università, bersaglio di attacchi politici. La storia di Sanders ripercorre anche la lotta del settore per il proprio riconoscimento come disciplina accademica, soprattutto in seguito all'avvento degli approcci comunicativi in glottodidattica (inizio anni '70).

Levy (1997) dedica in *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, uno dei testi più importanti del settore, quaranta pagine all'argomento prendendo come scansione i decenni e presentando per ogni decennio i fatti e gli eventi salienti. La narrazione inizia con gli

anni '50 e '60, partendo dalle teorie psicopedagogiche allora dominati, il comportamentismo, e da quelle glottodidattiche, il metodo audio-orale, e presentando quindi i progetti più significativi del periodo.

Anche Chapelle dedica, nel celebre volume *Computer Applications in Second Language Acquisition* (2001), ampio spazio a una dettagliata storia del settore che prende, però, come suddivisione i supporti tecnologici e le loro caratteristiche: il *mainframe*, i *microcomputer* e le reti di calcolatori. Nonostante l'autrice abbia scelto una suddivisione tecnica, la narrazione si distingue per la forte impronta linguistica che porta Chapelle a sottolineare la relazione tra gli sviluppi nel settore e quelli nella didattica delle lingue: si veda, a tal proposito, il passaggio nel quale l'autrice illustra come i sostenitori delle idee di Krashen considerassero gli esercizi di ricostruzione (al calcolatore) «abbastanza comunicativi» (p. 10).

Altro importante lavoro nel settore è il volume di Beatty (2010), che propone una cronologia piuttosto dettagliata e divisa per decenni. L'autore intercala una ricca descrizione di applicazioni con riflessioni di tipo glottodidattico, come, per esempio, la relazione tra struttura non lineare di alcuni applicativi linguistici e l'autonomia del soggetto apprendente (p. 28). A differenza di Chapelle, che osserva il rapporto tra glottodidattica e tecnologie nel momento in cui queste emergevano, Beatty si impegna in un'opera archeologica di recupero delle esperienze passate considerandole come un materiale che, nonostante la sua obsolescenza, può costituire ancora oggi un valido spunto di riflessione.

Ultimo in ordine cronologico è il contributo di Davies, Otto e Rüschoff (2012); Davies, un veterano e un autorità del settore e che è stato autore di altre importanti retrospettive (v. oltre), ripercorre in maniera dettagliata la storia del settore, riportando con precisione dettagli tecnici importanti.

## 2.2 Modelli di storia del CALL II: storia per fasi

Il secondo tipo di storia, la storia interpretativa, offre una suddivisione della materia per fasi o approcci specifici. La descrizione, in questo caso, è meno attenta ai particolari e si concentra su linee di sviluppo generali per ricondurre la storia del settore a poche categorie glottodidattiche/concettuali ben definite.

Il primo passo in questa direzione è stato mosso da Warschauer che, in un noto lavoro dal titolo *Computer Assisted Language Learning: an Introduction* (1996), propone una scansione che distingue tre fasi: una *comportamentista*, una *comunicativa* e una *integrativa*. Nella scansione ogni fase è definita non tanto dalle caratteristiche tecniche degli strumenti, ma dal loro uso alla luce delle tendenze didattiche dominanti. La prima è la fase comportamentista/strutturale, la seconda è la fase nella quale le tecnologie tentano di supportare in vari modi gli approcci comunicativi.

La terza, infine, indica una fase, all'epoca non ancora raggiunta e definita integrativa, nella quale le abilità linguistiche non sono trattate in maniera indipendente l'una dall'altra; una fase resa possibile e strettamente collegata agli sviluppi tecnologici, come la multimedialità e la rete.

Tabella 1. La cronologia interpretativa di Warschauer nella sua prima versione (1996). Tutte le storie interpretative proposte presentano un modello tripartito nel quale le tre fasi grossomodo corrispondono

<i>Periodo</i>	<b>anni '60-'70</b>	<b>anni '70-'80</b>	<b>anni '90 - oggi</b>
Fase	comportamentista	comunicativa	integrativa

Già nell'abstract dell'articolo è sottolineato come, fino a quel momento, il CALL fosse stato un argomento di interesse solo per gli esperti del settore, ma che allora, con la diffusione di massa dei calcolatori nelle scuole e nelle case, le tecnologie cessavano di costituire un campo di sperimentazione all'interno di istituzioni accademiche per diventare parte integrante dell'insegnamento scolastico. Col che, conclude Warschauer, gli aspetti tecnici perdono la loro centralità e l'attenzione della ricerca si sposta su quelli linguistico/glottodidattici: l'articolo, dunque, «si concentra non sulla descrizione tecnica di programmi e attrezzatura, quanto piuttosto sulle questioni glottodidattiche che sono emerse dall'uso in classe della tecnologia» (1996, p. 3). Con il lavoro di Warschauer la storia cessa di essere una retrospettiva su strumenti e progetti per diventare parte integrante della teoria stessa del CALL, dove con teoria si intende l'apparato linguistico/pedagogico che giustifica e guida l'utilizzo delle tecnologie stesse. Si tratta, forse, di un segnale forte di rovesciamento delle prospettive: il campo delle glottotecnologie esce finalmente da un lungo periodo di distacco dalla pratica e dalla teoria glottodidattica (v. oltre).

La storia di Warschauer ha conosciuto una indubbia fortuna nel settore ed è stata ripresa, nelle sue diverse versioni, da diversi autori: tra gli altri, Gruba (2004), che la amplia concentrandosi sui diversi ruoli assunti dal calcolatore, dagli insegnati e dagli apprendenti; anche Lamy e Hampel, nel loro lavoro sulla Comunicazione Mediata dal Calcolatore (2007), riprendono la ripartizione. Nell'immagine si riporta, a dimostrazione della sua diffusione, una statistica sulle citazioni dell'articolo di Warschauer e di quello di Bax (v. oltre).



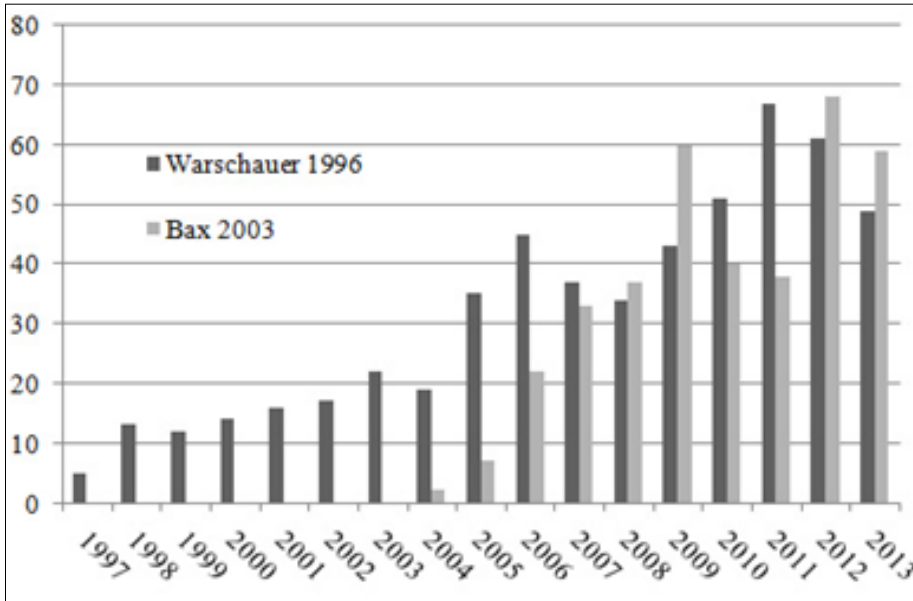


Figura 1. Fortuna delle storie di Warschauer (1996) e Bax (2003): numero di citazioni dei contributi (fonte Google Scholar)

Una tale fortuna va giustificata e due potrebbero esserne i motivi. Il primo è abbastanza evidente: uno schema interpretativo è interessante perché offre una sintesi e una chiave di lettura a un fenomeno articolato e ampio; questa, in particolare, è una sintesi convincente e di valore per una ricerca sullo stato attuale del settore. Ma c'è un secondo motivo, forse più importante, ed è lo spostamento dell'interesse, nel settore, dagli aspetti tecnici a quelli pedagogici. Il fenomeno è illustrato bene nel lavoro di Garret (2009) citato in precedenza, nel quale l'autrice nota come la prima diffusione di massa dei calcolatori avesse portato al proliferare di sperimentazioni fini a se stesse che avevano, a loro volta, prodotto una forte opposizione; il risultato fu che si stabilì, in maniera più o meno tacita, che le tecnologie hanno un peso comunque minore rispetto all'educazione linguistica.

Anche la ricerca italiana ha sentito la necessità di formalizzare la storia delle tecnologie e le proposte, anche originali, in questo senso non mancano. Una classificazione diffusa è quella che distingue diversi ruoli del calcolatore proposta da Porcelli (1994); pur senza proporre una scansione temporale, la scansione definisce alcuni paradigmi (ispirati da ricerche anteriori) nell'uso del calcolatore che non sono in contrasto con le storie per fasi, che anzi fanno in alcuni casi uso di paradigmi simili (v. oltre). I diversi ruoli che il calcolatore assume nella didattica (per esempio il calcolatore

come *magister* è il detentore del sapere che elargisce da una posizione di potere) riflettono, infatti, altrettanti paradigmi pedagogico-linguistici del tutto analoghi a quelli presentati dalle storie in esame.

Un esempio recente di storia interpretativa nella letteratura italiana si può trovare nel capitolo *Dalla tradizione alla modernità* di Garelli nel volume *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Nel capitolo la storia delle tecnologie è presentata secondo una tripartizione analoga, nei contenuti, a quella proposta da Warschauer, con la differenza, dovuta anche ai quattordici anni di distanza dal contributo dello studioso, che la multimedialità è associata con la fase comunicativa e la fase presente è dominata dalla rete Internet, associata al paradigma del costruttivismo sociale (su questa relazione, v. anche Dolci 2004), una posizione, si vedrà, condivisa da diversi studiosi.

### 3 Storie Interpretative

#### 3.1 La versione di Warschauer e Healey (1998)

La storia di Warschauer e Healey è presentata in un contributo dal titolo *Computers and language learning: an overview* (1998) il cui primo paragrafo è dedicato, appunto, alla storia del settore.

La cronologia del lavoro del 1996, che contiene il nucleo dell'argomentazione di Warschauer, è qui ripresa e, in seguito, modificata in due lavori del 2000. Gli autori distinguono tre fasi storiche del settore:

1. *Fase comportamentista*. Concepita negli anni '50 e sviluppata negli anni '60 e '70. È la fase più facile da definire perché c'è piena rispondenza tra i principi glottodidattici del tempo (il comportamentismo, gli approcci strutturali e il metodo audio-orale) e le potenzialità del calcolatore che è, in questa fase, una macchina per somministrare esercizi strutturali ripetitivi, i cosiddetti *pattern drill*. Qui Warschauer usa il paradigma del calcolatore come *tutor*.
2. *Fase comunicativa*. Sviluppata tra la fine degli anni '70 e gli anni '80. Questa fase è più difficile da analizzare rispetto alla precedente: l'approccio comunicativo, infatti, è molto meno 'trasferibile' su calcolatore rispetto a quello strutturale; anzi secondo alcuni (come Bax, v. oltre) non era possibile, con le tecnologie dell'epoca, realizzare attività comunicative al calcolatore. Gli autori si rifanno, per la parte teorica, all'influente lavoro del 1984, *Linguistics, Computers and the Language Teacher: a Communicative Approach* di Underwood, che si propone come un quadro di riferimento comunicativo per le tecnologie e che avanza una serie di proposte operative volte a superare l'impianto comportamentista del

settore. Alcuni esempi di queste proposte sono: «il soggetto apprendente si concentra sull'uso delle forme piuttosto che sulle forme stesse»; «il calcolatore non giudica ogni cosa che il soggetto fa né lo premia se dice qualcosa di giusto»; «il sistema non è troppo rigido con gli studenti e accetta risposte alternative». Si tratta, si noterà, di affermazioni di intenti molto generiche rispetto all'approccio comunicativo vero e proprio; affermazioni che gli autori, nella critica di Bax, prenderebbero però per fatti. In questa fase Warschauer e Healey identificano tre diversi paradigmi del calcolatore:

- a. Come *tutor* - quando è usato per erogare attività linguistiche. Tuttavia, in questa fase, sono presenti anche attività non *drill*, come ad esempio esercizi di ricostruzione o giochi linguistici; il calcolatore ha ancora un ruolo forte, ma tali attività sono più creative.
  - b. Come *stimolo* - quando è usato come stimolo per altri lavori: non si tratta, in altre parole, di software glottodidattico, ma di qualunque contenuto, per esempio un videogioco, o strumento, come il *concordancer* (Johns, 1994), utilizzabile come base per attività linguistiche (non direttamente supportate dal calcolatore).
  - c. Come *strumento* - quando è usato per realizzare attività linguistiche, per esempio programmi di videoscrittura (anche in questo caso il calcolatore non è responsabile della parte linguistica dell'attività).
3. Una simile situazione, tuttavia, non soddisfaceva, secondo gli autori, né la comunità scientifica né gli insegnanti: il peso della tecnologia, come si evince già da questa descrizione, era troppo scarso perché il calcolatore potesse aspirare a un qualche ruolo di rilievo nell'educazione linguistica. Gli anni '70 e '80 costituiscono, lo si vedrà in seguito, un momento di allontanamento rispetto all'educazione linguistica.
4. (*Verso una*) *Fase integrativa*. A partire dagli anni '90 in avanti. Con la fase integrativa,<sup>2</sup> che all'epoca era ancora in gran parte a venire - il paragrafo si intitola, infatti, *Passi verso il CALL integrativo* - si esce da un periodo difficile e le tecnologie sembrano ritrovare un ruolo se non di primo piano, almeno significativo; due, secondo l'autore, i filoni sui quali si sarebbe sviluppato il settore: la multimedialità e la rete Internet.

2 Le fasi o approcci integrativo (Warschauer e Healey) e integrato (Bax) non sembrano coincidere, se non in minima parte, con l'omonimo approccio nato in Europa proprio negli anni '90 (Chini e Bosisio 2014). L'Approccio Integrato, infatti, è tale soprattutto in ambito metodologico, mentre gli autori qui fanno riferimento all'integrazione tra loro delle abilità linguistiche e delle tecnologie nella didattica. Paiono invece avere più punti in comune con il paradigma del calcolatore come *sussidio didattico integrato* (Porcelli 1994). In tale paradigma le attività al calcolatore devono essere Pertinenti (cioè appropriate ai contenuti di un corso), Accettabili (devono essere percepite come utili e motivanti), Complementari (devono essere collegate - cioè integrate - con l'unità didattica) ed Economiche (cioè non devono essere troppo onerose in termini di risorse economiche e di tempo).

La denominazione *CALL integrativo* è meglio illustrata nel contributo del 1998 rispetto a quello del 1996. Integrativo fa, in primo luogo, riferimento al fatto che diversi metodi (gli autori citano il *Task-based Learning*) mirano ad integrare tra loro le diverse abilità linguistiche. Di conseguenza il CALL integrativo prevede attività nelle quali i soggetti, grazie alla multimedialità, lavorano contemporaneamente con diverse abilità. Un secondo significato di integrativo è l'atteggiamento per cui le tecnologie sono, appunto, integrate nella didattica alla quale apportano, si intende, un valore aggiunto. È sul concetto di integrazione che Bax teorizzerà, qualche anno dopo, quello di normalizzazione (v. oltre). La fase integrativa è caratterizzata dall'abbandono del modello del laboratorio linguistico a favore di un uso diffuso nello spazio e nel tempo delle tecnologie.

La fase integrativa è caratterizzata, si è detto, da due elementi: la multimedialità e la rete Internet. Con multimedialità si intende la capacità dei programmi di gestire più canali, per esempio quello visivo e quello uditivo, e l'interazione con il soggetto apprendente. Tali programmi avevano grosse limitazioni tecniche, cioè non erano abbastanza intelligenti per interagire veramente; laddove erano disponibili applicazioni per la realizzazione di contenuti multimediali, inoltre, mancava spesso nei docenti una preparazione adeguata per cui i prodotti non erano sempre rispondenti alle necessità dei diversi contesti didattici. La conclusione è che la multimedialità non aveva, al tempo, potenzialità tali da poter influire sulla didattica, e in ogni caso, nelle versioni successive della storia ha un ruolo sempre minore rispetto alla rete.

Diverso il discorso per la rete Internet, di cui Warschauer già nel 1996 intuisce da subito le potenzialità. La parte dedicata alla rete, infatti, non comincia, a differenza di tanti altri lavori, con la descrizione della rete come deposito di materiali autentici, ma con la Comunicazione Mediata dal Calcolatore (ing. *Computer Mediated Communication, CMC*), «probabilmente ad oggi l'unica applicazione del calcolatore che può avere un grosso impatto sull'insegnamento delle lingue» (Warschauer 1996). Con la CMC la rete diventa oltre che il luogo dell'interazione anche il luogo dell'integrazione, dove cioè la CMC è il mezzo di attività e *task* collaborativi che le tecnologie aiutano a realizzare. Con la rete Internet e con la diffusione della CMC il settore sembra in grado di ritrovare un suo ruolo in ambito didattico.

La versione è contenuta in un articolo, apparso sulla rivista *Language Teaching* (1998), nel quale la scansione proposta nel contributo del 1996 è integrata in una più ampia analisi sulla disciplina, sulla sua storia e sul suo futuro. La versione è più precisa da un punto di vista terminologico rispetto a quella del 1996, pur mantenendo di fatto inalterati i contenuti: oltre ad illustrare la denominazione di CALL integrativo con maggiore chiarezza, gli autori lasciano intendere che la denominazione di comportamentista dato al settore origina dal fatto che all'epoca (anni '60) il CALL era un ambito

della *Computer Aided Instruction* (CAI); questa denominazione sarà infatti modificata, nel lavoro scritto nel 2000 da Warschauer e Kern, in *CALL strutturale*, con un'accezione quindi più linguistica. La parte relativa alla fase comunicativa presenta poi una differenza rispetto al contributo del 1996, e cioè il ridimensionamento del ruolo del calcolatore: il calcolatore è in tale fase importante, «non tanto per quello che i soggetti apprendenti facevano con la macchina, ma per quello di cui parlavano quando ci lavoravano» (p. 57). Si tratta di uno spostamento significativo rispetto alla posizione di Underwood, al quale gli autori si ispirano per descrivere questa fase; Underwood, infatti, considera comunicative anche attività più tradizionali, come gli esercizi, mentre Warschauer e Healey sembrano qui già orientati alla comunicazione tra persone.

In questo lavoro, infine, è meglio definito il passaggio dalla fase comunicativa a quella integrativa; il passaggio sarebbe l'analogo del passaggio da approcci di tipo cognitivo ad approcci di tipo socio-cognitivo che «danno molta importanza all'uso della lingua in contesti sociali autentici» (p. 58). Gli autori sembrano sottolineare, con quest'analogia, la ritrovata sintonia delle tecnologie con la didattica delle lingue, il che spiegherebbe il ridimensionamento del CALL comunicativo. Nei due anni che separano i due articoli la diffusione della rete e gli sviluppi nelle disponibilità tecniche sembrano aver reso la fase integrativa non più una prospettiva, ma una realtà. Nel contributo, che prende poi altre strade - lucida, per inciso, l'analisi della relazione tra tecnologie di rete, CMC e l'emergere di nuovi bisogni linguistici dovuti alla globalizzazione - la CMC è presentata in maniera abbastanza dettagliata mentre alla multimedialità, come anticipato, non è lasciato molto spazio, lasciando intendere quale sarà la direzione futura delle ricerche dell'autore e del settore in genere.

Warschauer presenta altri contributi nei quali rielabora la storia: due di questi, pubblicati nel 2000, sono significativi sebbene per motivi diversi. I due lavori sono *The death of cyberspace and the rebirth of CALL* e *Theory and practice of network-based language teaching*, scritto con Richard Kern e primo contributo del volume pubblicato dai due studiosi sull'educazione linguistica in rete. Non si entrerà qui nel dettaglio delle differenze, anche notevoli, tra le diverse versioni; basterà qui notare che entrambi i lavori segnano la definitiva presa di coscienza che il futuro del settore è rappresentato dalla rete Internet.

### 3.2 La versione di Bax (2003)

La critica avanzata da Stephen Bax alla storia proposta da Warschauer e Healey è parte di un più ampio progetto volto alla definizione e alla messa in pratica di quella che lo studioso definisce come la *normalizzazione* delle tecnologie. Con normalizzazione Bax intende descrivere uno stato

nel quale le tecnologie sono integrate nella pratica didattica al pari di ogni altro strumento (Bax, 2000), uno stato nel quale la tecnologia «è invisibile, a mala pena riconosciuta come tale, e data per scontata nella vita di tutti i giorni [...] i professionisti delle glottotecnologie dovrebbero mirare alla propria estinzione» (Bax 2003, p. 23).

Il concetto di normalizzazione rende il lavoro uno dei più importanti nel settore, tanto che l'analisi di Bax è letta da Hubbard (2009) come uno dei principali quadri teorici di riferimento per il settore, insieme a quello proposto da Chapelle (2001). Non è questa la sede per approfondire nel dettaglio un argomento così complesso, tuttavia è importante fare una distinzione, anche generale, tra *integrazione* e *normalizzazione*: sebbene, infatti, i due concetti siano collegati il loro significato è profondamente diverso. Con *integrazione*<sup>3</sup> si intende sì l'inclusione delle tecnologie nella pratica didattica, ma in virtù di un riconosciuto valore aggiunto che queste portano all'apprendimento: «il grado in cui la tecnologia è usata per facilitare l'insegnamento e l'apprendimento» (Ertmer 1999, p. 50, cit. in Wong e Benson 2006). Con *normalizzazione*, al contrario, si intende la scomparsa della tecnologia dal *focus* della ricerca glottodidattica nel momento in cui essa diventa parte della vita quotidiana e che il suo uso, anche in ambito didattico, è un fatto naturale. Senza entrare nel dettaglio di una diatriba comunque tutt'altro che oziosa, basterà qui citare la risposta di Hubbard e Levy (2006): Bax potrebbe avere ragione se ci si limitasse alle sole attività in classe, ma l'ambito delle glottotecnologie è molto più ampio e si occupa, tra gli altri, di progettazione, costruzione di materiali e preparazione dei docenti. Come già accennato, la proposta di Bax, che auspica la fine del CALL come disciplina, rappresenta uno degli attacchi più forti al settore stesso.

Nel lavoro del 2003, quello più importante nell'ambito della presente analisi, Bax parte da una critica radicale alla cronologizzazione e alla terminologia di Warschauer e Healey per proporre una diversa lettura dello sviluppo del settore. Secondo la sua interpretazione, basata sul modello di Rogers (1995), le innovazioni passano attraverso una serie di fasi prima di essere integrate nella vita lavorativa, sociale e privata delle persone; esempi di tali fasi sono *Early Adopters*, *Ignorance/scepticism* e, naturalmente, *normalisation*. Dallo stato attuale della pratica del CALL parte invece il contributo del 2006, scritto con A. Chambers, che analizza, attraverso metodologie qualitative (etnografia), l'utilizzo delle tecnologie in due diverse istituzioni al fine di individuare, coerentemente con la metodologia di ricerca, i punti sui quali occorrerà lavorare al fine di raggiungere lo stato di normalizzazione. Ultimo in ordine di tempo, il lavoro del 2011, apparso in un numero monografico della rivista *International Journal of Computer-*

3 L'integrazione è uno dei temi centrali della ricerca sulle glottotecnologie (Levy e Stockwell 2013).

*Assisted Language Learning and Teaching* dedicata proprio alla normalizzazione, nel quale Bax rivisita il concetto di normalizzazione. L'analisi si avvale, questa volta, degli strumenti offerti dalle teorie storico-culturali: Bax utilizza, per esempio, il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale per spiegare il processo di scoperta e normalizzazione di una nuova tecnologia.

Nel redigere la propria storia del settore Bax critica, prima ancora che il lavoro di Warschauer e Healey, l'altra tipologia di storia, quella cronologica perché non offre interpretazioni utili alla definizione della natura della disciplina, ma solo sequenze di fatti: si tratta della formulazione più netta dell'importanza della storia per la definizione del settore.

Il primo difetto che Bax riscontra nella storia di Warschauer e Healey sono le incongruenze tra le diverse versioni della cronologia già viste in precedenza e sulle quali non si ritornerà. Più importante, semmai, la critica alle tre fasi e alle loro definizioni. La prima riguarda l'affermazione di Warschauer e Healey secondo la quale le tre fasi non sono concluse tra loro, ma che tutte e tre sono ancora oggi presenti nella pratica e, in realtà, le tre fasi non costituiscono delle cesure nette; il che, argomenta Bax, contraddice la definizione stessa di fase storica e l'aggiungere date (peraltro diverse tra loro da versione a versione) non fa che aumentare la confusione. A questa osservazione, però, Warschauer sembra aver già dato risposta nel lavoro del 1996 (peraltro in accordo con la teoria di Rogers ripresa da Bax sulla diffusione delle innovazioni) dove nota che ogni nuova fase non implica l'abbandono immediato dei metodi e degli strumenti in uso, ma vi si sovrappone e si diffonde col tempo e in maniera non unitaria.

La seconda critica entra nel merito delle definizioni che, a parte quella della fase comportamentista/strutturale, appaiono confuse. L'utilizzo dell'aggettivo *comunicativo* per la seconda fase del settore sarebbe ambiguo perché in contrasto col fatto che oggi la maggior parte degli approcci didattici sono comunicativi e quindi non è corretto assegnare questo aggettivo a una fase storica superata e conclusa. Soprattutto, questa presunta fase comunicativa avrebbe poco a che fare con gli approcci comunicativi dal momento che le sue caratteristiche sono ispirate ai già visti punti di Underwood che sono, ricorda Bax, proposte generiche e non fatti.

Quindi, Bax si sofferma sui tre paradigmi citati da Warschauer nel contributo del 1996 per dimostrare come non siano compatibili con l'approccio comunicativo:

- Nel paradigma calcolatore come *tutor* ci possono essere attività meno rigide e formali dei *drill*, ma queste non sono comunicative, perché non prevedono quell'interazione che è alla base dell'approccio comunicativo;
- Nel paradigma calcolatore come *stimolo* c'è interazione, ma il calcolatore è uno stimolo come altri, non viene sottolineato nessun aspetto proprio del calcolatore che influisce sull'apprendimento;
- Il paradigma calcolatore come *strumento* non è limitato all'approccio

comunicativo: può essere usato per qualunque contesto educativo;

Quello che Warschauer e Healey chiamano CALL comunicativo, insomma, avrebbe poco a che fare con l'approccio omonimo.

Ancora più critico è il giudizio sulla terza fase, quella integrativa. La nozione di didattica integrata, nella quale le abilità siano integrate tra loro, ricorda Bax, risale agli anni '70, è uno dei cardini dell'Approccio Comunicativo ed è stata parte e fondamento di gran parte dell'educazione linguistica per tutti gli anni '80 per cui è difficile immaginare che solo a partire dagli anni '90 gli insegnanti di lingua abbiano deciso di lavorare su questo paradigma. Più credibile è la definizione di integrativo, riferito alle tecnologie, ma anche su questo punto ci sono elementi di disaccordo: Bax, infatti, non è convinto che il modello di utilizzo del calcolatore sia cambiato radicalmente negli anni '90 ma che, allora, il modello del laboratorio linguistico fosse ancora predominante: sposta, quindi, in avanti la fase finale del CALL, la normalizzazione appunto, che all'epoca non era ancora iniziata.

A supporto di parte delle critiche di Bax Jung propone (2005) un'ampia analisi bibliometrica della letteratura. Jung procede a un'analisi statistica della presenza delle diverse abilità linguistiche nella letteratura tra gli anni '80 e '90 e di quelli che erano i programmi allora in auge dalla quale emerge che il cosiddetto CALL comunicativo non sembra in effetti essere stato comunicativo, ma semmai post-comportamentista: la maggior parte delle attività comunicative, quelle cioè nelle quali i soggetti apprendenti comunicavano tra loro, coincidono con il paradigma della tecnologia come stimolo alla conversazione. È importante notare come Jung definisca questa fase come «sperimentale», una fase cioè nella quale si tenta di utilizzare una tecnologia «sorda e muta» all'interno di attività comunicative.

In alternativa a quella di Warschauer e Healey, Bax una propria suddivisione cronologica basata non sugli approcci pedagogici a cui le tecnologie fanno riferimento, ma sulle modalità di interazione offerte dalle tecnologie stesse. La definizione di questa storia è, nel complesso, piuttosto scarna anche se chiara nell'impostazione e l'autore non approfondisce troppo né gli aspetti tecnici, né quelli glottodidattici.

1. Il primo approccio è detto *ristretto* e corrisponde alla fase comportamentista/strutturalista di Warschauer e Healey. L'aggettivo ristretto fa riferimento al fatto che il ruolo di docenti e apprendenti è limitato e che il grosso del lavoro è fatto dalla macchina. L'approccio, come l'analoga fase di Warschauer e Healey, è dominato da attività di tipo strutturale, come esercizi *drill*.
2. Il secondo è detto, in contrasto con il primo, approccio *aperto* e corrisponde alla fase comunicativa della versione di Warschauer e Healey. Questo approccio è caratterizzato da attività più creative e meno meccaniche dell'approccio chiuso come simulazioni, giochi e anche qual-



che forma di CMC. La caratteristica del software (di cui però Bax non fa esempi) di essere aperto ne permette un uso più flessibile, cioè al servizio di attività linguistiche comunicative (in questo la sua visione coincide con quella di Warschauer). Le tecnologie rimangono, in questo approccio, comunque separate e non integrate nel sillabo. Garelli associa a questa fase un ruolo attivo di docenti e apprendenti e un ruolo passivo alle tecnologie: in questa prospettiva, dunque, i ruoli sono rovesciati.

3. Il terzo è detto approccio *integrato*, e all'epoca rappresenta una meta da raggiungere in un futuro nel quale predominano le tecnologie di rete (e di comunicazione), le tecniche didattiche sono interattive e le tecnologie sono parte integrante della didattica come un qualunque altro strumento. In questa fase avviene (avverrà) la normalizzazione delle tecnologie, cioè il loro completo assorbimento nell'educazione linguistica e la loro scomparsa come oggetto di interesse.

Con la critica a Warschauer e Healey Bax fa attenzione a non porre dei limiti temporali definiti anche se ammette che i periodi corrispondono, grossomodo, a quella dei due autori: le innovazioni, come già sostenuto da Warschauer (1996), non si propagano in maniera uniforme. Al tempo in cui scrive, il 2003, lo stato generale del settore era ancora quello dell'approccio aperto anche se, in alcuni casi, permanevano approcci chiusi o, in altri, erano già presenti approcci integrati.

Questa scansione, sostiene Bax, è più precisa di quella di Warschauer, meno soggetta a fraintendimenti e più solida. Tuttavia va notato che la grande astrazione del modello lo rende al tempo stesso coerente ma povero: non si citano esempi tecnologie o di attività che sono definite attraverso sigle generiche e neanche sempre spiegate (come CMC).

### 3.3 La versione di Davies (2011)

Terza in ordine di tempo, e quindi in possesso di maggiori strumenti per l'interpretazione storica del settore, è la storia proposta da Graham Davies e pubblicata sul sito [/progettoict4lt.org](http://progettoict4lt.org).

Davies è stato, come detto in precedenza, uno dei pionieri del CALL con una lunga e consolidata esperienza nel settore, sia per quanto riguarda gli aspetti tecnici che per quelli glottodidattici e la sua versione, che è quella tra le tre di gran lunga più tecnica.

L'analisi parte dall'osservazione delle grandi innovazioni tecnologiche che hanno avuto luogo negli ultimi anni, grossomodo a partire dal 2005, anno in cui Tim O'Reilly ha pubblicato l'articolo in cui è descritto in maniera completa il fenomeno del Web 2.0, caratterizzato da applicazioni 'sociali' di cui cita le più note: wiki, weblog, podcast.

La versione di Davies distingue tra:

1. CALL *stupido* (anni '70/'80). In questa fase le tecnologie non permettono di lavorare con la multimedialità, ma sono limitate al solo testo. Le attività tipiche sono costituite da esercizi *drill*.
2. CALL *multimediale* (anni '80/'90). In questa fase, intorno agli anni '90, compaiono le schede audio/video che permettono di lavorare con la multimedialità. Vengono sviluppate applicazioni più interattive, ma il grosso della pratica didattica resta ancorato al modello *drill*.
3. CALL *in rete* (dal 1993 ad ora). La grande novità è rappresentata dall'avvento della rete Internet. All'inizio la rete era costituita da semplici pagine statiche che gli utenti potevano solo consultare, ma col tempo le cose sono cambiate: la diffusione della banda larga ha permesso agli utenti di passare più tempo in rete e, insieme alla diffusione delle applicazioni di rete interattive, ha riportato il CALL in rapporto con la didattica delle lingue dalla quale si era distaccato con la crisi degli approcci comportamentisti e la diffusione di quelli comunicativi.

La storia proposta da Davies costituisce, in realtà, una sorta di ibrido tra le tipologie di applicazioni, le cronologie tradizionali e la storia interpretativa. Davies è stato anche l'autore di una delle prime analisi tipologiche delle applicazioni dal punto di vista tecnico (1985), e questo orientamento permea la sua visione dell'evoluzione storica del CALL: la sua storia è, in realtà, una cronologizzazione di categorie di tipi di applicazioni. Riprende, dalle cronologie, il dettaglio e l'importanza degli aspetti tecnici: si veda il collegamento tra lo sviluppo delle schede audio e video e la multimedialità nel CALL multimediale. Riprende, infine, le storie interpretative nel tentativo di individuare grandi aree che definiscano le tendenze nel settore. Proprio per la sua natura tecnica, la storia di Davies, appare come quella meno attaccabile ma risulta, però, anche la più povera dal punto di vista linguistico/glottodidattico.

#### 4 Discussione

Sono passati quasi venti anni dal primo lavoro di Warschauer e il settore, come s'è visto, è molto cambiato. Si sono avverate molte previsioni dello studioso e, soprattutto, la diffusione della rete ha permesso un riavvicinamento tra le tecnologie e la didattica delle lingue, un riavvicinamento che trova nel web un ambito privilegiato per ricerca e pratica. Non si è invece (ancora) avverata la previsione di Bax: le tecnologie continuano a rimanere un campo a sé stante e non sono ancora diventate una parte 'naturale' dell'insegnamento linguistico.

Le innovazioni apportate dalle tecnologie di rete coniugate con le teorie socio-costruttiviste rappresentano la grande novità di quest'ultimo decennio (Thomas et al. 2012). La diffusione delle reti sociali costituisce

un patrimonio ricco le cui potenzialità sono in gran parte inesplorate, si pensi per esempio al ruolo che portali come Yahoo! Answers nei quali gli iscritti pongono domande e ricevono risposte su argomenti diversi (tra i quali le lingue) possono avere nell'ambito dell'apprendimento informale (Cross 2007). Thomas et al. (2012) riprendendo il modello della storia interpretativa giungono a domandarsi se non sia ipotizzabile un quarto periodo nella storia del settore definito proprio dalla combinazione di reti sociali, supportate anche da dispositivi mobili, e teorie didattiche storico-culturali incentrate sulla comunicazione piuttosto che sulla forma linguistica.

Si può tuttavia tentare un'altra interpretazione di quest'ultima fase. Se, infatti, si legge la storia del settore alla luce del rapporto di consonanza e integrazione tra educazione linguistica e tecnologia, si osserva come il rapporto sia passato, con la diffusione degli approcci comunicativi, attraverso un periodo di ridefinizione. Quest'ultima fase, allora, è interpretabile come una possibile ricucitura tra i due ambiti.

1. La prima fase corrisponde al complesso di esperienze che lega il comportamentismo in psicologia, strutturalismo in linguistica, approcci strutturali in didattica e macchine per erogare esercizi strutturali. Questa, come visto, è una fase semplice da definire perché tutti gli elementi sono in relazione tra loro, così come i fenomeni più importanti che la caratterizzano.
2. La seconda fase, più complessa, corrisponde a un periodo di parziale allontanamento tra tecnologie ed educazione linguistica: con l'avvento degli approcci comunicativi il modello dell'esercizio strutturale, naturale applicazione del calcolatore, entra in crisi e le tecnologie non hanno più un ruolo chiaro e definito all'interno della didattica. Si tratta, più che di una fase di crisi, di una fase di passaggio nella quale ci sono esperienze molto innovative e utilizzi originali delle tecnologie, come emerge anche dai diversi usi del calcolatore illustrati da Warschauer e Healey (cfr. § 3.1): si tratta di una fase nel quale il settore non gode di particolare fortuna (oltre alla ricostruzione di Garrett, v. Chapelle, 2001, che definisce questo periodo l'adolescenza del CALL) e può perciò, come già notava Jung, dedicarsi alla sperimentazione.
3. La terza fase è quella in cui tecnologie e didattica sembrano in grado di ritrovare, almeno in parte, la perdita sintonia. Gli approcci didattici sono sempre comunicativi, quello che è cambiato sono le tecnologie a disposizione: da una parte la multimedialità permette di realizzare applicazioni ricche e potenzialmente capaci di stimolare e motivare i soggetti apprendenti, dall'altro la rete Internet (soprattutto in questi ultimi anni con la diffusione delle reti sociali e del cosiddetto Web 2.0) diviene il luogo dove la comunicazione è reale e dove sono possibili attività linguistiche comunicative vere e proprie. Le applicazioni di rete sono lette nella doppia prospettiva di strumenti capaci di realizzare (almeno in parte) attività linguistiche consone con le diverse metodologie e come strumenti che

hanno un ruolo importante nel modificare la comunicazione e che quindi offrono prospettive didattiche e di ricerca nuove (Garret 2009).

La diffusione delle tecnologie di rete sembra avere, almeno in teoria, riconciliato il CALL con la ricerca sull'educazione linguistica, ha cioè rinsaldato un rapporto che, oggi lo si riesce a distinguere con chiarezza, con il tramonto degli approcci strutturalisti, ha dovuto ridefinirsi. Si tratta, è bene ricordarlo, di una ipotesi che andrà valutata sul campo: non ci sono ancora dati certi ed esaurienti sulla diffusione delle tecnologie di rete e sociali nella pratica didattica quotidiana.

Rimane, infine, da interpretare quel periodo ricco e complesso che va dalla crisi delle glottotecnologie come disciplina alla loro reintegrazione. La definizione di Warschauer e Healey di CALL comunicativo non sembra, dunque, priva di fondamento perché, lo si legge nei suoi contributi, le tecnologie tentano in questa fase, con fortune alterne, di tenere il passo con la didattica. I tre paradigmi nell'uso delle tecnologie citate dall'autore a proposito della fase comunicativa calcolatore come tutor, come stimolo e come strumento - rendono bene l'idea di un periodo complesso, nel quale emergono fenomeni diversi tra loro e, forse, l'idea di raccogliarli tutti sotto un'unica generica etichetta rischia di far perdere un ricco patrimonio di esperienze.

Se, insomma, si legge questo periodo in termini di creatività e sperimentazione, secondo alcuni talvolta ingenua e dilettesca (Garret 2009), si possono trovare spunti interessanti e originali che potranno fornire ispirazione per il lavoro futuro nel settore.

## 5 Conclusioni

Come dice il nome stesso, la storia interpretativa mira ad offrire una possibile interpretazione dell'evoluzione del settore. Queste storie, infatti, nascono con il preciso intento di illustrare la natura e il futuro del settore secondo i diversi autori: Warschauer e Healey e Davies descrivono, pur con le dovute differenze, un settore che va verso la rete mentre Bax un settore che va verso la normalizzazione. Non pare quindi avere senso discutere su quale tra esse sia la migliore: ognuna a modo suo ha offerto e offre ancora oggi (Thomas et al. 2012) spunti di riflessione.

Rimane piuttosto da considerare se il modello della storia per fasi sia valido in sé, vista anche la sua diffusione nella letteratura. L'idea di individuare fasi o approcci generali aiuta senza dubbio a comprendere l'evoluzione del settore; tuttavia, come già anticipato, questa tendenza alla sintesi può portare a eccessive semplificazioni: le categorie generali sono, a prescindere dal settore, difficilmente attaccabili, ma non sempre riescono a dare conto della complessità dei periodi storici. L'operazione archeo-

logica compiuta da Beatty, in linea con le preoccupazioni di Levy (1997), ha proprio lo scopo di fare in modo che un patrimonio di esperienze non vada perso, perché se i programmi informatici diventano in fretta obsoleti, spesso le idee che li hanno prodotti mantengono la loro forza propulsiva, come dimostra la proposta di Johns (1984) di usare le concordanze per l'educazione linguistica.

Fatta questa premessa, tuttavia, va rilevato come in un settore che si trova spesso ad interrogarsi sui propri fondamenti le storie interpretative offrono uno sguardo globale utile in questo senso. È in tale ottica che è stata ideata la scansione illustrata nel paragrafo precedente, più teorica rispetto alle altre versioni proprio perché parte dall'assunto che la storia per fasi debba offrire una chiave di lettura capace di definire il complesso rapporto di tecnologie ed educazione linguistica che è la base del settore.

## Bibliografia

- Bax, S. (2000). «Putting technology in its place». In: Field, C. (a cura di), *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: Routledge.
- Bax, S. (2003). «CALL—past, present and future». *System*, 31 (1).
- Bax, S. (2011). «Normalisation revisited: The effective use of technology in language education», *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2).
- Beatty, K. (2010). *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*. London: Routledge.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Georgetown University Press.
- Chambers, A.; Bax, S. (2006). «Making CALL work: towards normalisation». *System*, 34 (4).
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chini, M.; Bosisio, C. (2014). *Fondamenti di glottodidattica: Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Davies, G. (2011). *CALL typology, phases of CALL, CALL software evaluation* [online], Disponibile all'indirizzo [http://ict4lt.org/en/en\\_mod1-4.htm#historyofcall](http://ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm#historyofcall) (2014-10-01).
- Davies, G.; Higgins, J. (1985). *Using computers in language learning: a teacher's guide*. London: CILT.
- Davies, G.; Otto, S.E.; Rüschoff, B. (2012). «Historical perspectives on CALL». In: Michael, T.; Reinders, H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury.
- Delcloque, P. (2000). *History of CALL* [online]. Disponibile all'indirizzo

- [http://www.ict4lt.org/en/History\\_of\\_CALL.pdf](http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf) (2014-10-01).
- Dolci, R. (2004). «Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie». In: Ser-ragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambietti, nuovi docenti*. Torino: UTET.
- Egbert, J.; Hanson-Smith, E. (1999). *CALL environments: Research, practice, and critical issues*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Garelli, B. (2010). «Dalla tradizione alla modernità» In: Garelli, B., Garelli, P., Betti, S. (a cura di), *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Roma: FrancoAngeli.
- Garrett, N. (2009). «Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation». *The Modern Language Journal*, 93 (1).
- Gruba, P. (2004). «Computer Assisted Language Learning (CALL)». In: Davies, A.; Elder, C. (eds.), *Handbook of applied linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Hubbard, P. (2009). «General Introduction». In: Hubbard P. (ed.), *Computer Assisted Language Learning, Volume 1: Foundations of CALL. Critical Concepts in Linguistics*. New York: Routledge.
- Hubbard, P.; Levy, M. (2006). «The scope of CALL education». In: Hubbard, P.; & Levy, M. (ed.), *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jung, U.O. (2005). «CALL: past, present and future—a bibliometric approach». *ReCALL*, 17 (1).
- Lamy, M.N.; Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. London: Palgrave.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. (2012). «Foreword». In: Michael, T.; Reinders, H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury.
- Levy, M.; Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. London: Routledge.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (2014-10-01).
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: il lessico*. Torino: UTET.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Sanders, R.H. (1995). «Thirty years of computer assisted language instruction: Introduction». *Calico Journal*, 12 (4).
- Schank, R.; Cleary, C. (1995). *Engines for education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorne, S.L. (2003). «Artifacts and Cultures-of-use In Intercultural Communication». *Language Learning & Technology*, 7 (2).

- Underwood, J. (1984). *Linguistics, computers, and the language teacher: a communicative approach*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Warschauer, M. (1996). «Computer Assisted Language Learning: an Introduction». In: Fotos S. (ed.), *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M.; Healey, D. (1998). «Computers and language learning: An overview». *Language teaching*, 31 (2).
- Warschauer, M. (2000). «The death of cyberspace and the rebirth of CALL». *English Teachers' Journal*, 53 (1).
- Warschauer, M.; Kern, R. (2000). «Theory and practice of network-based language teaching». In: Warschauer, M.; Kern, R. (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wong, L.; Benson, P. (2006). «In-service CALL education: What happens after the course is over?». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

# Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum

## Valutazione della presenza didattica

Paola Celentin, Marilena Da Rold

**Abstract** We (Celentin e Da Rold 2004) have analysed the interaction between students in three web-forums of the Master Itals.<sup>1</sup> This study was based on the model of content analysis proposed by Garrison, Anderson, Archer in *Practical Inquiry Model* (2001), which suggested to evaluate the knowledge building development in relation to variables of on-line teaching course. Our analysis stressed the role of tutors in on-line learning environments. Their chosen strategies are pedagogically of pivotal importance for the mind-set of learners. In particular, we noticed that tutors' directions were extremely influential on the quality and typology of students' reaction and knowledge building. Thus, we have reconsidered this prominent process. Focusing on the leading role of the tutor, we analysed his/her teaching methodologies with a view to note how a particular approach could enhance students' competence more than another. We used Anderson, Garrison, Rourke and Archer, *Assessing Teaching Presence in a computer conferencing context* (2001) as a base for our investigation, which is carried out on 2 web-forums of the Master Itals directed by two tutors - a female and a male - with different teaching approaches and style. The final aim of this research is to collect additional data on teaching and learning relationship. Any additional considerations and suggestions, which such a data may uncover, will help to sift through different methodologies and detect more effective ways to achieve learning aims and objectives by tutors who are engaged in web-forum teaching environments.

**Sommario** 1. Introduzione e scopi della ricerca. – 2. *Framework* teorico. – 3. Metodologia della ricerca. – 4. Risultati. – 5. Prima discussione dei risultati. – 6. Conclusioni.

### 1 Introduzione e scopi della ricerca

Nel nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004) abbiamo analizzato l'interazione avvenuta in tre *web-forum* del Master Itals.<sup>2</sup>

Pur concepito insieme, il saggio è da attribuirsi a Paola Celentin per i paragrafi 1, 2 e 5 e a Marilena Da Rold per i paragrafi 3, 4 e le conclusioni.

1 Master Itals prepares teachers of Italian as foreign language. Laboratorio Itals (<http://www.itals.it>) is a project in the Department of Compared Languages and Literatures of Venice Ca' Foscari University.

2 Si tratta di un master in modalità *blended learning* dell'Università Ca' Foscari Venezia per la formazione degli insegnanti di italiano come lingua straniera.



In tale analisi ci siamo avvalse del modello della *Practical Inquiry* formalizzato da Garrison et al. (2001) per indagare lo sviluppo della presenza cognitiva e il suo andamento in relazione ad alcune variabili del percorso formativo.

Durante questo nostro studio, rispondendo alle domande di ricerca su cui si focalizzava l'indagine, ci siamo rese conto che il ruolo e le modalità di intervento del tutor erano fondamentali per determinare cambiamenti nella presenza cognitiva del gruppo in formazione. In particolar modo, abbiamo potuto vedere che la qualità e la tipologia della reazione dei corsisti erano fortemente influenzate dai messaggi del tutor.

Proprio in ragione di queste considerazioni abbiamo deciso di approfondire il nostro studio in tale direzione, chiedendoci in maniera specifica come si caratterizzasse lo stile di conduzione del tutor e come questo potesse influire sul 'rendimento' dei corsisti.

Ovviamente, lo scopo finale di queste indagini, come delle precedenti, è quello di ottenere delle indicazioni operative sulle modalità di conduzione della formazione online che sembrano maggiormente efficaci per raggiungere gli scopi che il formatore si propone.

Per condurre questa analisi più approfondita ci siamo avvalse di un secondo modello di indagine: abbiamo applicato ai messaggi inviati da tutor e co-tutor il modello elaborato dall'équipe canadese per rilevare la presenza didattica, *teaching presence* (Anderson et al. 2001).

## 2 Framework teorico

Rilevare la presenza didattica nell'ambito di un'interazione formativa significa fare esplicito riferimento ad una teoria dell'apprendimento e quindi ai ruoli e alle relazioni che essa sottende. Questo campo d'indagine è stato ampiamente indagato (Anderson 1983; Flanders 1967; Lewin, Runkel 1966; solo per citare alcuni studiosi) ed esistono modelli di analisi che prendono le mosse dalle forme di insegnamento tradizionali. Applicare questi modelli d'indagine al mondo dell'e-learning significa provarne l'efficacia intrinseca e allo stesso tempo elaborare canoni di riferimento per valutare anche l'efficacia dell'apprendimento a distanza.

La nostra scelta è ricaduta sul modello della *teaching presence* (Anderson et al. 2001) innanzitutto per una questione di comparabilità dei risultati con l'indagine condotta in precedenza. Come si può vedere dalla figura 1, infatti, l'ambito della *teaching presence* è uno dei tre che costituisce il modello teorico della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000) e che contribuisce alla realizzazione di un'esperienza educativa.



Figura 1. Il modello della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000)

Questo modello sottende una visione della dinamica insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista e collaborativo, in cui l'esperienza educativa, nella sua migliore manifestazione, è un processo di comunicazione collaborativa avente lo scopo di costruire una conoscenza valida e significativa. La collaborazione è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo cognitivo, in quanto la cognizione non può essere separata dal contesto sociale. I tre elementi essenziali del modello si intrecciano fra di loro, come si vede nella e possono essere descritti dagli indicatori raccolti nella Tabella 1.

Tabella 1. Schema di codifica della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000)

Elementi	Categorie	Indicatori (solo alcuni esempi)
<b>Presenza cognitiva</b>	Evento scatenante	Senso di confusione
	Esplorazione	Scambio di informazioni
	Integrazione	Connessione di idee
	Risoluzione	Applicazione di nuove idee
<b>Presenza sociale</b>	Espressione emotiva	Uso di emoticon
	Comunicazione aperta	Espressione non a rischio
	Coesione di gruppo	Incoraggiamento alla collaborazione
<b>Presenza didattica</b>	Gestione dell'istruzione	Definizione e apertura dei topic di discussione
	Costruzione della comprensione	Condivisione del significato personale
	Istruzione diretta	Focalizzazione della discussione

Nel nostro precedente studio (Celentin e Da Rold 2004) ci siamo avvalse del modello della *Practical Inquiry*, specifico per la rilevazione della pre-

senza cognitiva e che può vantare già una discreta letteratura applicativa (Garrison et al. 2001; Fahy et al. 2002; Meyer 2003; Pawan et al. 2003). La rilevazione della *teaching presence* (d'ora in poi, 'presenza didattica'), invece, non ha lo stesso livello di approfondimento e abbiamo individuato un solo caso concreto e completo di applicazione (Shea et al. 2003).

Ma che cosa si intende con 'presenza didattica'?

La presenza didattica è la variabile del processo didattico che è più direttamente sotto il controllo dell'insegnante ed è il collante essenziale nella creazione di una comunità d'indagine per scopi educativi. Infatti, quando la formazione via *web-forum* fallisce di solito è a causa di una presenza didattica non responsabile o di una *leadership* esercitata in modo non adeguato. Secondo Garrison et al. (2000) la presenza didattica si compone di tre elementi principali:

- a. progettazione e amministrazione;
- b. facilitazione della discussione;
- c. istruzione diretta

ed ha lo scopo di conseguire risultati di apprendimento rilevanti per la persona e validi dal punto di vista educativo. Anche altri studiosi (Berge 1995; Paulsen 1995; Mason 1991)<sup>3</sup> individuano funzioni simili per il ruolo del tutor di una discussione online.

Anderson et al. (2001) hanno applicato le tre categorie della presenza didattica alla figura del tutor online, individuandone i compiti specifici e le modalità per espletarli con successo nell'ambito della gestione di un corso via *web-forum*. A questo fine hanno delineato degli indicatori che noi presenteremo nella Tabella 4.

3 In realtà Paulsen e Mason assegnano al moderatore online anche una funzione sociale, che nel modello della *Community of Inquiry* teorizzato da Garrison et al. diventa invece un elemento a se stante, in quanto la creazione dell'ambiente sociale è responsabilità tanto degli studenti quanto dell'insegnante; solo gli aspetti sociali del messaggio dell'insegnante direttamente collegati al contenuto della discussione possono essere imputati alla presenza didattica e rientrano nella categoria della 'facilitazione della discussione'.

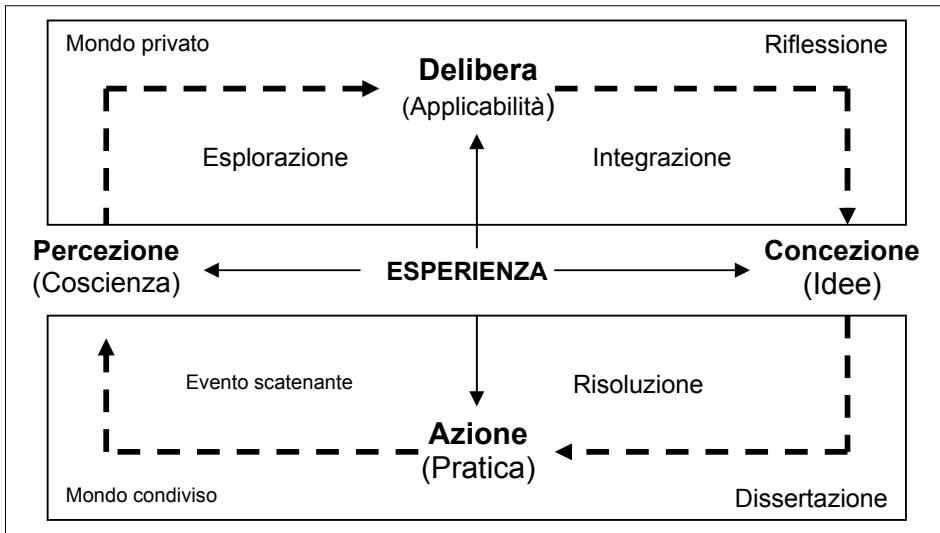


Figura 2. Il modello della *Practical Inquiry* (Garrison et al., 2001)

Il modello della *Practical Inquiry* (Figura 2) definisce quattro fasi essenziali per descrivere e comprendere la presenza cognitiva in un contesto educativo; queste quattro fasi sono l'ideale sequenza logica del processo di indagine critica (*critical inquiry*) e, proprio per questo, non devono essere viste come immutabili.

- a. La *prima fase* del modello (quadrante in basso a sinistra) rappresenta la fase iniziale dell'indagine critica ed è chiamata 'evento scatenante': è il momento in cui un problema, un dilemma o una questione derivanti dall'esperienza sono identificati come tali e riconosciuti.
- b. La *seconda fase* del processo (quadrante in alto a sinistra) è l'esplorazione, cioè il momento in cui i partecipanti si spostano dal mondo privato e riflessivo verso l'esplorazione sociale delle idee. Essi sono chiamati a elicitarne la natura del problema e a esplorare le informazioni rilevanti sul suo conto.
- c. La *terza fase* del processo (quadrante in alto a destra) è l'integrazione, momento in cui si costruisce il significato a partire dalle idee emerse durante la fase esplorativa. I partecipanti valutano l'applicabilità delle idee emerse e considerano la loro pertinenza nei confronti dell'argomento oggetto di discussione, del problema.<sup>4</sup> Per l'insegnante, questa è la

4 Possiamo ritrovare questo passaggio da 'informazione' a 'conoscenza' anche in Wenger (1998, p. 220): «Ma l'informazione da sola, rimossa da forme di partecipazione, non è conoscenza; [...]. Ciò che trasforma in conoscenza l'informazione - ciò che la rende potente - è il modo in cui può essere integrata all'interno di un'identità di partecipazione». Nella seconda

fase più difficile da individuare, in quanto i segnali devono essere inferiti dalla comunicazione della comunità. È proprio in questo momento che è maggiormente importante la presenza attiva dell'insegnante per favorire l'ulteriore sviluppo del pensiero critico ed evitare equivoci e malintesi.

- d. La *quarta fase* (quadrante in basso a destra) è la soluzione del problema attraverso azioni dirette o simulate. Nei contesti non educativi normalmente si procede alla verifica delle ipotesi attraverso applicazioni pratiche. In un contesto educativo la cosa è più complessa e normalmente questa quarta fase si realizza attraverso esperimenti simulati e la creazione del consenso all'interno della comunità. Per poter passare a questa fase è necessario che ci sia la netta convinzione nei partecipanti di poter applicare la nuova conoscenza. In ambito educativo questa fase può richiedere di muovere nuovamente verso una fase iniziale, in quanto significa che gli studenti hanno acquisito la conoscenza utile.

Ad ogni fase del modello della *Practical Inquiry* viene assegnato un numero; ogni fase è scomposta in indicatori e sottoindicatori che permettono di individuare in maniera univoca un messaggio. Ovviamente questa impostazione di lavoro deve comunque fare i conti con un certo numero di messaggi incatalogabili in quanto a cavallo fra le varie categorie. In Garrison et al. (2001) è l'intero messaggio ad essere usato come unità di analisi. Pawan et al. (2003) ritengono però che tale unità di analisi non permetta di soddisfare gli obiettivi previsti dalla loro ricerca, in quanto ogni messaggio può contenere diversi temi che si rivolgono a domande o a argomentazioni differenti emerse durante la discussione. Decidono quindi di adottare come unità di analisi il 'segmento di discorso' (speech segment).<sup>5</sup>

fase del modello della *Practical Inquiry* i partecipanti apportano delle informazioni alla comunità, ma è solo nella terza fase che queste informazioni si traducono in *modus operandi*, in modi di essere nel mondo, abbastanza coerenti da poter essere poi tradotti in pratica. Sostanzialmente, un'informazione (fase 2) diventa conoscenza (fase 3) nel momento in cui il soggetto somma esperienza e competenza e offre una sua interpretazione dell'informazione.

5 Henri e Rigault (1996: 62) definiscono il 'segmento di discorso' come «la più piccola unità di trasmissione legata a un singolo tema, diretta ad un singolo destinatario (tutti, un individuo, un sottogruppo), identificata da un'unica tipologia testuale (per es. atto illocutorio) e avente una singola funzione (focus)».

### 3 Metodologia della ricerca

#### 3.1 Domande della ricerca

Prendendo spunto dal nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004) ci siamo chieste:

- a. l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry* a quale modalità di intervento del tutor è legato?
- b. l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry* a quale modalità di intervento del tutor è legato?
- c. in cosa differiscono gli stili di conduzione dei due tutor presi in considerazione?
- d. ci sono delle modalità di intervento che possono essere considerate più tipiche di uno stile di conduzione maschile e altre più tipiche di uno stile di conduzione femminile?
- e. l'incremento del numero di unità *off-task* inviate dal tutor è correlata ad una modalità di intervento preponderante?

#### 3.2 Ipotesi della ricerca

A partire dalle domande evidenziate nel paragrafo precedente abbiamo elaborato le seguenti ipotesi di ricerca:

- a. gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'istruzione diretta' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry*;
- b. gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'facilitazione della discussione' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry*;
- c. gli interventi tipici di uno stile di conduzione maschile privilegiano la modalità di 'istruzione diretta' mentre quelli tipici di uno stile di conduzione femminile la 'facilitazione della discussione';
- d. l'incremento delle unità *off-task* inviate dal tutor è legato ad una sua modalità di intervento di 'facilitazione della discussione'.

#### 3.3 Oggetto dell'indagine: *web-forum* VL1 e S11

Abbiamo adottato per questa indagine di comparazione due *web-forum* già utilizzati per il nostro precedente lavoro (in modo da poter disporre dei dati

riguardanti lo sviluppo del pensiero critico rilevati attraverso il modello della *Practical Inquiry*). I corsi analizzati (Valutazione Linguistica 1 - VL1 e Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo 1 - SL1) sono stati prescelti in quanto omogenei in termini di durata e di classe che li ha frequentati. La Tabella 2 descrive le caratteristiche di tali corsi.

Tabella 2. Descrizione dei due corsi online

Sigla del corso	Classe	Sigla del tutor	Periodo	Durata	N° messaggi analizzati	Argomenti del corso
VL1	A-2	M.R.	19/04 – 23/05	35 gg.	395	Valutazione e autovalutazione della professionalità docente Valutazione della produzione scritta: identificazione di alcuni criteri 'Valutazione autentica': il Portfolio
SI1	A-2	M.S.	24/05-26/06	34 gg.	192	Descrizione e riflessione sulla propria «autobiografia sociolinguistica» Analisi di siti di interesse sociolinguistico con eventuale impiego glottodidattico Comparazione di aspetti sociolinguistici italiani con altre lingue e proposte di impiego in ambito glottodidattico

I tutor che li hanno seguiti avevano entrambi ottima conoscenza disciplinare dell'argomento trattato e esperienza pregressa di gestione di discussioni online. Il corso VL1 ha avuto un tutor donna, mentre il corso SI1 un tutor uomo. In entrambi i forum erano presenti i co-tutor, tutte donne.

### 3.4 Modalità di ricerca

Per verificare le ipotesi di ricerca abbiamo adottato due metodologie di analisi:

- a. **statistiche descrittive dei livelli di partecipazione nei web-forum:** abbiamo analizzato i messaggi inviati da tutor e co-tutor da un punto di vista quantitativo, raccogliendo per ogni messaggio i dati della Tabella 3, e calcolando poi delle statistiche descrittive dei vari livelli di partecipazione;

Tabella 3. Indicatori per l'analisi quantitativa dei *web-forum*

numero progressivo del messaggi	
nome dell'autore	
ruolo dell'autore	tutor co-tutor
data di pubblicazione del messaggio	

- b. l'unità di analisi di queste operazioni è stato il messaggio intero;
- c. **analisi quantitativa del contenuto dei web-forum:** il contenuto dei messaggi inviati da tutor e co-tutor è stato codificato in base al modello proposto da Anderson et al. (2001), da noi adattato<sup>6</sup> e operativizzato attraverso l'attribuzione di codici numerici come si può vedere nella Tabella 4.

Tabella 4. Codici operativi per la rilevazione della presenza didattica (Anderson et al. 2001)

Descrittore	Indicatori	Esempi
<i>Off-task</i>	0.0 Socializzare, scambiarsi informazioni estranee all'argomento specifico della discussione, creare/modificare/mantenere la propria identità	«Mi presento brevemente...» «Un benvenuto a tutta la squadra» «Ringrazio tutti voi per la vostra partecipazione e collaborazione» «Il mio computer fa un po' le bizzesse...»
Progettazione didattica e organizzazione	1.1 Stabilire il curriculum	«Questa settimana discuteremo di ...»
	1.2 Progettare i metodi	«Vi dividerò in due gruppi, e discuterete...»
	1.3 Stabilire parametri di tempo	«Per favore, inviate un messaggio entro venerdì...»
	1.4 Usare il mezzo efficacemente	«Quando inviate un messaggio, cercate di contribuire a discussioni che altri hanno sollevato prima di voi»
	1.5 Stabilire la netiquette	«Scrivete messaggi brevi»

<sup>6</sup> Rispetto alla griglia dei nostri predecessori abbiamo ritenuto importante aggiungere un descrittore (*Off-task*) per classificare le unità inviate da tutor e co-tutor al solo scopo di socializzare o creare/difendere un'identità, senza quindi una precisa pertinenza didattica. Abbiamo ritenuto importante categorizzare anche questo aspetto dei contributi dei tutor in quanto volevamo verificarne l'influsso sul comportamento dei corsisti.



Facilitazione della discussione	2.1 Identificare aree di accordo/ disaccordo	«Diego, Elena ha fornito un esauriente contro-esempio alle tue ipotesi. Vorresti risponderle?»
	2.2 Cercare di raggiungere il consenso/la comprensione	«Penso che Diego e Elena stiano dicendo essenzialmente la stessa cosa»
	2.3 Incoraggiare, riconoscere o rinforzare i contributi degli studenti	«Grazie per questi commenti illuminanti»
	2.4 Creare il clima adatto per l'apprendimento	«Non sentitevi imbarazzati nel 'pensare ad alta voce' nel forum. Dopo tutto, questo è un posto in cui tirar fuori idee»
	2.5 Coinvolgere i partecipanti, promuovere la discussione	«Nessuna riflessione su questo argomento?» «A nessuno interessa commentare?»
	2.6 Valutare l'efficacia del processo	«Mi pare che stiamo andando un po' fuori strada»
Istruzione diretta	3.1 Presentare i contenuti/le domande	«Bates dice...che ne pensate?»
	3.2 Focalizzare la discussione su argomenti specifici	«Penso che questa sia una strada senza uscita. Vorrei chiedervi di considerare...»
	3.3 Riassumere la discussione	«La domanda originale era...Diego ha detto... Elena ha detto...abbiamo concluso che... Non abbiamo ancora affrontato...»
	3.4 Confermare la comprensione attraverso la valutazione e feedback esplicativo	«Sei vicino alla soluzione, ma non hai considerato che...questo è importante perché...»
	3.5 Diagnosticare misconcezioni	«Ricordate, Bates parla da una prospettiva amministrativa, quindi fate attenzione quando dite...»
	3.6 Introdurre conoscenze da fonti diverse, ad es. libri di testo, articoli, Internet, esperienze personali (e riferimenti alle risorse)	«Fui ad una conferenza di Bates, una volta, ed egli disse ... Potete trovare gli atti della conferenza nel sito <a href="http://www...">http://www...</a> »
	3.7 Rispondere alle questioni tecniche	«Se volete includere un link ipertestuale nel vostro messaggio, dovete...»

I messaggi sono stati scomposti in unità di analisi (nello specifico, 'segmenti di discorso',<sup>7</sup> unità di analisi ritenuta più valida per delle discussioni in cui spesso un messaggio rispondeva a più domande o presentava più

7 Henri e Rigault (1996; p. 62) definiscono il 'segmento di discorso' come «la più piccola unità di trasmissione legata a un singolo tema, diretta ad un singolo destinatario (tutti, un individuo, un sottogruppo), identificata da un'unica tipologia testuale (per es. atto illocutorio) e avente una singola funzione (focus)».

modalità di intervento) attraverso criteri espliciti e standardizzati.

L'analisi quantitativa del contenuto è stata condotta separatamente da due codificatori, i risultati sono stati confrontati ed è stato calcolato l'indice di affidabilità, in modo da valutare la bontà del procedimento seguito.

In seguito le codifiche sono state confrontate e negoziate sino ad arrivare ad un'unica codifica condivisa che è quella presentata in questo articolo.

I risultati di queste due modalità di indagine sono stati confrontati e incrociati con quanto emerso dal nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004). In questa sede riporteremo solo i dati significativi ai fini dell'indagine.

## 4 Risultati

Riportiamo di seguito i risultati conseguiti in base alle due modalità di analisi sopra evidenziate.

### 4.1 Statistiche descrittive

Tabella 5. Risultati statistiche descrittive

Corso	Settimana	Totale messaggi del forum	Totale messaggi tutor e co-tutor	Totale messaggi tutor	Totale messaggi co-tutor	Percentuale messaggi del tutor sul totale	Percentuale messaggi del co-tutor sul totale	Percentuale messaggi di tutor e co-tutor sul totale	Min - max messaggi di tutor e co-tutor
VL1	19-25/4	142	25	23	2	16,19%	1,41%	17,61%	Min 1- max 23
	26/4-2/5	127	19	18	1	14,17%	0,79%	14,96%	Min 1- max 18
	3-9/5	98	18	16	2	16,32%	2,04%	18,37%	Min 1- max 16
	10-16/5	18	8	6	2	33,3%	11,11%	44,44%	Min 1- max 6
	17-23/5	10	2	1	1	10%	10,00%	20%	Min 1- max 1
<b>Tot</b>		<b>395</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	<b>8</b>	<b>16,2%</b>	<b>2,03%</b>	<b>18,23%</b>	
SII	24-30/5	65	13	8	5	12,3%	7,69%	20%	Min 1- max 8
	31/5-6/6	42	4	3	1	7,14%	2,38%	9,52%	Min 1- max 3
	7-13/6	68	13	8	5	11,7%	7,35%	19,12%	Min 1- max 8
	14-20/6	15	4	2	2	13,3%	13,33%	26,67%	Min 1- max 2
	21-26/6	2	0	0	0	0	0,0%	0%	Min 0- max 0
<b>Tot</b>		<b>192</b>	<b>34</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>10,9%</b>	<b>6,77%</b>	<b>17,71%</b>	

Dal confronto dei dati statistici (cfr. Tabella 5) è interessante notare che in VL1 la percentuale dei messaggi del tutor sul totale dei messaggi rimane tra il 10 e il 16% durante le prime tre e l'ultima settimana, mentre la quarta settimana la percentuale si alza considerevolmente raggiungendo il 33%. Al contrario nel *web-forum* SI1 la proporzione non subisce cambiamenti bruschi, ma rimane abbastanza costante nel corso delle tre settimane (tra l'11 e il 13%) con un leggero abbassamento durante la terza settimana al 7,14%.

Lo stesso tipo di andamento si ha per la proporzione settimanale dei messaggi del tutor sui messaggi dei corsisti, nella quale, in VL1 si arriva al 60% nella quarta settimana, mentre nelle altre non si supera mai il 20%.

Da notare, inoltre, come nel *web-forum* SI1 vi sia una partecipazione molto più intensa del co-tutor (6,77%) rispetto a quanto avviene in VL1 (2,03%).

## 4.2 Analisi quantitativa del contenuto

Tabella 6. Risultati analisi quantitative - messaggi del tutor

Corso	Settimana	N° di unità co-tutor	Progettazione		Facilitazione		Istruzione		Off-task	
			N	%	N	%	N	%	N	%
VL1	19-25/4	32	9	28,13%	9	28,13%	10	31,25%	4	12,50%
	26/4-2/5	41	11	26,83%	8	19,51%	16	39,02%	6	14,63%
	03/09/05	28	2	7,14%	7	25,00%	16	57,14%	3	10,71%
	10-16/5	11	1	9,09%	2	18,18%	3	27,27%	5	45,45%
	17-23/5	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
<b>Tot</b>		<b>113</b>	<b>23</b>	<b>20,35%</b>	<b>26</b>	<b>23,01%</b>	<b>45</b>	<b>39,82%</b>	<b>19</b>	<b>16,81%</b>
SI1	24-30/5	9	2	20,00%	0	0,00%	5	50,00%	2	20,00%
	31/5-6/6	4	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%
	7-13/6	9	2	22,22%	0	0,00%	6	66,67%	1	11,11%
	14-20/6	4	2	50,00%	1	25,00%	1	25,00%	0	0,00%
	21-26/6	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Tot</b>		<b>26</b>	<b>6</b>	<b>22,22%</b>	<b>1</b>	<b>3,70%</b>	<b>16</b>	<b>59,26%</b>	<b>3</b>	<b>11,11%</b>

Tabella 7. Risultati analisi quantitative - messaggi del co-tutor

Corso	Settimana	N° di unità co-tutor	Progettazione		Facilitazione		Istruzione		Off-task	
			N	%	N	%	N	%	N	%
VL1	19-25/4	2	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%
	26/4-2/5	2	0	0,00%	0	33,33%	1	50,00%	1	50,00%
	03/09/05	3	0	0,00%	1	25,00%	2	66,67%	0	0,00%
	10-16/5	4	0	0,00%	1	0,00%	2	50,00%	1	25,00%
	17-23/5	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
<b>Tot</b>		<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>2</b>	<b>16,67%</b>	<b>6</b>	<b>50,00%</b>	<b>4</b>	<b>33,33%</b>
SI1	24-30/5	6	3	50,00%	0	0,00%	2	33,33%	1	16,67%
	31/5-6/6	1	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%
	7-13/6	6	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%
	14-20/6	3	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%
	21-26/6	0		0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Tot</b>		<b>16</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>	<b>9</b>	<b>56,25%</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>

Dal confronto dei dati si può notare che la partecipazione al momento della progettazione è più o meno uguale nei due *web-forum* (20,35% in VL1 e 22,22% in SI1). La differenza si riscontra invece negli altri momenti: in SI1 è preponderante l'istruzione diretta, con una percentuale di messaggi pari al 56,25%, mentre la facilitazione non supera il 3,7%. In VL1 la distribuzione dei messaggi fra i tre elementi didattici risulta invece più equilibrata, pur riscontrando una percentuale più alta (39,82%) per l'istruzione diretta.

Per quanto riguarda poi la distribuzione fra i descrittori, in SI1 si trovano soprattutto descrittori appartenenti all'istruzione diretta: 3.1 'presentare contenuti e domande' (pari al 10,2%), 3.4 'valutazione e feedback' (pari al 12,24%), 3.6 'introdurre conoscenze da fonti diverse' (pari al 12,24%) e 3.7 'rispondere a questioni tecniche' (pari al 10,20%), mentre in VL1 i descrittori con una percentuale di presenza più alta sono il 2.3, 'incoraggiare' (pari al 11,2%) e 3.6 'introdurre conoscenze da fonti diverse' (pari al 13,6%).

Per quanto riguarda la distribuzione degli elementi didattici nel corso delle settimane, pur essendoci una dominanza dell'istruzione diretta in tutte le settimane ed in entrambi i forum, in VL1 questi messaggi si concentrano maggiormente nella terza settimana (57,14% rispetto agli altri) e, nella quarta settimana i messaggi *off-task* aumentano percentualmente sugli altri; mentre in SI1 la seconda settimana ha solo messaggi di istruzione diretta (100%), e nella quarta settimana si riscontrano più messaggi di progettazione (50%).

#### 4.3 Coefficiente di affidabilità

Entrambi i codificatori hanno codificato tutti i messaggi, per poter calco-

lare gli indici di affidabilità,<sup>8</sup> il coefficiente di Holsti e il kappa di Cohen, che sono risultati come da Tabella 8.

Tabella 8. Indici di affidabilità

	<b>coefficiente di Holsti</b>	<b>Kappa di Cohen</b>
VL1	0,945	0,930
SI1	0,949	0,932

Gli esiti della codifica sono stati confrontati e discussi sino ad arrivare ad una versione finale definitiva, adottata per la discussione dei risultati in 5.

## 5 Prima discussione dei risultati

Da una prima osservazione dei risultati ottenuti attraverso il sistema di analisi possiamo tentare una verifica delle ipotesi poste alla base della nostra ricerca. È sottointeso che conferme più rigorose possono venire solo da un'indagine di più vasta portata.

### 5.1 Ipotesi 1

Gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'Istruzione diretta' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry*.<sup>9</sup>

La nostra prima ipotesi di ricerca è verificata dai risultati dell'analisi. Il corso SI1 è quello che ottiene una percentuale più alta di unità collocate nella fase 4 del Modello della *Practical Inquiry* (SI1 3,8% - VL1 3,1%). L'applicazione del modello della presenza didattica ci ha permesso di vedere che, in effetti, nel corso SI1 il tutor ricorre più ampiamente che in VL1 a interventi che si collocano nella fascia dell'Istruzione diretta (SI1 59,26%-SI1 39,82%). I messaggi che si possono ritenere di Facilitazione sono invece inferiori (SI1 3,7%-VL1 23,01%).

Riteniamo però che la differenza percentuale nel raggiungimento della Fase 4 del modello della P.I. sia troppo bassa per ammettere con totale certezza che quanto affermato nell'ipotesi 1 corrisponda a verità.

8 Per approfondimenti cfr. <http://www.chestx-ray.com/statistics/kappa.html>.

9 Per ragioni di spazio non inseriamo qui i risultati di confronto ottenuti attraverso l'applicazione del modello della *Practical Inquiry*, rinvenibili nel nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004).

## 5.2 Ipotesi 2

Gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'facilitazione della discussione' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry*.

La seconda ipotesi della nostra ricerca viene verificata dalla nostra analisi. Il corso VL1 raggiunge il livello percentuale più alto di unità collocate nella Fase 2 del modello della *Practical Inquiry* (VL1 38,76% - SI1 32,1%). Nel *web-forum* VL1 la percentuale di unità attribuibili alla facilitazione è notevolmente più alto che in SI1 (VL1 23,01% - SI1 3,70%), e possiamo quindi a ragione pensare che la facilitazione induca nei corsisti un maggior desiderio di esprimere le proprie idee e opinioni. Volendo indagare sulle modalità di intervento specifiche del tutor del corso VL1, possiamo osservare che la maggior parte degli interventi di facilitazione riguarda la codifica 2.3 'Incoraggiare, riconoscere o rinforzare i contributi degli studenti' (11,26%).

## 5.3 Ipotesi 3

Gli interventi maschili privilegiano la modalità di 'istruzione diretta' mentre quelli femminili la 'facilitazione della discussione'.

Quest'ipotesi risulta parzialmente verificata e andrebbe riformulata: lo stile di conduzione femminile distribuisce in modo più uniforme gli interventi nelle tre modalità previste. Vista l'assenza di messaggi con descrittore 1.5 'stabilire le netiquette' in SI1 e la sua presenza pari ad un 7% in VL1, sembra che lo stile femminile senta la necessità di regolamentare in modo esplicito le modalità di intervento nel *web-forum*. Incrociando questi dati con quelli ottenuti dalle statistiche descrittive possiamo anche osservare che il tutor uomo interviene con un numero di messaggi più basso rispetto al tutor donna (solo 21 messaggi del tutor in SI1 contro 64 in VL1) ma che, di converso, il co-tutor (donna in entrambi i forum) interviene in modo più massiccio in SI1 (13 messaggi) rispetto a VL1 (8 messaggi). Potremmo ipotizzare che in SI1 il co-tutor donna abbia avvertito una lacuna comunicativa che ha cercato di colmare aumentando il numero di invii al forum. Ma cosa succede se tutor e co-tutor sono entrambi uomini? Purtroppo non abbiamo al momento dati che ci permettano di battere questa pista d'indagine, di sicuro interesse.

## 5.4 Ipotesi 4

L'incremento delle unità *off-task* inviate dal tutor è legato ad una sua modalità di intervento di 'facilitazione della discussione'.

La quarta ipotesi della nostra ricerca risulta verificata dai dati ottenuti. Possiamo infatti osservare che, nel corso SI1, ad una percentuale di unità *off-task* pari a 14,29% corrisponde una percentuale di facilitazione pari al 16,33%; in VL1 per una percentuale *off-task* del 18,4% abbiamo una percentuale di facilitazione pari al 22,4%. È quindi evidente che la facilitazione del percorso di apprendimento passa anche attraverso un frequente ricorso a messaggi di tipologia *off-task* che abbassano il filtro affettivo, favoriscono la comunicazione e tengono aperto il canale di comunicazione fra tutor e corsisti.

## 6 Conclusioni

In conclusione della nostra ricerca riteniamo di poter affermare che il modello d'indagine della presenza didattica elaborato da Anderson et al. è efficace e di facile applicazione. Rimangono ovviamente aperte alcune considerazioni e soprattutto alcune domande.

Osservando i dati in nostro possesso ci rendiamo conto che l'aumento delle unità legate alla modalità didattica della facilitazione fa aumentare gli interventi dei corsisti posizionati nella Fase 2 del modello della P.I. (condivisione delle conoscenze) ma pare irretire lo sviluppo della Fase 3 e della Fase 4. Quale è allora il giusto mix di interventi del tutor che permette di portare tutti gli studenti a dei livelli più alti di pensiero critico? Ci pare di capire dalla nostra ricerca che un'equa distribuzione dei messaggi fra i tre elementi didattici individuati possa andare incontro alle diverse modalità di apprendimento dei corsisti, oltre che favorire una maggiore comunicazione all'interno del *web-forum*.

Un elemento che non ci è dato di rilevare attraverso i modelli di analisi applicati e la misurazione del grado di soddisfazione dei corsisti e l'indagine delle sue cause. Il nostro lavoro di tutor online e di organizzatrici di formazione online ci porta infatti a giudicare la soddisfazione per l'avvenuto apprendimento come la migliore molla per alimentare la motivazione del corsista. Ulteriori indagini, attraverso questionari e interviste, potranno guidarci nell'ottenere indicazioni più dettagliate per lo svolgimento del lavoro del tutor e per la progettazione di percorsi di formazione online.

**Bibliografia**

- Anderson, J.R. (1983). *Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, T.; Rourke L.; Garrison D.R.; Archer, W. (2001). «Assessing teaching presence in a computer conferencing context». *JALN*, 5.
- Berge, Z.L. (1995). «Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field». *Educational Technology*, 35.
- Brown, R.E. (2001). «The process of community-building in distance learning classes» *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5.
- Calvani, A.; Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet*. Trento: Erickson.
- Celentin, P. (2005). «Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers». *Journal of Distance Education*, 1.
- Celentin, P.; Da Rold, M. (2004). «Percorsi di costruzione della conoscenza nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere». *Atti del convegno Expo e-learning 2004*. CARID: Ferrara.
- Celentin, P.; Da Rold, M. (2005). «Valutazione della costruzione della conoscenza nell'interazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere in formazione». *Journal of e-Learning and knowledge society*, 1.
- Fahy, P.J. (2001). «Addressing some common problems in transcript analysis». *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1.
- Fahy, P.J. (2007). *Assessing critical thinking processes in a computer conference* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://auspace.athabasca.ca:8080/bitstream/2149/1220/1/mag4.pdf> (2014-10-24).
- Flanders, N.A. (1967). «Teacher Influence in the Classroom». In: Amidon, E.; Hough, J.B. (eds.), *Interaction analysis: Theory, research and application*. Reading: Addison-Wesley.
- Galliani, L.; Costa, R. (2003). *Valutare l'e-learning*. Milano: Pensa.
- Garrison, D.R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). «Critical Inquiry in a Text-Based environment: Computer Conferencing in Higher Education». *The Internet and Higher Education*, 11.
- Garrison, D.R.; Anderson, T.; Archer, W. (2001). «Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education». *JALN*, 5.
- Garrison, D.R.; Cleveland-Innes, M.; Fung, T. (2004). «Student role adjustment in online communities of inquiry: model and instrument validation». *JALN*, 8.
- Henri, F.; Rigault, R. (1996). «Collaborative Distance Learning and Computer Conferencing». In: Liau, T. (eds.), *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential*. New York: Springer.
- Mason, R. (1991). «Moderating Educational Computer Conferencing». *DEOSNEWS*, 1.
- Meyer, K.A. (2003). «Face-to-face versus threaded discussions: the role of



- time and higher-order thinking». *JALN*, 7 (3).
- Midoro, V. (2004). «Una scuola online per la formazione continua dei docenti». *Atti del convegno Expo e-learning 2004*. CARID: Ferrara.
- Paulsen, M.F. (1995). «Moderating Educational Computer Conferences». In: Berge, Z.L.; Collins, M. (eds.), *Computer-mediated communication and the online classroom: Overview and perspective*. Cresskill: Hampton Press.
- Pawan, F.; Paulus, T.M.; Yalcin, S.; Chang, F.S. (2003). «Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers». *Language Learning & Technology*, 7 (3).
- Runkel, G. (1966). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Lisciani.
- Shea, P.; Pickett, A.; Pelt, W. (2003). «A follow-up investigation of teaching presence in the SUNY Learning Network». *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 7 (2).
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

# La marginalità della cinesica nella manualistica dell'italiano L2

## Confronti e considerazioni

Michela Giovannini

**Abstract** Italian gestures are very important in teaching and learning Italian as a second language. Well-known Italian books for foreigners of different levels and publishing houses propose traditional teaching materials based on pictures and images to explain typical Italian gestures. Nevertheless, international and national studies have demonstrated the importance of Italian gestures for travelling, living and communicating in Italy. For this reason, in this article I will focus on how Italian gestures can be taught with innovative forms (i.e. video or movie) and how this process activates the speaker's productive and receptive competence and improve his performance. However, I will specify the rule of communicative contexts and linguistic registers and I will propose a review of Italian gestures classification based on *Common European Framework of Reference for Languages* levels.

**Sommario** 1. Introduzione. – 2. La cinesica. – 3. Insegnare la cinesica. – 4. Considerazioni quantitative e qualitative. – 5. Conclusioni e prospettive di lavoro future.

### 1 Introduzione

Insegnare italiano oggi implica anche – e forse in misura maggiore – dar conto di fattori extralinguistici, quali un modo di vivere, di comunicare, di comportarsi, di pensare e di giudicare. La dimensione non verbale della comunicazione è centrale quando si impara l'italiano L2, in particolar modo se accostata alla varietà di registri linguistici che la accompagnano.

Nel prossimo paragrafo si introdurrà il concetto di cinesica, spiegandone significato e funzioni, per concentrarsi successivamente sulla sua marginale e non sempre produttiva presenza nella manualistica dell'insegnamento dell'italiano L2, trarre considerazioni quantitative e qualitative in merito e fornire aggiornate proposte con l'ausilio delle nuove tecnologie.

### 2 La cinesica

L'estrema importanza della conoscenza del linguaggio non verbale risulta evidente già dall'interesse e dal numero delle opere a essa dedicata: in

ambito internazionale si contano numerosi lavori, tra i quali, come suggerisce lo stesso Caon (2010, p. 20), è doveroso menzionare Birdwithstell (1970), Hall (1959), Argyle (1975), Morris (1994) e Poyatos (1976, 1988, 1991). In ambito italiano il primo risale al 1832 ed è il volume di Andrea De Jorio, l'apripista nella creazione di un dizionario cinesico. Seguono un'opera di Giuseppe Cocchiara nel 1932 e un dizionarietto divulgativo dei primi anni Sessanta di Bruno Munari, autore di una documentazione sui principali gesti degli Italiani «ad uso degli stranieri che visitano l'Italia e come supplemento al dizionario italiano» (Munari 1963, p. 6). Nel 1990 esce un manuale didattico-applicativo di Pierangela Diadori e vent'anni più tardi un *Dizionario dei gesti degli italiani* di Fabio Caon con un'evidente funzione di supporto glottodidattico e di confronto interculturale.

La cinesica fa parte di «quel complesso di codici che vengono usati insieme alla lingua per modificarne o sottolinearne alcuni significati o, in alcuni casi, in sostituzione della lingua verbale» (Balboni 2008, p. 61) definito *competenza extralinguistica* di cui

concorre a formare la competenza comunicativa: essa riguarda la capacità di usare il linguaggio dei gesti (eseguiti dalle mani e dalle braccia), il linguaggio del viso (smorfie, ammiccamenti, ecc.) e degli atteggiamenti del corpo (Nozionario di Glottodidattica, s.v. *cinesica*).

Tra le competenze extralinguistiche si annoverano inoltre la prossemica, la vestemica e l'oggettuale; quanto detto può essere approfondito in Balboni (2008, pp. 61-76; 2007, pp. 58-83).

L'idea stereotipata del gesticolare è spesso associata alla teatralità degli Italiani, al loro modo di rendere le cose più drammatiche, al loro essere molto vivaci, alla loro accentuata espressività. Perfino i giornali ne parlano con il tentativo di mettere in guardia i lettori da figuracce in vacanza all'estero: è questo il caso dell'inserito *Smoda* del quotidiano nazionale spagnolo *El País* (numero 43 del 14-07-2012, p. 59) in cui si legge

cuidado con las manos. Explicarse con el cuerpo es algo propio de los españoles, sobre todo a la hora de comunicarse cuando no se conoce bien el idioma. Hay gestos que se realizan con la intención de agrandar pero, según el país que se visite, una postura bienintencionada puede provocar una discusión. Para prevenir el bochorno, mejor conocer dónde sí y dónde no dar vía libre a la gestualidad.

Seguono i disegni di quattro gesti, tra cui quello di approvazione e di vittoria, e alcune raccomandazioni sul loro uso in altri Paesi. Lo stesso Morris, già nel 1979 (ed. it. 1983, p. 328), si augurava che «in futuro le guide turistiche aggiungano un glossario gestuale al loro repertorio di frasi utili al turista in terra straniera» e vedeva nelle barriere di natura religiosa,

ideologica, geografica, nonché nei tabù gestuali dei pericolosi preconcetti gestuali (*Ibidem*, pp. 320-328).

Anche la famosa casa automobilistica FIAT se ne è avvalsa nel 2010 per uno spot pubblicitario dell'automobile Cinquecento: i gesti, insomma, come simbolo dell'*Italian style*. Il video si trova nella sezione *videobugs* sul sito della FIAT (<http://www.fiat500.com>) ed è dedicato all'importanza che da sempre i gesti hanno rivestito nella comunicazione, fin dall'epoca romana.

I gesti sono caratterizzati dalla co-occorrenza (quasi totale) con il parlato, dal momento che offrono «the greatest penetration into language itself» (McNeill 2010, s.v. *Gesture*) e a seconda dei casi assolvono una funzione:

- a. aggiuntiva, dal momento che integrano e/o completano il significato del messaggio verbale, e scandiscono la struttura delle frasi; inoltre, «se un gesto è strettamente connesso a un'espressione verbale, questo può ridurre il suo potenziale di penetrazione in una cultura di lingua diversa» ed evitare equivoci (Morris 1979, p. 320);
- b. sostitutiva nel caso dei gesti simbolici che sostituiscono totalmente il parlato (Poggi, Magno Caldognetto 1997, pp. 51-54).

Questo contributo ha come punto di partenza il *Dizionario dei gesti degli italiani* di Caon (2010), un dizionario descrittivo, rivolto principalmente a studenti e docenti che può essere fruito anche da italiani che interagiscono in ambito aziendale, turistico, ecc. con stranieri e viceversa grazie all'approfondimento interculturale presente alla fine di ogni scheda (*Ibidem*, p. 30). Questo confronto interculturale è efficace, in quanto «andando in giro per il mondo non possiamo fare a meno di notare che alcuni gesti a noi familiari non esistono in un altro Paese e che al loro posto ne subentrano altri» (Morris 1994, p. 7).

La suddivisione dei gesti in Caon (2010) avviene in base alla loro funzione:

- a. la prima sezione è dedicata ai gesti con funzione personale attraverso la quale «si esprime la propria soggettività, si manifestano sentimenti, emozioni, gusti, pensieri, impressioni, sensazioni, si danno informazioni su se stessi» (*Ibidem*, p. 41);
- b. la seconda sezione raccoglie i gesti con funzione interpersonale con cui «si stabilisce, mantiene o chiude uno scambio comunicativo, si svolgono rituali come offrire, accettare e rifiutare qualcosa, si ringrazia, ci si scusa» (*Ibidem*, p. 89);
- c. la terza sezione esamina i gesti che hanno una funzione regolativo-strumentale che permette di comunicare «con lo scopo di agire sugli altri, di regolarne il comportamento, di ottenere qualcosa (si danno e si ricevono istruzioni, consigli, disposizioni ecc.)» (*Ibidem*, p. 133);
- d. la quarta e ultima sezione comprende i gesti con funzione referenziale che consente di «descrivere la realtà, comunicare dimensioni, posizio-

ni, esprimere valutazioni sulla veridicità, sulla causa, sull'esito, ecc. di eventi» (*Ibidem*, p. 169).

Nel prossimo paragrafo ci si concentrerà sul ruolo della cinesica nell'odierna manualistica dell'italiano L2 a partire dalle indicazioni glottodidattiche suggerite per i vari livelli dal *Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento delle lingue europee* (d'ora in avanti QCER).

### 3 Insegnare la cinesica

Importante obiettivo glottodidattico è lo sviluppo della competenza comunicativa, basata su un modello tripolare: saper fare lingua, saper fare con la lingua, sapere la lingua integrandola con altri codici disponibili per la comunicazione (Balboni 1994, p. 31). Quest'ultimo fa riferimento alla capacità di usare grammatiche (la grammatica fonologica, la grammatica grafemica, la grammatica lessicale, la grammatica morfosintattica, la grammatica testuale) dell'italiano e di integrare la lingua con i linguaggi gestuali, oggettuali e prossemici (*Curricolo di italiano per stranieri* 1995, pp. 12 e ss.). La dimensione extralinguistica è spesso «trascurata nell'educazione linguistica, mentre essa è essenziale nell'ambito dell'approccio comunicativo» (Nozionario di Glottodidattica: s.v. *cinesica*) e merita di essere studiata; è infatti necessario «*saper osservare la propria cultura mentre si osserva quella altrui*» (Balboni 2008, p. 142) e constatare che,

come accade per la lingua, la gestualità di un popolo si trasforma nel tempo per effetto dell'uso stesso e degli influssi di altre culture con cui, per ragioni storiche, viene a trovarsi a contatto (Diadori 1990, p. 13).

Non va infine sottovalutato l'effetto dei *mass media* (televisione, giornali, pubblicità, ecc.) che diffondono gesti, originariamente limitati a determinate regioni, a un'area più vasta: basti pensare, ad esempio, al ruolo determinante in un contesto di italiano LS.

#### 3.1 La cinesica nel QCER

Nel QCER vengono esplicitamente segnalati quegli aspetti culturali che devono rientrare a pieno titolo in un sillabo: la comunicazione non verbale, le azioni concrete e la dimensione paralinguistica. Il legame lingua-cultura dovrebbe essere inscindibile (Benucci, Biotti 2007, p. 192), benché si noti spesso, sia nel QCER sia in sillabi pubblicati successivamente, come la competenza socioculturale rimanga implicita, 'sotterranea' e al tempo stesso operante e in continua azione nella più generale esperienza di ap-

prendimento dell'italiano L2 (Lo Duca 2006, pp. 82-83). Per fornire un più ampio contesto comunicativo possibile è indispensabile proporre agli studenti di italiano L2 la componente extralinguistica, complementare a quella linguistica: le parole, così come il corpo, la distanza interpersonale, la prosodia, ecc., sono potenti mezzi di comunicazione e, in quanto tali, devono poter essere interpretati e compresi.

Fin dal livello elementare di contatto (A1) e di sopravvivenza (A2) sembra opportuno stimolare gli studenti all'osservazione diretta dell'italiano nella sua dimensione più generale: sia esso un gesto, lo spazio che separa due persone mentre comunicano, o il modo di toccarsi reciprocamente per trasmettere qualcosa. Ad esempio, al livello A1 del QCER viene consigliato al docente di proporre alcuni gesti (a sua discrezione, in quanto non specificati), mentre al livello A2 quelli più ricorrenti. Al livello B1 viene suggerita la presentazione dei gesti di saluto e di commiato, di assenso e di dissenso; al livello successivo, il B2, i gesti sono sì menzionati come parte del sillabo, ma nuovamente non precisati. Al livello C1 sono segnalati i gesti relazionati ai registri per esprimere il tratto formale/informale, e colloquiale. Al livello C2, infine, non viene fornita nessuna chiara indicazione a riguardo.

Nel prossimo paragrafo verranno esaminati alcuni dei manuali di italiano L2 in circolazione, di diverso livello e casa editrice, cui seguirà un'analisi dei gesti usati nelle attività didattiche per trarre considerazioni qualitative e quantitative.

### 3.2 La cinesica nei manuali di italiano L2

I manuali di italiano L2 oggi in commercio evidenziano una scarsa attenzione ad attività dedicate alla competenza produttiva e ricettiva della cinesica: l'analisi di sei manuali (*Espresso 3*, *Piazza Navona A1-A2*, *Chiaro A1*, *Ricette per parlare*, *Progetto italiano 3*, *Domani 2*) e di un quaderno di cinema italiano per stranieri (*La finestra di fronte*), scelti in modo esemplificativo, parziale, e del tutto personale, cercherà di rendere conto dell'attuale situazione.

*Espresso 3*, pur facendo parte di un progetto tripartito (esistono infatti *Espresso 1*, *2*, *3*), affronta la cinesica esclusivamente nel terzo volume, quindi per i soli livelli B2-C1, e le rivolge un'unica pagina, la 110, che si trova in una sezione intitolata *Qualcosa in più*, quasi a confermare ulteriormente l'idea sopra descritta, ovvero che la cinesica non sia parte integrante dell'insegnamento della lingua. La struttura dell'attività didattica è suddivisa in tre parti: nella prima viene chiesto allo studente di abbinare gli otto gesti disegnati alle relative spiegazioni di significato. Seguono delle espressioni che lo studente deve associare a ogni gesto di cui ha appena scoperto il significato. Infine viene proposta una discussione in *plenum* in merito ai gesti tipici degli Italiani e all'esistenza (e al diverso significato) dei gesti disegnati nei rispettivi Paesi degli studenti.

In *Piazza Navona A1-A2* la prima metà di pagina 133 è occupata dalla gestualità degli Italiani e, come nel primo punto dell'attività di *Espresso 3*, viene chiesto allo studente di abbinare i sei gesti al loro significato. Compaiono già le espressioni da associare al gesto, diversamente dall'indicazione delle autrici.

L'attività 'Culture a confronto' del capitolo 9 di *Chiaro A1* comincia in modo analogo a quella di *Espresso 3* e di *Piazza Navona A1-A2*: nella parte a) si chiede allo studente di guardare otto fotografie in cui una donna propone dei gesti e di ipotizzarne i significati. Questo esercizio può facilitare il riconoscimento di alcuni gesti, quali il 4 (gesto della cornetta) e il 6 (gesto dei soldi) e alzare il filtro affettivo per gli altri sei, difficili da interpretare e da ripetere, in quanto il supporto cartaceo non sempre riesce a esemplificare i movimenti delle parti del corpo coinvolte. Nella parte b) lo scopo è associare al gesto l'espressione corrispondente elencata di seguito: le scelte del registro linguistico e delle espressioni appaiono adeguate al livello. La parte c) si propone un confronto interculturale, basato in particolare sulla pre conoscenza di altri gesti *tipicamente* italiani. L'argomento viene ripreso due pagine dopo nella sezione del Portfolio, intitolata *La comunicazione non verbale* ed è interessante riportarne la breve ed essenziale spiegazione che le autrici hanno redatto:

la nostra comunicazione è per il 55-70% non verbale. Spesso le informazioni sono trasmesse non solo da gesti specifici, ma anche dall'insieme dei movimenti del corpo. È quindi possibile capire una conversazione o un discorso semplicemente osservando l'atteggiamento fisico di chi parla.

Le attività successive sono interessanti: la prima convoglia l'attenzione dello studente su tre fotografie, una dell'attore italiano Roberto Benigni su un palcoscenico e due del calciatore Luca Toni in un campo da calcio. Le immagini non sono decontestualizzate come gli esempi degli altri manuali, bensì permettono di riconoscere il momento stesso in cui sono state scattate e quali erano gli stati d'animo dei protagonisti (in particolare le due foto di Luca Toni). Come sostengono Buccino e Mezzadri (2013, p. 15),

non solo una seconda lingua o straniera dovrebbe essere *insegnata e appresa per essere usata in contesti comunicativi*, ma *i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza* per ogni processo di apprendimento linguistico.

La seconda attività fa meditare lo studente sugli italiani presenti per lavoro o per altri motivi nel Paese dello studente: 'come parlano? Come si muovono? Che cosa fanno? Sono uguali o diversi da te?'. Interrogativi impliciti chiariti da un unico e indispensabile fattore: il contesto comunicativo. È apprezzabile in questa attività, seppur breve e a fine unita, la selezione di dieci gesti, due dei quali di carattere culturale. Così facendo, si abbassa il filtro

affettivo dello studente che può riconoscere a prima vista gesti già presenti nella sua esperienza pregressa e che lo lasciano concentrarsi sui gesti nuovi. Questo gli permette inoltre di capire e di scoprire – grazie anche all’ausilio dell’insegnante – la differenza tra gesti culturali e gesti universali. Infatti

mentre è ‘ovvio’ per tutti che ci sono tante lingue, il linguaggio cinesico viene spesso percepito come universale, mentre esso varia da cultura a cultura, e spesso all’interno di culture che usano la stessa lingua (Nozionario di Glottodidattica, s.v. *cinesica*).

La terza parte cerca un confronto interculturale: una volta visti, compresi ed espressi i gesti prototipici italiani, si propone agli studenti di cercare nel loro *background* affinità e differenze.

Ancora: in *Ricette per parlare* la cinesica occupa quattro pagine, le prime due dedicate alle raffigurazioni di gesti e delle rispettive espressioni da associarvi. Nelle due successive il docente ha a disposizione delle situazioni comunicative da proporre agli studenti in modo che possano cimentarsi in prima persona a esprimersi ‘a gesti’ in definite situazioni. Un piccolo passo non solo verso l’abilità di ricezione ma soprattutto di produzione, anche se la scelta è limitata e la situazione non induce all’uso spontaneo del gesto (cfr. Tabella 1 per la selezione dei gesti).

*Progetto italiano 3* apre l’attività didattica con un testo sulla gestualità degli Italiani, successivamente pone alcune domande volte alla comprensione del testo e presenta una serie di immagini di gesti che lo studente deve collegare alla relativa espressione (cfr. Tab. 1 per la selezione dei gesti).

L’unità didattica 13 di *Domani 2* ha come obiettivo grammaticale le diverse funzioni del passato prossimo e dell’imperfetto: a tale scopo viene presentata una lettura che verte su un equivoco provocato da un gesto (Caon 2010, 26/R ‘Minaccia (Ti faccio un culo così)’), un aspetto curioso che chiarisce bene come «gesti ben accetti in una cultura possono essere offensivi in altre, generando incidenti pragmatici spesso tali da far abortire la comunicazione» (Nozionario di Glottodidattica, s.v. *cinesica*). La lettura è preceduta dalla richiesta di riconoscere otto gesti proposti sotto forma di disegno e di associarli alla rispettiva espressione. Viene inoltre suggerito un confronto con la classe in merito alla preconsoscenza di quei determinati gesti e di altri. Infine gli studenti dispongono di alcune situazioni comunicative tra cui scegliere per immaginare e preparare un dialogo tra due persone usando il maggior numero possibile di gesti.

Per questa analisi è stato preso in considerazione anche un quaderno della collana di cinema italiano per stranieri dedicato al film *La finestra di fronte* (D’Angelo, Villa 2011). La prima sequenza, intitolata *Risveglio*, mostra una scena in cui marito e moglie dialogano a gesti e parlano sottovoce: il labiale è facilmente comprensibile e intuibile dal contesto favorito del video. Le autrici propongono innanzitutto un approfondimento sui gesti



degli Italiani, seguito dalla richiesta di riconoscere nella sequenza i gesti tipici italiani e un confronto con quelli caratteristici del loro Paese. Infine ci sono tre fotografie, ognuna corrispondente a un gesto apparso nel video, e viene chiesto allo studente di segnalare gesti simili nel loro Paese. Accanto alle fotografie appaiono le espressioni e la traduzione in lingua inglese.

## 4 Considerazioni quantitative e qualitative

### 4.1 Considerazioni quantitative

Si riportano in Tab. 1 i dati raccolti dal confronto tra i sei manuali e il quaderno di cinema e verranno evidenziati quali sono i gesti selezionati, quale funzione assolvono (personale, interpersonale, regolativa, referenziale) e la frequenza con cui ricorrono.<sup>1</sup>

Tabella 1. Gesti, funzioni e occorrenze

Gesto	Funzione	Nome del gesto	E3	PN	CA1	RpP	PI3	D2	QcL	
6	personale	Scaramanzia (Fare le corna)		1		1	1			3
7	personale	Scaramanzia (Incrociamo le dita)	1	1	1					3
14	personale	Non sopportazione (Mi sta qui)				1				1
19	personale	Parola d'onore (Sul mio onore)						1		1
28	personale	Dimenticanza (Che sbadato/a)				1				1
31	personale	Indifferenza (Fare spal-lucce)				1				1
32	personale	Disinteresse (Non mi interessa)	1		1		1	1		4
33	personale	Sorpresa (Ma dai)			1					1
35	personale	Contentezza (Fregarsi le mani)				1	1			2
36	personale	Soddisfazione (Evviva!)		1						1
45	personale	Approvazione (Applauso)		1						1
46	personale	Approvazione (Al bacio)						1		1
13	interpersonale	Telefonare (Ci sentiamo)			1					1

<sup>1</sup> Legenda: E3 *Espresso* 3; PN *Piazza Navona*; CA1 *Chiaro A1*; RpP *Ricette per parlare*; PI3 *Progetto italiano* 3; D2 *Domani* 2; QcL *Quaderno di cinema italiano per stranieri* La finestra di fronte.

14	interpersonale	Cornuto/a (Fare le corna verso l'alto)	1				1			2
32	interpersonale	Disapprovazione (Ma cosa vuoi?)		1	1	1	1	1		5
35	interpersonale	Pazzia (Ma sei matto/a?)	1		1	1		1		4
4	regolativa	Invito ad andarsene (Taglia la corda)							1	1
6	regolativa	Tranquillizzare (Calma)				1				1
9	regolativa	Richiesta di spiegazioni (Che cosa fai/fate?)			1	1				2
23	regolativa	Minaccia di schiaffo (Sta' attento) - con palmo della mano	1							1
26	regolativa	Minaccia (Ti faccio un culo così!)						1		1
29	regolativa	Minaccia/consiglio (Taglia l'angolo)	1		1		1	1		4
2	referenziale	Approvazione (Ok)					1			1
3	referenziale	Approvazione (Pollice retto)		1						1
12	referenziale	Lui/lei							1	1
20	referenziale	Contrasto (Sono cane e gatto)	1							1
21	referenziale	Complicità (Quei due sono in combutta)	1				1			2
23	referenziale	Soldi (Si tratta di soldi)			1	1		1		3
28	referenziale	Ingannare (L'ho preso all'amo)					1			1
35	referenziale	Affollamento (Era pieno di gente)					1			1
37	referenziale	Domani (Tra un po' di tempo, dopo)			1					1
50	referenziale	Ostinazione/mancanza di intelligenza (Duro!)				1				1
		Persona (È cambiato/a da così a così)				1				1
		Minaccia (Sta'attento) - con dito				1				1
		Eccellente (Bel lavoro! Fatto bene!)					1			1
		Pregare (Ti prego!)					1			1
		Niente (Non ne ho)						1		1

Tra i gesti con funzione personale si può notare come il gesto 32 sia il più frequente: è quello che Morris (1995, p. 143) definisce «dare un colpetto al mento (1)». Già presente nell'opera di De Jorio (1832), «come semplice

negazione, è usato con frequenza soltanto in Italia meridionale», da Napoli verso Sud (isole incluse), nonché a Malta e a Corfù (Morris 1983, pp. 218-219). Si tratta di un gesto culturale italiano.

Dei quattro gesti con funzione interpersonale il gesto 32 e il gesto 35 vengono impiegati rispettivamente cinque e quattro volte. Il primo, la mano a borsa, è un gesto tipicamente italiano, «comune in tutta Italia ma quasi completamente assente altrove» (*Ibidem*, pp. 133-134) e indica un'interrogazione simbolica, ovvero «riunite le vostre idee: raccogliete le tante parole in una, o in breve, in un punto, e dite cosa volete? Insomma di che si tratta?» (De Jorio 1832). Secondo Morris (1995, pp. 233-234) il secondo corrisponde invece a un gesto conosciuto a livello mondiale.

Il gesto 29 con funzione regolativa viene usato in ben quattro manuali: si tratta di un gesto il cui significato è condiviso e risaputo in tutto il mondo (*Ibidem*, pp. 106 e ss.). Morris arriva a questa considerazione dopo una ricerca che

si è protratta dall'inizio del 1975 alla fine del 1977. Durante questi tre anni abbiamo visitato 40 località di 25 Paesi in cui si parlavano 15 lingue diverse e siamo stati assistiti da un totale di 29 ricercatori e interpreti. [...] Oltre alle interviste standard effettuate in ogni località, abbiamo anche compiuto osservazioni dirette dei gesti 'in atto', fotografandoli e filmandoli dovunque fosse possibile. [...] In ognuna delle 40 località, 30 maschi adulti sono stati scelti a caso in luoghi pubblici - strade, piazze, parchi, banchine, bar, ristoranti - e si è mostrato loro un foglio con disegni standard raffiguranti i 20 gesti chiave. [...] La prima domanda riguardo a ogni gesto era: lo si usa qui da voi?

Nessun gesto referenziale occorre più di tre volte e ci sono cinque gesti che non sono stati trovati nel *Dizionario dei gesti degli italiani* (Caon 2010).

#### 4.2 Considerazioni qualitative

In questo lavoro ci si è voluti concentrare sulla didattica della cinesica in materiali cartacei che, benché usati facendo maggiore attenzione al contesto, sono risultati limitanti e limitati.

Per lo sviluppo dell'abilità ricettiva della comunicazione non verbale Diadori (1990, p. 16) esorta

all'osservazione e alla partecipazione attiva, alla scoperta del linguaggio non verbale d'Italia attraverso il riconoscimento dei gesti nel loro contesto d'uso, sia che si tratti di immagini pubblicitarie, foto di giornali, articoli o brani letterari.

Le nuove tecnologie oggi, anche e soprattutto nelle classi, «stanno cambiando [e rivoluzionando] il modo di insegnare e il modo di apprendere» (Porcelli, Dolci 1999, p. 145): il loro uso, ad esempio con un metodo prima video on e audio off, permetterebbe di coinvolgere gli apprendenti in una riflessione extralinguistica e linguistica al contempo.

I comportamenti non verbali presenti nelle sequenze filmiche (intesi come ‘documenti audiovisivi autentici’, Nozionario di Glottodidattica, s.v. *cinesica*) aiutano a rendere più accessibile agli studenti la comprensione del dialogo e anche il registro linguistico adeguato (Nobili 1998, p. 181). A tal proposito merita di essere menzionata un’attività didattica proposta da Stempleski e Tomalin (1990, p. 125), intitolata ‘What gestures did you see?’: dopo la visione di una sequenza filmica in cui compaiono molti gesti, gli studenti vengono sollecitati a riconoscerli e a suggerirne il significato sulla base del contesto, delle variabili sociologiche, ecc. Nella lezione successiva sarà poi compito degli studenti preparare in piccoli gruppi dei dialoghi in cui useranno opportunamente i gesti visti durante la sequenza filmica.

Materiali autentici quali le sequenze filmiche sembrano offrire un duplice scopo:

- a. esortano l’osservazione del gesto, il suo riconoscimento attraverso esponenti linguistici ad esso collegati, le situazioni comunicative in cui si inseriscono e le varietà sociolinguistiche a cui è associato; inoltre viene attivata la competenza passiva del linguaggio non verbale grazie all’ausilio dei video;
- b. stimolano la competenza attiva attraverso la ricostruzione di situazioni comunicative: dati dei brani, gli studenti potranno diventare attori - se non registi - di scenette, mimi, ecc. e simulare in contesto i gesti visti con l’insegnante grazie ad una prima fase di motivazione.

Il cinema è un campo espressivo pansensoriale, caratterizzato da una molteplicità di linguaggi (iconico, vocale, musicale, mimico, gestuale, ecc.) che co-occorrono alla comprensione generale del messaggio. Registi e attori, estremamente coscienti di ciò, dedicano particolare attenzione a questa dimensione (Caon 2010, p. 31) e nello sforzo di sembrare naturali e spontanei, imitano gesti e distanze interpersonali in modo consapevole e facilmente osservabile (Balboni 1999, p. 119). La gestualità che emerge mostra caratteri sovraregionali, regionali e di media e bassa formalità: un film risulta essere, quindi, non solo un catalizzatore, ma un vero e proprio modello di comportamento linguistico e non verbale (Diadori, Micheli 2010, p. 210). Come esemplificato in Caon (2010), i gesti sono usati nella comunicazione e sono connotati in base al registro (formale, informale, colloquiale, volgare) e/o alla diatopia (variante regionale): a titolo esemplificativo si propongono due casi presenti nel *Dizionario dei gesti degli italiani* (Caon 2010). Ai gesti 31 e 32 della funzione personale

sono collegate tre espressioni: la più formale ‘importarsene’, l’informale ‘fregarsene’, la volgare ‘fottersene’; lo stesso accade con il gesto 15 della funzione personale: dal formale ‘non sopportare’ al colloquiale ‘stare sulle scatole, stare sulle palle’ e al volgare ‘stare sui coglioni’. Tale complessità porta inoltre il cinema alla trasmissione dell’identità di un Paese, della sua storia, degli stereotipi e dei pregiudizi che lo contraddistinguono (Maddoli 2006, pp. 17 e ss.).

## 5 Conclusioni e prospettive di lavoro future

Dopo aver dato una definizione di cinesica tratta dal Nozionario di Glottodidattica, nel primo paragrafo è stato suggerito un elenco di studi precedenti di riferimento in ambito italiano e internazionale. Successivamente si sono spiegate l’importanza dei gesti – in particolare la loro co-occorrenza con il parlato, il loro rischio di sembrare ‘naturali’ anziché ‘culturali’ e l’urgenza di capirli e ripeterli – e le funzioni che assolvono, ovvero personale, interpersonale, regolativo-strumentale e referenziale (Caon 2010).

La gestualità apparentemente non mostra avere regole e usi standardizzati: partire dai gesti basilari, facili da riconoscere e da apprendere, e passare gradualmente a quelli problematici, emblematici e portatori di differenze culturali aiuterebbe a prevenire equivoci interculturali.

Come spiegato nel secondo paragrafo, nel QCER vengono date indicazioni non dettagliate sulla cinesica, inoltre le indicazioni per gli insegnanti sono sporadiche così come le attività didattiche nei manuali in commercio.

I supporti didattici cartacei analizzati non sono in linea con le esigenze attuali degli studenti. L’uso delle nuove tecnologie, in particolare dei materiali autentici in formato video come le sequenze filmiche, potrebbe giovare al raggiungimento dell’obiettivo proposto e sarebbe auspicabile predisporre attività didattiche specifiche e mirate al riconoscimento di registri linguistici legati ai contesti comunicativi.

L’affermazione di Buccino e Mezzadri secondo cui «*i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza per ogni processo di apprendimento linguistico*» ha permesso di sviluppare nel terzo paragrafo il concetto cardine di questo articolo: il superamento delle attività didattiche basate esclusivamente sui materiali cartacei per privilegiare il contatto con la cinesica con *una sua visione in contesto*. Il confronto tra i diversi manuali – italiani fatta eccezione per uno straniero (Stempleski e Tomalin 1990) – ha portato a dati significativi su uso, scelta e presentazione dei gesti. L’attenzione preponderante per i gesti in generale e non in modo mirato al contesto rischia di distogliere gli studenti dalla dimensione di complessità della cinesica. Inoltre è stato approfondito l’uso del supporto iconografico: lavorare con fotografie che ritraggono uomini e donne gesticolando non permettono di focalizzare l’attenzione sulla modalità del gesto

(non sempre è chiaro quali sono le parti del corpo coinvolte e come queste debbano muoversi per realizzare il gesto), sul contesto (talvolta viene dato un contesto artificiale, come ad esempio in *Chiaro A1* l'attrice viene messa 'in posa' per il gesto, così come in *La finestra di fronte* o nel *Dizionario* dello stesso Caon) e sul registro implicato (formale, colloquiale, volgare).

In conclusione, è possibile trarre alcune considerazioni per prospettive di lavoro future. Innanzitutto, la mancanza di chiarezza nel QCER, nei sillabi e nei curricoli in merito ai fattori extralinguistici, e più concretamente alla cinesica, non rende disponibile e fruibile all'insegnante una fonte oggettiva cui attenersi e pertanto il linguaggio cinesico continua a essere «percepito come secondario ai fini comunicativi» (Nozionario di Glottodidattica, s.v. *cinesica*). Per ogni livello andrebbero riconsiderati gli aspetti della comunicazione non verbale da proporre agli studenti, in modo che questi ultimi possano maturare un'iniziale sensibilità attiva e passiva (A1-A2) e una successiva competenza via via più complessa (dal B1 al C2). Sarebbe dunque opportuno creare e adottare attività didattiche adeguate a ogni livello di apprendimento, legate ad aspetti lessicali e/o comunicativi del programma e sottese a un confronto interculturale.

Di seguito si avanzano ipotesi suddivise per livelli:

a. per i livelli A:

- saluti: 01/I, 02/I, 03/I, 04/I, 05/I, 06/I, 07/I;
- pronomi personali soggetto: 10/REF, 11/REF, 12/REF, 13/REF, 14/REF, 15/REF;
- assenso/dissenso: 01/REF, 02/REF, 03/REF, 06/REF, 07/REF, 08/REF;
- tempo: 36/REF, 37/REF;
- stati d'animo: 05/P, 16/P, 21/P, 22/P, 23/P, 24/P, 25/P, 26/P, 27/P, 35/P, 36/P, 37/P, 38/P;
- richiamare l'attenzione: 08/I, 09/I, 01/R, 02/R, 03/R, 05/R, 33/R;
- invitare: 10/I, 11/I, 12/I;
- chiedere il conto: 32/R, 33/R;
- gradire/non gradire un cibo: 01/P, 39/P, 46/P, 03/P;
- descrivere una persona: 02/P, 09/P, 10/P, 11/P, 12/P, 13/P, 14/P, 15/P, 28/P, 34/I, 35/I, 19/REF, 23/REF, 29/REF, 32/REF, 43/REF, 44/REF, 45/REF, 49/REF, 50/REF;
- descrivere una persona fisicamente: 40/P, 41/P, 42/P, 41/REF, 42/REF;

b. per i livelli B: riprendere i gesti del livello precedente e suggerirne anche la realizzazione nel registro formale; inoltre approfondire gesti culturalmente italiani, come:

- stati d'animo: 20/P;
- scaramanzia: 06/P, 07/P, 08/P;

c. per i livelli C: valorizzare un'indagine su quei gesti che prevedono

espressioni che viaggiano sull'asse diafasico (cfr. esempi al paragrafo 4.2) in modo da sensibilizzare l'apprendente di italiano L2 ai diversi registri linguistici, come:

- 15/P 'Non sopportazione': formale 'non sopportare', colloquiale 'stare sulle scatole, stare sulle palle', volgare 'stare sui coglioni';
- 31/P, 32/P 'Indifferenza', 'Disinteresse': formale 'importarsene', informale 'fregarsene', volgare 'fottersene'.
- ma anche gesti meramente volgari: 8/P 'Scaramanzia (Mi tocco)', 10/P 'Pesantezza (Che palle!)', 40-42/P 'Apprezzamento fisico', 14/I 'Cornuto/a', ecc.

In conclusione, appare opportuno menzionare quanto considerato da Telmon (1998) nella sua ricerca che ha valutato anche gli ambienti in cui i gesti sono maggiormente impiegati: casa ('Marameo', 'Stai attento', 'Ottimo/Al bacio'), bar ('Mica ho scritto giocondo', 'Quei due sono in combutta', 'Cosa dici/vuoi'), lavoro ('Idea', 'Ne ho fin sopra i capelli', 'Ma cosa fai?'), scuola ('Silenzio', 'Stringi', 'Paura'). Un'ulteriore conferma dell'importanza della cinesica nello specifico contesto comunicativo.

## Bibliografia

- Curricolo di italiano per stranieri* (1995). Roma: Bonacci.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione* (2002). Oxford-La Nuova Italia, Milano: Consiglio d'Europa.
- Accietto, T.; Poggi, I.; Magno-Caldognetto, E. (a cura di) (1997). *Mani che parlano: Gesti e psicologia della comunicazione*. Padova: Unipress.
- Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. Londra: Methuens.
- Bailini, S.; Consonno, S. (2002). *Ricette per parlare*. Firenze: Alma Edizioni.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balì, M.; Ziglio, L. (2003). *Espresso 3*. Firenze: Alma Edizioni.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena Perugia*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Benucci, A.; Biotti, F. (2007). «Aspetti culturali». In: Benucci, A. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena Perugia*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Birdwithstell, R.L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Louisville: University of Louisville Press.

- Birdwithstell, R.L. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (2013). «La teoria dell'*embodiment* e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua». *Enthymema*, VIII.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani: Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cocchiara, G. (1932). *Il linguaggio del gesto*. Torino: Bocca.
- Colm Hogan, P. (a cura di) (2010). *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Angelo, C.; Villa, C. (2011). *La finestra di fronte: Quaderno di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Jorio, A. (1832). *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*. Napoli: Associazione napoletana per i monumenti e il paesaggio.
- De Savorgnani, G.; Bergero, B. (2010). *Chiaro! A1*. Firenze: Alma Edizioni.
- Diadori, P. (1990). *Senza parole: 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci.
- Diadori, P.; Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Fratte, I.; Troncarelli, C. (2006). *Piazza Navona A1-A2*. Genova: CIDEB.
- Guastalla, C.; Naddeo, C.M. (2012). *Domani 2*. Firenze: Alma Edizioni.
- Hall, E.T. (1959). *The silent Language*. New York: Doubleday.
- Laboratorio Itals (S.d.), *Nozionario di Glottodidattica* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.itals.it/nozion/noziodef.htm> (2014-10-24).
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Maddoli, C. (2006). *L'italiano al cinema*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Marin, T.; Magnelli, S. (2002). *Progetto italiano 3*. Roma: EdiLingua.
- McNeill, D. (2010). «Gesture». In: Colm Hogan, P. (ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, D. (1994). *Bodytalk: A World Guide to Gestures*. Londra: Cape.
- Morris, D. (1995). *I gesti nel mondo: Guida al linguaggio universale*. Milano: Mondadori.
- Morris, D. et alii (1983). *I gesti, Origini e diffusione*. Milano: Mondadori.
- Munari, B. (1963). *Supplemento al dizionario italiano*. Viadana: Corraini Editore.
- Nobili, P. (1997). «L'espressione emotiva nei gesti e nella parola in un film di Rohmer». In: Accietto, T.; Poggi, I.; Magno-Caldognetto, E. (a cura di), *Mani che parlano: Gesti e psicologia della comunicazione*. Padova: Unipress.
- Poyatos, F. (1976). *Man beyond word: Theory and Methodology of nonverbal Communication*. Oswego: New York States English Council.
- Poyatos, F. (1988). *Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication*. Lewiston/Toronto/Gottingen: C.J. Hogrefe.
- Poyatos, F. (1991). *Advances in Nonverbal Communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: UTET.



---

Stempleski, S.; Tomalin, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. New York: Prentice Hall.

Telmon, T. (1998). *Tra il dire e il fare: Aspetti sociocomunicativi della competenza gestuale*. Torino: Dell'Orso.

## **Formazione online dei docenti di lingue** Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti

Paola Celentin, Maria Cecilia Luise

**Abstract** The online training language teacher courses challenge requires knowledge and methodological competence that teacher trainers have constantly to debate in order to reach an affective result. This essay aims to point out not just the needs and the expectations of the language teachers during their training, but also those answers that Web could give. Then, the study is developed either on language teachers training, or on online and blended training courses; at this moment the study aims to highlight some techniques and some education tools used online that have resulted very successful thank to their metacognitive and reflective properties.

**Sommario** 1. La formazione a distanza nel web: evoluzione e analisi della situazione formativa. – 2. La formazione dell'insegnante di lingue. – 3. Modelli formativi e tecnologie. – 4. Un caso particolare: *Le Pillole di Glottodidattica*. – 5. Conclusioni.

### **1 La formazione a distanza nel web: evoluzione e analisi della situazione formativa**

La formazione a distanza che si avvale degli strumenti messi a disposizione dal web è una prassi che sempre più spesso integra o addirittura sostituisce la formazione in presenza. Ripercorrerne l'evoluzione e analizzarne le modalità formative ci permette di comprenderne i tratti salienti, i punti di forza e di debolezza.

Una valida ricostruzione della formazione a distanza si può trovare in Calvani (2000). In questa sede a noi interessa focalizzare l'attenzione sull'ultimo segmento della formazione a distanza, cioè quello contraddistinto dall'impiego delle tecnologie dell'informazione su larga scala che nel giro di poco più di 20 anni hanno radicalmente modificato le modalità di trasmissione del sapere mettendo in discussione i canoni precedentemente adottati.

Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Paola Celentin ha curato i paragrafi 1 e 4, mentre Maria Cecilia Luise ha elaborato i paragrafi 2 e 3; l'elaborazione delle attività relative alle Pillole di Glottodidattica sono invece da attribuire ad entrambe le autrici.

Inizialmente le modalità di sfruttamento della Rete permettevano unicamente di fruire di materiali messi a disposizione da ‘fonti’ del sapere (documenti scaricabili) e di scambiare messaggi di posta elettronica. La scarsa velocità di connessione limitava fortemente la tipologia di materiali che potevano essere soltanto documenti di testo con poche immagini e di dimensioni contenute. In una situazione di questo genere il modello formativo adottato poteva essere solo di stampo trasmissivo, in cui permaneva una fruizione passiva dei contenuti e un’interazione molto limitata, che spesso avveniva unicamente in modo verticale: riguardava cioè la fonte e il fruitore, senza prevedere quindi scambi orizzontali fra i fruitori. Tutti i materiali extra (video, foto, immagini, audio, ecc.) dovevano essere scambiati tramite supporti fisici (*floppy disk* prima, CD-Rom e DVD poi).

L’avvento delle connessioni veloci e il contemporaneo sviluppo di strumenti di comunicazione più flessibili hanno permesso di ampliare la gamma di materiali fruibili direttamente online, senza più la necessità di scaricarli nel proprio computer per poterli visualizzare, abolendo progressivamente anche il ricorso a supporti fisici o limitandoli all’uso di archivi di memoria USB riscrivibili. Questa fase ha visto lo sviluppo delle comunicazioni tramite strumenti multiutente, come i *web forum* e le *chat*, considerato che ormai i tempi e i costi di connessione permettevano di restare collegati per lunghi periodi e quindi di lavorare in simultanea. La contemporanea diffusione di motori di ricerca indicizzati ha permesso a tutti di accedere in maniera molto rapida a enormi quantità di materiali, prima accessibili solo se si conosceva l’esatta ubicazione in rete.

Questa dimensione ha progressivamente modificato le modalità formative utilizzabili in rete, portandole verso una maggiore diversificazione dei materiali a disposizione ma soprattutto spostando il baricentro della comunicazione dal rapporto verticale docente-studente al rapporto orizzontale studente-studente e, nel caso della formazione professionale, potenziando lo scambio fra appartenenti allo stesso ambito disciplinare. Gli operatori delle varie aree hanno preso consapevolezza del sapere depresso nel loro fare e hanno potuto mettere in circolazione gran parte di questo *know-how* fino ad allora non considerato creando delle comunità di pratica (Celentin 2007).

Il passaggio successivo è stato il cosiddetto Web 2.0, cioè la possibilità per l’utente della Rete di diventare a sua volta creatore e modificatore di contenuti, attraverso spazi interattivi quali *Blog*, *Wiki*, e, a seguire, *Facebook*, precursore dei *social network*. Avere un proprio spazio web non era più quindi una prerogativa di pochi e, soprattutto, di istituzioni, ma era diventato una opportunità alla portata di tutti, caratterizzando ulteriormente la Rete come uno spazio democratico. La grande quantità di materiale supportato dalla Rete crea una enorme dilatazione dei contenuti a disposizione che si moltiplicano all’infinito, andando ad aprire ambiti di discussione legati ai diritti d’autore, alla validità delle fonti e alla liceità delle informazioni diffuse. Diventa quindi importante non più solo sapere

come cercare le informazioni che servono ma anche come difendersi da tutto quello che invade e minaccia la libertà individuale, specialmente degli utenti più giovani. Fare formazione nel Web 2.0 significa spostarsi da una dimensione di erogazione del sapere ad una dimensione di costruzione della conoscenza: essendo possibile in ogni momento accedere alle nozioni, diventa essenziale sapere come utilizzarle per la propria professionalità, anziché memorizzarle.

## 2 La formazione dell'insegnante di lingue

La formazione dei formatori riveste da sempre un ambito del tutto peculiare, visto che il metodo di trasmissione dei contenuti è esso stesso contenuto didattico, in un gioco di rimandi e ruoli nel quale il formatore è sia depositario di conoscenze, sia modello di metodi e tecniche di mediazione didattica, sia stimolatore e guida di esperienze e simulazioni. Nei paragrafi seguenti analizziamo nello specifico questa situazione per soffermarci sulle caratteristiche dell'insegnante di lingue che condizionano la programmazione di azioni formative e professionalizzanti a loro destinate e sulle tipologie che assume in molti casi la formazione dei docenti in Italia.

### 2.1 La formazione dei docenti

La formazione dei docenti rientra nella categoria più ampia della formazione professionale, sviluppatasi con la rivoluzione industriale, che vede accanto all'acquisizione di specifiche conoscenze lo sviluppo di competenze pratiche, con lo scopo di qualificare i lavoratori per farli divenire professionisti nel proprio campo; non si tratta quindi né di addestramento professionale né di praticantato.

Gli insegnanti si inseriscono in questo contesto con una particolarità specifica: a differenza di altre categorie professionali, non necessitano solo di conoscenze e competenze, ma anche di metodi per la trasmissione e la mediazione. In questo senso il formatore di docenti assume un ruolo chiave, in quanto non è soltanto il depositario di conoscenze e competenze, ma è un modello rispetto ai metodi per la loro trasmissione, comunicazione, mediazione, modello che ogni docente poi rielabora criticamente e personalmente. La professionalità docente richiede di trasformare i saperi accademici in 'saperi da insegnare' senza limitare questa operazione ad una loro riduzione o banalizzazione, e richiede inoltre di dare ai docenti gli strumenti per trasformare questi saperi finalizzati in 'saperi insegnati' in classe, superando il concetto di pratica come semplice applicazione di una teoria (Varani 2010).

## 2.2 La formazione dei docenti in Italia

La formazione dei docenti in Italia è un argomento sempre attuale e sempre dibattuto, sia per quanto concerne la formazione iniziale, legata da una parte alle modalità di reclutamento del personale nella scuola pubblica e dall'altra alla formazione universitaria dei futuri insegnanti, sia per quello che riguarda la formazione in servizio, l'aggiornamento definito dai documenti legislativi 'diritto-dovere' ma poi regolamentato poco e male. In generale, negli ultimi anni la questione è divenuta ancora più pressante e problematica, in quanto ci si scontra con una serie di congiunture che non aiutano a creare piani o modelli formativi fondati epistemologicamente, applicabili su larga scala, che possano durare nel tempo.

Gli insegnanti italiani, infatti, sono i più vecchi del mondo: il rapporto *Education at a Glance*, dell'OCSE (2013) ci dice che il 62% degli insegnanti italiani ha più di 50 anni e che quelli sotto i trent'anni sono solo 27 su mille; parliamo quindi di una classe docente vecchia e a volte demotivata, che per motivi anagrafici fatica a rimodulare competenze e pratiche metodologiche su nuovi principi e nuove esigenze dell'utenza. Queste esigenze inoltre negli ultimi anni sono aumentate e si sono sempre meglio definite, alla luce delle richieste educative e di istruzione sempre più avanzate poste dalla società alle istituzioni formative: Educazione Permanente, società della conoscenza, nuove tecnologie, curricula per competenze, multiculturalità, dinamicità dei saperi sono solo alcune delle istanze che richiedono preparazione e aggiornamento degli insegnanti continui, a superare il vecchio motto 'lavorando si impara'. Per contro, si aggiunga che negli ultimi anni la riduzione delle spese per l'istruzione ha colpito, come era prevedibile, anche la formazione e l'aggiornamento, con un taglio delle risorse che si unisce da parte dei docenti ad oggettive difficoltà a conciliare tempi, spazi e modalità di lavoro e di formazione.

Il mancato svecchiamento della classe docente e la povertà di risorse colpisce anche la qualità della formazione: i modelli formativi generalmente utilizzati sono in molti casi inadeguati e poco efficaci, centrati per lo più sulla lezione frontale e sul corso in presenza, privando di fatto il formatore di docenti del ruolo di modello sopra accennato, o, peggio ancora, rendendolo modello di pratiche obsolete ma proprio perché tradizionali e continuamente riproposte, dotate di autorevolezza e credito.

## 2.3 Il profilo degli insegnanti di lingue

All'interno del panorama della formazione degli insegnanti, quella destinata ai docenti di lingue ha delle caratteristiche specifiche, che derivano dal profilo di questa tipologia di insegnanti.

L'insegnante di lingue infatti è depositario di una 'conoscenza', la sua

disciplina, che da una parte è strumento non solo di socializzazione, educazione e formazione ma anche di comunicazione, è sia oggetto sia strumento di conoscenza e per questo richiede specifiche competenze metodologiche; dall'altra parte è una disciplina in continua evoluzione che necessita una costante pratica per mantenerne la padronanza, malgrado la distanza anche fisica che spesso c'è tra docente e lingua: imparare le lingue straniere è un compito che dura tutta la vita. Alla distanza tra docente e lingua poi si può aggiungere la distanza tra docente e docente: soprattutto all'estero, in situazioni di insegnamento di italiano LS, l'insegnante di lingua è isolato, lavora da solo, non ha contatti frequenti con altri colleghi.

A rappresentare la complessità del profilo del docente di lingua riportiamo lo schema della Figura 1 che riassume il quadro concettuale delle competenze, in termini di sapere, saper essere e saper fare, a loro volta declinate negli ambiti relazionale, metodologico e disciplinare, che connotano le caratteristiche di un formatore di lingue (Let it Fly 2006).

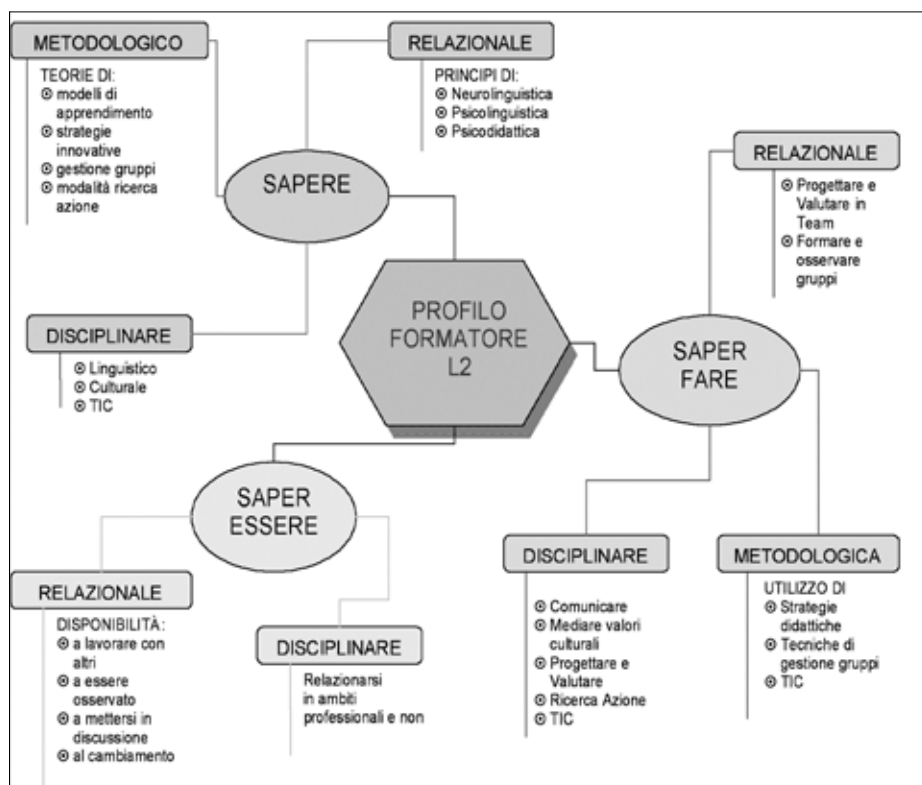


Figura 1. Quadro concettuale riassuntivo delle competenze del formatore di L2

## 2.4 Insegnanti di lingue e nuove tecnologie

La complessità della figura professionale dell'insegnante di lingue e l'importanza sempre maggiore che nella società contemporanea viene attribuita alle competenze linguistiche comportano una grande attenzione per la formazione dei docenti di LS da parte della politica soprattutto europea. Ricordiamo soltanto, tra i tanti documenti e le tante azioni degli organismi europei, il *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue* del 2004: curato da un gruppo che faceva capo all'università di Southampton, individua in 40 elementi chiave le condizioni necessarie in termini di struttura dei corsi, conoscenze, strategie e competenze, valori di riferimento che dovrebbero caratterizzare gli studi iniziali e la formazione in servizio degli insegnanti di lingua.

Tra le competenze dell'insegnante di lingue, come si può vedere anche nella Figura 1, hanno sempre avuto un posto privilegiato quelle informatiche e tecnologiche:

uno dei risultati dell'attenzione scientifica e politica dedicata alle lingue straniere è stato il fatto che fin dall'inizio di quella che viene definita la 'rivoluzione copernicana in glottodidattica' negli anni Cinquanta-Sessanta, l'insegnante di lingue straniere sia stato chiamato a confrontarsi con le tecnologie. (Balboni in Balboni, Margiotta 2008)

Anche nel profilo sopra citato le tecnologie informatiche sono uno dei temi centrali della formazione degli insegnanti: l'uso di esse non viene concepito solo come un'abilità tecnica, ma va dotato di senso pedagogico e integrato nel quadro generale degli obiettivi di apprendimento allo scopo di massimizzarne gli effetti. Inoltre, agli insegnanti le tecnologie informatiche devono servire anche per organizzare il proprio lavoro e come risorsa per implementare materiali didattici anche multimediali utilizzabili in classe (Let it Fly 2006).

Calvani (2013) sottolinea che:

Oggi c'è sostanziale accordo sul fatto che per competenza digitale non si deve intendere qualcosa che si apprende semplicemente usando le tecnologie se questo uso non viene accompagnato da un'adeguata capacità riflessiva che metta in grado di interrogarsi sul senso dell'azione, sulla scelta dello strumento opportuno, sulla natura, utilità, affidabilità dell'informazione in cui ci si imbatte, sulle implicazioni legate alla sua trasformazione e su quelle dipendenti dai rapporti che si instaurano con altre persone. La competenza digitale implica dunque una contemporanea presenza di sapere e maestria tecnica, congiuntamente a pensiero critico e capacità etico-sociale.

Riguardo alle nuove tecnologie per gli insegnanti di lingue, quello che a noi interessa in questa sede è sottolineare le potenzialità della formazio-

ne degli insegnanti di lingua attraverso le tecnologie informatiche: da un punto di vista pratico, la rete permette di colmare la distanza tra lingua e docente, riempiendo lo spazio che li divide, di entrare e restare in contatto con colleghi lontani fisicamente, di gestire tempi della formazione e tempi del lavoro e della vita privata. Permette anche di conseguire un valore aggiunto: per un insegnante di lingua avere esperienze di istruzione online significa vivere in prima persona una modalità formativa che, una volta comprese le strategie che mette in campo, può essere replicata nei contesti di insegnamento, attraverso la rielaborazione personale del modello formativo a distanza.

### **3 Modelli formativi e tecnologie**

In ambito formativo il ‘come’ diventa ‘che cosa’ ciò significa che gli strumenti che si adottano per trasmettere i contenuti influenzano la scelta dei contenuti stessi, definendo quindi l’impostazione metodologica del corso di formazione. In particolare, le tecnologie e il web hanno cambiato in modo sostanziale la comunicazione e hanno reso possibili modalità di formazione prima non realizzabili, che meglio sono in grado di rispondere alle esigenze professionali dei docenti e alle richieste della società contemporanea.

#### **3.1 Modello formativo trasmissivo**

Nel secolo scorso il modello formativo trasmissivo trova supporto nella teoria dell’informazione che Shannon e Weaver elaborarono alla fine degli anni ‘40, basata sul passaggio dell’informazione da emittente a destinatario attraverso un canale, e dalla psicologia comportamentistica di Skinner, basata sullo schema dello stimolo-risposta-rinforzo. Il modello formativo che ne deriva si fonda sul passaggio di una conoscenza da un docente ad uno studente in modo unidirezionale; l’obiettivo è il possesso da parte dello studente di un ‘oggetto’, un prodotto, la conoscenza viene parcellizzata in elementi separati che vengono trasmessi in forma sequenziale allo studente.

#### **3.2 Modello formativo interattivo**

Il modello formativo trasmissivo viene superato nella seconda metà del ‘900 anche in seguito all’evoluzione delle teorie della comunicazione: modelli sistemici, circolari, interattivi, dialogici - ricordiamo tra tutti Watzlawick e la Scuola di Palo Alto - rendono meglio conto della complessità della comunicazione, introducono l’elemento fondamentale del feedback, spostano l’attenzione dalla ricezione del messaggio alla sua comprensione, sottolineano



ano l'importanza e il ruolo del contesto, e influenzano i modelli formativi.

Si sviluppano infatti modelli formativi che, prendendo le mosse dalla psicologia cognitivista, vedono l'apprendimento come una costruzione sociale (costruttivismo socio-culturale), considerano la metacognizione un aspetto fondamentale dell'apprendimento (modello metacognitivo), mettono in primo piano lo studente come persona considerata in modo olistico (approccio umanistico).

Sono tutte istanze che facciamo convergere in un paradigma formativo interattivo all'interno del quale:

- a. la comunicazione è una costruzione reticolare di conoscenze condivise;
- b. l'informazione è un processo e non un contenuto;
- c. la collaborazione interpersonale è alla base della crescita della persona;
- d. il sapere è frutto di processi quali la negoziazione e la condivisione;
- e. il modello di insegnamento-apprendimento non è trasmissione e ricezione di informazioni ma rimodulazione di strutture personali e di relazioni tra persone e tra persone e contesti che avviene in un ambiente supportivo;
- f. lo studente non è solo ricettore passivo ma persona responsabile e consapevole dei propri processi cognitivi e della propria identità.

### 3.3 La formazione dei docenti italiani: la preponderanza del modello trasmissivo

Il contesto formativo italiano è ancora molto legato alla formazione in presenza di tipo trasmissivo.

Nella formazione iniziale degli insegnanti, che coinvolge in primo luogo le università, ci si discosta poco dalla tipica modalità di formazione accademica: la lezione frontale unidirezionale di tipo teorico, fondata sui contenuti; anche laddove si voglia o si debba trasferire la formazione sul web, questa spesso si riduce al trasferimento del modello appena visto dall'aula al computer, conservando le modalità 'erogative' (Calvani, 2000), con video che sono solo riproposta di lezioni in presenza, slide messe a disposizione dei formandi senza ulteriori compiti o commenti, articoli o testi scannerizzati da leggere e studiare.

Parallelamente, con un percorso comunque poco legato alla formazione teorica, ci sono le esperienze di laboratorio o tirocinio, che riproducono un paradigma applicazionista per cui prima si conosce poi si agisce, rinunciando a quella circolarità di teoria e prassi che dovrebbe essere un elemento fondante della formazione professionalizzante.

La formazione in servizio degli insegnanti, pur assumendo una molteplicità di forme e di modelli per cui è difficile farne una generalizzazione, tende a proporre, all'interno di un modello sostanzialmente trasmissivo, l'addestramento su tecniche didattiche o metodologie specifiche da appli-

care in classe, trascurando gli aspetti di riflessione e di metacognizione, lo sviluppo del pensiero progettuale, la capacità di ricerca, per mettere in primo piano l'aspetto 'pratico' degli strumenti didattici *pret-à-porter*, l'utilità della 'cassetta degli utensili' all'interno della quale i docenti possono all'occorrenza pescare la tecnica, il materiale, l'esercizio adatto al loro contesto scolastico.

### 3.4 Modello formativo interattivo e formazione dei docenti a distanza

Il modello trasmissivo non permette di sfruttare appieno le potenzialità del contesto della formazione a distanza, che richiede invece un modello di tipo interattivo, quindi costruttivista e metacognitivo, ed è proprio sul terreno della formazione a distanza che meglio è possibile superare le pratiche trasmissive che caratterizzano la formazione dei docenti e dei futuri docenti: attraverso la scelta attenta e la predisposizione dei materiali didattici, la guida di tutor/docenti online, la proposta di attività didattiche che sollecitino l'attivazione delle conoscenze pregresse dello studente per poi riorganizzarle e rimapparle con modalità personali.

Il modello formativo interattivo proposto in corsi a distanza favorisce la creazione di comunità di apprendimento (prima) e comunità di pratica (poi) in rete che lo contraddistinguono per alcune caratteristiche che lo distanziano notevolmente dal modello trasmissivo tradizionale:

- a. non avere un interlocutore fisicamente presente libera ampiamente il pensiero creativo e immaginativo, assottigliando le censure che spesso si hanno quando si deve interagire in presenza con un 'luminare' dell'ambito di formazione;
- b. la comunicazione si personalizza rapidamente, lo scambio è più immediato, si passa più facilmente al 'tu', la conversazione diventa facilmente più 'calda';
- c. è possibile comprendere i fenomeni in modo trans-culturale o comunque attraverso una molteplicità di punti di vista, considerata sia la grande diversità culturale di provenienza degli attori, sia la minore inibizione all'espressione del proprio pensiero.

Secondo Rivoltella (2003) «il lavoro didattico non è trasmissione di informazioni, ma mediazione, raccordo, spazio nel quale il soggetto in formazione e i sistemi simbolici e culturali che sono il patrimonio di una società danno vita a una dialettica fatta di negoziazioni attive e di scambi».

#### 4 Un caso particolare: le *Pillole di Glottodidattica*

Nella nostra esperienza di docenti di corsi universitari destinati a futuri insegnanti di lingue e di docenti di corsi di formazione e aggiornamento di insegnanti di lingue in servizio abbiamo sempre cercato di superare il modello trasmissivo e la didattica frontale e di creare delle opportunità di sfruttamento delle potenzialità delle tecnologie. Un'esperienza che riteniamo esemplificativa di come sia possibile applicare un modello interattivo in un contesto di formazione di docenti o futuri docenti di lingue è costituito dalle *Pillole di glottodidattica*.

In rete, su *YouTube*, sono presenti delle clip che prendono il nome di *Pillole di Glottodidattica*. Si tratta di video di breve durata (da due a quattro minuti) nei quali un esperto focalizza alcuni contenuti di glottodidattica; si caratterizzano quindi come momenti di *microteaching* a distanza, che sfruttano la tecnologia web per erogare una micro-lezione di tipo frontale e unidirezionale. Non vi è quindi novità nel modello formativo - situazione verticale senza interazione con la fonte del sapere - ma solamente nel mezzo utilizzato per l'erogazione, la rete, che presenta il vantaggio di apparire come più motivante rispetto al contesto tradizionale in presenza.

La comunicazione multimediale, in effetti, può migliorare l'apprendimento ma solo ad alcune condizioni (Meyer in Ranieri 2005). Bisogna cioè tener conto che lo studente apprende meglio:

- a. da parole unite a immagini, piuttosto che solamente da parole (principio di multimedialità);
- b. quando le parole e le immagini corrispondenti sono vicine tra loro sulla pagina o sulla schermata (principio di contiguità spaziale);
- c. quando le parole e le immagini corrispondenti sono presentate simultaneamente piuttosto che successivamente (principio di contiguità temporale);
- d. quando le parole, le immagini o i suoni estranei sono esclusi (principio di coerenza);
- e. quando le animazioni sono accompagnate da narrazione audio piuttosto che testi scritti sullo schermo (principio di modalità);
- f. quando le animazioni sono accompagnate solo da narrazione audio piuttosto che accompagnate sia da narrazione che da testi sullo schermo (principio di ridondanza).

Si può quindi dire che le soluzioni migliori si ottengono quando sia il canale visivo che quello uditivo sono coinvolti, ma senza che il testo scritto vada a sovrapporsi all'animazione e alla narrazione.

A partire da questi principi, Clark e Mayer (in Ranieri 2005) hanno elaborato dei principi secondo i quali, quando si utilizzano contemporaneamente audio e video è preferibile:

- a. comunicare il contenuto utilizzando grafici significativi, accompagnati da narrazione audio di carattere esplicativo (principio di multimedialità);
- b. lasciare sullo schermo quelle informazioni che comportano tempi più lunghi di memorizzazione, come ad esempio nuovi termini (eccezione al principio di modalità);
- c. utilizzare uno stile conversazionale (principio di personalizzazione);
- d. avvalersi di *coach* virtuali per presentare esempi e dare suggerimenti (principio di personalizzazione).

Infine, secondo Ally (in Ranieri 2005) per favorire la costruzione di legami e relazioni nella memoria tra nuove informazioni e informazioni già acquisite è importante:

- a. utilizzare gli anticipatori per attivare le strutture cognitive preesistenti o dare informazioni sui dettagli della lezione;
- b. fornire modelli concettuali che lo studente possa utilizzare per richiamare alla memoria modelli mentali preesistenti o per acquisire la struttura necessaria per apprendere i nuovi concetti presenti nella lezione;
- c. utilizzare domande che sollevino aspettative e attivino le strutture cognitive preesistenti.

Abbiamo quindi cercato di superare i limiti delle *Pillole* e di ampliare le loro potenzialità, consapevoli del fatto che (Trentin 2001, p. 47):

Erogare formazione a distanza basata su materiali strutturati per essere fruiti in modo autonomo, significa avere chiara consapevolezza di dover far gravare la mediazione didattica principalmente sugli stessi materiali, anche nel caso in cui siano previsti funzioni di supporto online a cura di tutor e facilitatori. [...] Il compito del materiale non è solo quello di veicolare i contenuti, ma anche di chiarire obiettivi e struttura dell'intervento didattico, offrire strumenti per la valutazione formativa, oltreché una costante guida didattico-metodologica tesa a condurre passo passo l'utente nella fruizione del percorso formativo.

L'innovazione consiste nell'arricchimento dei materiali e nella predisposizione di un apparato didattico creato attorno alle *Pillole*, che permettono lo sfruttamento delle stesse per lavorare contemporaneamente sui contenuti e sulla metodologia. La sfida del formatore - a distanza o in modalità *blended* - è quella di guidare ogni corsista affinché possa collegare i contenuti della *Pillola* alla propria esperienza e quindi ampliare le proprie conoscenze, favorendo quindi un processo di *scaffolding* (Bruner 1976) che supporta la scoperta e l'acquisizione di nuovi saperi esperienziali.

Le attività di corredo aggiunte alle *Pillole* danno inoltre la possibilità

non solo di appropriarsi del contenuto per collocarlo nel proprio personale sistema di conoscenze e competenze, ma anche di affrontare l'argomento presentato da un punto di vista metacognitivo, favorendo la riflessione sulle dinamiche di apprendimento in una posizione 'anfibia', cioè quella dell'insegnante in formazione.

Un apparato di questo genere permette di fare la differenza rispetto a molti altri video con finalità didattiche che si possono trovare su *YouTube* o generalmente in rete, che sono soprattutto esemplificazioni di lezioni o tecniche da somministrare agli studenti, che propongono cioè attività di 'guarda e copia', senza il fondamentale valore aggiunto della meta-riflessione e dell'interazione. Il nostro obiettivo è invece quello di non portare alla replica standardizzata di comportamenti presunti vincenti, ma di generare un atteggiamento critico che permetta di comprendere perché un determinato agire ha (o meno) funzionato e potrebbe (o meno) funzionare in un altro contesto.

Si tratta quindi di una presa di consapevolezza di meccanismi a volte già presenti negli insegnanti - anche in qualità di studenti di lunga data - ma che sono rimasti a livello subcorticale: una riflessione esplicita invece permette all'insegnante di trasformarsi in quel professionista riflessivo che ogni istituzione educativa auspica.

#### 4.1 Esempi: le *Pillole* presenti su *YouTube*

Riportiamo di seguito una parte dei materiali utilizzati e dell'apparato didattico costruito, come esempi di sfruttamento in sede di formazione delle *Pillole di Glottodidattica*. I materiali sono stati utilizzati sia per la formazione *blended* sia per la formazione a distanza.

Al formando viene fornita la scheda riportata nello Schema 1.

## Schema 1. Attività sulle tecniche di comprensione

**Pillole di glottodidattica sulle attività di comprensione**

Quest'attività richiede di **visionare dei filmati su YouTube** e di **svolgere degli esercizi** immediatamente dopo. Ciascun esercizio applica la tecnica glottodidattica illustrata nel filmato sfruttando dei testi che parlano delle tecniche stesse. Ti consiglio di **stampare la scheda** dell'esercitazione e di tenerla sottomano mentre visioni i filmati. Le consegne degli esercizi sono su sfondo grigio.

*Al termine dell'attività dovresti avere maggiore dimestichezza con la terminologia e la costruzione di due delle più frequenti tecniche impiegate per l'insegnamento delle lingue.*

**Esercizio 1**

**Visiona** il filmato a questo link <http://www.youtube.com/watch?v=iS-ucWi3r7Y> in cui il prof. Balboni spiega cos'è la comprensione e, a seguire, quest'altro filmato [http://www.youtube.com/watch?v=2Pa60ogdk\\_M&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=2Pa60ogdk_M&feature=related) in cui invece spiega cos'è un esercizio cloze.

Al termine della visione **svolgi** l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni. Completa il testo inserendo le parole mancanti

**Cloze**

La procedura cloze consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo. Usualmente si lasciano integre le prime righe del testo, per consentire una prima contestualizzazione, poi si elimina ogni settima parola. L'allievo dovrà inserire una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata.

Esistono alcune varianti di questa tecnica. \_\_\_ prima è il cosiddetto *cloze 'a \_\_\_'*, in cui si inizia eliminando ogni \_\_\_ parola, per poi cancellare ogni sesta \_\_\_ anche ogni quinta parola. Troviamo poi \_\_\_ *cloze facilitato*, che elenca in calce \_\_\_ parole da inserire o che presenta \_\_\_ vuoti un disegno corrispondente alla parola \_\_\_. Per mezzo del registratore audio o \_\_\_ è possibile eseguire, nella lingua materna \_\_\_ in corsi avanzati di lingue straniere, dei \_\_\_ *orali* inserendo delle pause e chiedendo agli \_\_\_ di ipotizzare quello che sta per \_\_\_ detto.

Questa tecnica viene usata proficuamente per \_\_\_ testing: secondo alcune ricerche, i dati \_\_\_ nelle prove di cloze collocano gli \_\_\_ nella stessa successione di merito che \_\_\_ ottiene attraverso batterie di prove ben \_\_\_ complesse e variate.

Il cloze è una tecnica fondamentale \_\_\_ sviluppare e/o misurare la capacità di \_\_\_ un testo nella sua globalità, cogliendo \_\_\_ ridondanza contestuale e co-testuale ai fini della \_\_\_.

È opportuno distinguere la tecnica cloze, che crea i vuoti su base meccanica, dal riempimento di spazi vuoti, in cui la scelta dei vuoti è orientata dall'obiettivo (preposizioni, verbi, ecc.).

**Esercizio 2**

**Visiona** il filmato a questo link

[http://www.youtube.com/watch?v=cM2fUexulJw&feature=mfu\\_in\\_order&list=UL](http://www.youtube.com/watch?v=cM2fUexulJw&feature=mfu_in_order&list=UL) in cui il prof. Balboni spiega in cosa consiste un esercizio a incastro e di seguito questo link [http://www.youtube.com/watch?v=P6NnTDpd-\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=P6NnTDpd-_M) in cui spiega una declinazione particolare dell'esercizio a incastro, cioè il riordino dei paragrafi di un testo.

Al termine della visione **svolgi** l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni.

**Ricostruisci** i due testi mettendo i paragrafi nel giusto ordine

### Incastro di fumetti

- A. Una terza versione, assai complessa, presenza in ordine casuale sia le vignette sia le battute, da collegare con linee oppure accoppiando le lettere che indicano le vignette ai numeri che corrispondono alle battute ('A5', 'C4', ecc.).
- B. In una seconda versione, le vignette (incluse le battute) sono ritagliate e poste in ordine casuale. Ogni vignetta è contrassegnata da un numero. L'allievo deve indicare la successione corretta delle vignette.
- C. Questa tecnica è ottima per rafforzare la competenza testuale e quella socio-pragmatica.
- D. Si possono realizzare più varianti di questa tecnica didattica.
- E. In un primo caso, le vignette vengono presentate nell'ordine corretto e le battute vengono date in ordine casuale in calce; l'allievo deve riportare nel fumetto il numero corrispondente ad ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia.

### Incastro delle battute di un dialogo

1. Infine è possibile avere le battute di un personaggio già stampate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono fatte ascoltare secondo un ordine casuale: gli allievi devono indicare il numero corrispondente alla battuta nel punto corretto del dialogo oppure devono trascriverla sotto dettatura.
2. Di norma si ha un dialogo le cui battute sono trascritte in ordine casuale e raccolte in gruppi separati per ogni personaggio.
3. Questa tecnica è molto utile per rafforzare la competenza testuale e quella socio-pragmatica.
4. In una versione più complessa, tutte le battute sono in ordine casuale, senza essere ascritte ai singoli partecipanti.
5. Questa forma di incastro si presenta secondo quattro varianti, caratterizzate da un grado crescente di difficoltà.
6. In una versione più semplice, le battute di un personaggio sono già date in ordine corretto.

Come si può vedere dal primo esempio riportato, gli scopi delle attività di corredo alle *Pillole di Glottodidattica* sono molteplici:

- a. impegnare concretamente il formando durante e dopo la visione, dando task specifici;
- b. far acquisire delle 'nozioni' attivando i processi medesimi che vengono descritti in modo che vi sia esperienza diretta e immediata;
- c. sfruttare una molteplicità di canali sensoriali (vista e udito) e di abilità linguistiche (ascolto e lettura) al fine di favorire la memorizzazione;
- d. favorire la riflessione sui contenuti proposti e sulla metodologia attraverso l'utilizzo di un testo scritto che non è la trascrizione del parlato, quindi non attraverso una mera compilazione;
- e. suscitare l'interesse nei confronti di pratiche didattiche che sembrano scontate attraverso una 'problematizzazione' delle stesse.

L'ultima parte dell'azione formativa è quella meta cognitiva e di interazione orizzontale attraverso la discussione delle soluzioni, che risulta interessante in particolar modo laddove possono esservi soluzioni difformi. Questo confronto - come spiegato efficacemente nella videoclip - spinge

a interrogarsi sui limiti e sulle potenzialità della tecnica proposta grazie alle 'differmità' sperimentate in prima persona e non necessariamente rilevate come 'errori' degli studenti, che comunque hanno accesso alle soluzioni delle attività proposte. Questo confronto può essere condotto sia in una sessione formativa in presenza sia attraverso uno strumento di comunicazione a distanza, come un *web forum*, una *chat*, un *blog* o tutti gli altri strumenti che permettono l'interazione mantenendo visibili i contributi di ciascuno.

#### 4.2 Esempi: nuove *Pillole* per la formazione

Visti i risultati ottenuti con l'utilizzo e l'adattamento di clip già presenti su *YouTube*, abbiamo ideato una nuova serie di *Pillole di glottodidattica*, costruite già in fase di ideazione con un apparato didattico interattivo e meta cognitivo, che a breve verranno caricate in rete.

Nella figura 3 viene riportato un esempio di una *Pillola di glottodidattica* destinata alla formazione dei docenti di italiano come L2; nella prima parte si riporta il testo che il formatore esporrà a voce nel video; seguono le attività di guida attiva alla comprensione e di rielaborazione anche personale dei contenuti; anche in questo caso, la possibilità di confrontare il proprio lavoro con i colleghi aumenta il potenziale metacognitivo dell'attività.

Schema 2. Testo della Pillola di Glottodidattica sulle nozioni di BICS e CALP e relativa attività

##### **Pillola di glottodidattica sulle nozioni di BICS e CALP**

Cummins identifica due grandi obiettivi che uno straniero deve raggiungere nel suo percorso per ottenere il successo scolastico, che chiama BICS *Basic Interpersonal Communication Skills*: Abilità comunicative interpersonali di base; servono per esempio per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione, e CALP *Cognitive Academic Language Proficiency*: Padronanza linguistica cognitivo-accademica; serve per esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti.

Dalle ricerche sul campo analizzate da Cummins, si è visto che, per acquisire le BICS sono necessari in media circa 2 anni di studio e di esposizione alla lingua: le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo.

La scuola per raggiungere il successo richiede principalmente di padroneggiare le CALP, indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo, che sono alla base dello studio e dei concetti.

Ma per acquisire le CALP si richiede uno studio ben più lungo, fino a cinque anni: un allievo che interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi, non è necessariamente capace di studiare, di comprendere le lezioni scolastiche, di leggere i libri di testo.



Quest'attività richiede di **visionare** dei filmati su YouTube e di **svolgere degli esercizi** durante e dopo. Gli esercizi ti faranno riflettere sulle nozioni esplicitate nel video e ti condurranno verso la loro applicazione. Ti consiglio di **stampare** la scheda dell'esercitazione e di **tenerla sottomanò** mentre visioni i filmati. Le consegne degli esercizi sono su sfondo grigio.

*Al termine dell'attività dovresti avere maggiore dimestichezza con la terminologia glottodidattica relativa alla lingua della comunicazione e dello studio e con le richieste cognitive dei principali compiti comunicativi.*

### **Esercizio 1**

Visiona il filmato a questo link <http://www.youtube.com/> in cui si spiegano i concetti di BICS e CALP. Al termine della visione svolgi l'esercizio seguente, la cui correzione è nel file Soluzioni.

**Mentre guardi la pillola 'BICS e CALP' prova a completare la seguente tabella con le informazioni richieste:**

	BICS	CALP
Esplicitazione dell'acronimo (in inglese)		
Traduzione in italiano dell'acronimo		
Esempi di attività linguistiche realizzabili		
Tempo medio di acquisizione		

**Ora aggiungi nella casella 'Esempi di attività linguistiche realizzabili' le seguenti, scegliendo in quale colonna inserirle.**

- fare una chiacchierata con un amico
- scrivere una mail
- interpretare fatti, fare deduzioni
- riassumere un testo narrativo

**Verifica ora la correttezza del tuo lavoro nel file Soluzioni**

**Sei in grado di aggiungere almeno un esempio di attività linguistica realizzabile in ognuna delle caselle BICS e CALP? Una volta eseguito il compito, confronta la soluzione che hai trovato con i colleghi.**

## **5 Conclusioni**

Secondo Bonaiuti (2006):

il dibattito sviluppato in rete sul futuro del Web ha portato alla luce il fatto che la gran parte delle acquisizioni conoscitive umane avvengono spontaneamente, nei contesti più diversi. La scoperta (o riscoperta) che l'intrinseca costituzione di Internet è occasione di apprendimento per i suoi attori ha messo in luce l'importanza della dimensione informale dell'apprendimento. La tematica riguarda le potenzialità delle attività quotidiane, delle pratiche spontanee che, in ogni ambito (lavoro, scuola, vita) rappresentano e costituiscono la modalità prevalente di strutturazione di conoscenze e competenze.

È quindi fondamentale, per lo sviluppo della formazione a distanza, che vi sia sempre più contaminazione fra ambiente formale e informale di apprendimento, che i limiti diventino labili, intersecando canali aperti (come *YouTube*, appunto) con attività di riflessione strutturata.

## Bibliografia

- Balboni, P.; Margiotta, U. (2008). *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*. Torino: UTET.
- Celentin, P. (2007). *Comunicare e far comunicare in Internet*. Venezia: Cafoscarina.
- Calvani, A. (2000). *Comunicazione ed apprendimento in Internet*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2013). «L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace» [online]. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592> (2014-10-23).
- Kelly, M.; Grenfell, M. (2004). *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf> (2014-10-23).
- Let it Fly (2006). *Evoluzione del profilo del formatore/tutor di lingua* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://www.letitfly.it/pdf/pdf\\_ebook/Evoluzione\\_del\\_profilo\\_del\\_formatore\\_tutor\\_di\\_lingua.pdf](http://www.letitfly.it/pdf/pdf_ebook/Evoluzione_del_profilo_del_formatore_tutor_di_lingua.pdf) (2014-10-23).
- OCSE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (2014-10-23).
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*. Trento: Erickson.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Varani, A. (2010). «Dalla formazione alla pratica dell'insegnamento» [online]. *Education 2.0*, dicembre 2010. Disponibile all'indirizzo <http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialeDicembre10.pdf> (2014-10-23).
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). «The role of tutoring in problem-solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2).



# LUCIDE - Languages in Urban Communities - Integration and Diversity for Europe

Paolo E. Balboni

**Summary** 1. The origin of LUCIDE. – 2. The aim of the project. – 3. Project publications. – 4 What's next.

## 1 The origin of LUCIDE

The context of LUCIDE is the European Life Long Learning Programme, funded for the period December 2011 to November 2014. It derives directly from a LLP Programme called Languages in Europe: Theory, Policy, Practice (LETPP), which was carried out by The Languages Company and The London School of Economics, working with CERCLES (University Language Centres), FIPLV (Language Teachers Associations) and the UK Parliamentary group on languages. The LETPP project had two main focuses – Languages and Social Cohesion and Languages and Intercultural Communication – and examined both the theory and practice of multilingual policy in Europe. It organised 2 high level seminars and an international conference attended by 150 participants from 18 countries, as well as representatives of the EU and Council of Europe (for further information see <http://www.letpp.eu>). In 2010 LETPP came to its end and published a series of documents. One direct result of these proposals was the idea that the multilingual city would be both the driver of change and a test bed for future progress. It is this which has provided both the inspiration and the framework for the LUCIDE network project.

## 2 The aim of the project

There is a *fil rouge* linking LETPP and LUCIDE very tightly. Both projects start from the consideration that we live in a period of unprecedented movement - of capital, of goods and of people. Contact between people and countries has never been easier or more frequent. In such a changing and volatile world, communication across cultures becomes very high stakes.

Such communication is indispensable for international relations. It underpins wealth creation, enables individual mobility and grows employ-

ment. Communication is itself a major economic and cultural activity.

Multilingualism has to play a key role in this world where English has greatly facilitated the global impact of the ‘communications revolution’. However, English – even as a *lingua franca* – also poses key cultural, social and psychological challenges.

In such a complex world, simple indicators of identity – national citizenship or national culture – are challenged. People share allegiances to an ever widening range of social groups and cultural icons – local, national, religious, sporting, artistic. In each case, language can be a major factor. The issue of multilingualism has been hotly debated over the last two decades, and despite much effort and progress, the way we first apply theory to policy, and then put the resulting policies into practice can still have varying results.

The ‘younger’ project (2011-2014) aims to address these issues and formulate the questions which need to be asked to help language policy have a more central role in national and international policy debates.

Let’s take a closer view at LUCIDE. It is a network which is developing ideas about how to manage multilingual citizen communities.

One of the main points is building up a picture of how communication occurs in multilingual settings across the EU and beyond. The aim is to help institutions (councils, schools, hospitals) and local and national economies make better productive use of diversity as an economic resource and to strengthen social cohesion by fostering better communication and mutual understanding. Another important aim is to understand better how the cultural richness of these new cities can strengthen the ‘diverse unity’ of the 21st century.

LUCIDE includes 16 partners (14 from Europe and 2 Third Country partners) already active in the domain of multilingualism within urban contexts, at both University and City level, and in a range of city types. It includes cities which have long traditions of multilingualism as well as those for whom this is relatively new.

In concrete terms LUCIDE carries out research, runs seminars and workshops and developing guidelines for multilingual cities relating to

- **Education:** language learning and language support
- **The public sphere:** how the city supports democratic engagement
- **Economic life:** the benefits of multilingualism and the requirements
- **The private sphere:** how people behave and interrelate and celebrate
- **The urban space:** the appearance and sounds of the city

### 3 Project publications

Anyone interested in multilingualism and the particularities of multilingualism in European cities can access the publications produced by the LUCIDE project in the website, especially a major publication, *Vital Multilingualism - City Stories*, is planned in 2015. It is producing a book, describing and analyzing the present landscape of languages in cities, and suggesting ideas for future policy development.

At the moment the website – which is the main source of this info sheet – presents 6 tool kits (<http://www.urbanlanguages.eu/toolkits>) for policy makers, professionals and citizens to alert them to key issues and examples of good practice taken from across the LUCIDE partnership:

- Languages and Work
- Multilingualism in the Health and Social Care Sector
- Learning new languages
- Bilingual and Multilingual learners
- Languages and Public Services
- Multilingualism in Urban Spaces
- **17 City Reports** giving an overview of multilingualism in European and also Canadian and Australian cities, looking at the historical context of each city and an overview of the present situation across different areas of life.

These publications show, through the diverse nature of the cities involved, that there is no single answer to the challenges posed by multilingualism and that cities are benefiting in different ways from multilingualism too. At the same time, some common areas have emerged, and this is evident in questions of public policy (health, social services and employment) as well as commerce and the new frontier of more mobile and connected populations, social media and increasingly interactive public spaces.

A more detailed analysis of the State of the Art will be available soon in the website.

### 4 What next?

As mentioned above, the programme is coming to its end just in the months when this issue of *EL.LE* is published. The LUCIDE website cannot explicitly present the next steps, as the very existence of the project depends on European Funding.

So far, we know that the LUCIDE project is now entering a new phase of widening participation and interest, as the project's website will be hosted by the London School of Economics through to 2016.



**Bruni F.; Fiorentino G. (2013). *Didattica e Tecnologie: Studi, percorsi e proposte*. Carocci Editore**

Damiano Longo

La scuola del nostro decennio è notevolmente cambiata perché è popolata da studenti diversi dalla generazione dei propri genitori. La diversità non è data da cambiamenti biologici degli apprendenti ma da strumenti, presenti nelle loro mani, che diventano sempre più un polo di reazioni positive e negative nei confronti di educatori, genitori e allievi. I ragazzi che crescono nell'era del digitale sono multitasking, molta della loro comunicazione passa attraverso gli strumenti digitali, giocano e in alcuni casi studiano attraverso i media e i social network.

Oggi, in molti contesti scolastici si sente parlare di classi 2.0, di book in progress, di lavagne interattive (lim), alle quali è stata prestata particolare attenzione dal Ministero dell'Istruzione, di tablet in sostituzione dei libri cartacei, ecc. Si ha l'impressione di essere sempre 'in ritardo' relativamente a quanto la società odierna richiede. Se da un lato si cerca di impiegare finanziamenti pubblici per dotare le scuole di strumenti necessari per fronteggiare le sfide didattiche attraverso l'uso delle tecnologie, dall'altro si ha l'impressione che la scuola sia ancora molto lontana dal mondo del digitale che tanto abbaglia i nostri studenti. In alcuni contesti la multimedialità, addirittura, entra di rado e a volte è vista con diffidenza. Quali sono le condizioni frenanti che non consentono la diffusione o il pieno utilizzo di questi strumenti nelle nostre scuole?

A questa domanda hanno cercato di rispondere Giuliana Fiorentino e Filippo Bruni nel loro testo *Didattica e tecnologie: Studi, percorsi e proposte* edito da Carocci nel 2013. Secondo gli autori del volume le tecnologie assumono una particolare importanza nella misura in cui sono di valido apporto al processo di apprendimento. Non si tratta, pertanto, di decidere se sposare o meno la tecnologia ma di continuare a riflettere sul fatto che l'arricchimento e il supporto dato dalle tecnologie digitali sia significativamente spendibile nel panorama della scuola italiana.

Il volume racchiude sei capitoli che a partire da una soddisfacente sintesi dei modelli di volta in volta presentati, offrono numerosi spunti di riflessione e si aprono su un panorama progettuale non solo italiano ma anche europeo. Ogni capitolo è presentato secondo una struttura fissa. Si



presentano diverse tipologie di tecnologie, si traccia un percorso storico e si discutono criticamente.

Nel primo capitolo, a carattere introduttivo, si discute il binomio didattica e tecnologie secondo un approccio costruttivista. L'argomento è tuttavia di continuo aggiornamento e riflessione nel campo della glottodidattica. Una vasta panoramica epistemologica e di sperimentazioni è stata raccolta dagli studiosi veneziani Caon e Serragiotto nel 2012. L'insegnamento attraverso le tecnologie digitali si pone come ambito di ricerca che ruota attorno a diverse teorie che con difficoltà si declinano in modelli perché troppo rapide nella loro evoluzione. L'autrice facendo riferimento all'intervento di uno studioso americano, Proulx affronta il concetto di 'flipping classroom' (classe capovolta). In sintesi al forma di insegnamento rovesciato si focalizza su due aspetti: un lavoro a casa che sfrutta appieno tutte le potenzialità dei materiali culturali online e un lavoro a scuola che consente di applicare, senza ristrettezze temporali, una didattica laboratoriale socializzante e personalizzata.

Nel secondo capitolo si discute di piattaforme e-learning che sono la nuova frontiera della formazione a distanza e fra gli esempi di spendibilità torna ancora una volta il riferimento ai corsi di lingua e cultura a distanza che nell'era di internet rendono sempre più vincente il rapporto tra docente e discente.

Volendo dare una risposta alla domanda che siamo posti all'inizio di questa recensione relativamente alle condizioni che rallentano l'utilizzo degli strumenti digitali, è auspicabile ricordare che l'insegnamento online non è solo un nuovo strumento per fare didattica, ma comporta un modello di insegnamento innovativo che si accosta a quello tradizionale. La lezione a distanza in realtà è diversa dalla lezione frontale tradizionale, nel linguaggio e negli strumenti. In questa cornice gli istitutori dei corsi, ovvero i docenti, sono chiamati a sviluppare nuove forme di didattica sfruttando le potenzialità offerte dal web in termini di multimedialità. Si rende necessaria l'elaborazione di nuove forme di controllo a distanza del livello di apprendimento degli studenti e di valutazione dei risultati raggiunti. L'apprendimento a distanza implica un'attenzione particolare allo studente per ottimizzare l'efficacia del percorso di acquisizione. L'espressione e-learning, in effetti, punta al processo di apprendimento e non all'insegnamento.

Quasi in opposizione all'e-learning nel terzo capitolo si decantano le potenzialità del mobile learning (m-learning), che punta alla creazione di nuove forme di organizzazione del sapere secondo un modello di apprendimento che la Fiorentino definisce «apprendere attraverso il contesto».

L'apprendimento mobile può essere considerato una forma di insegnamento o di studio che si verifica quando un allievo interagisce attraverso dispositivi mobili svincolando l'intervento didattico dai limiti posti dalla compresenza fisica dei discenti. Gli allievi che usano dispositivi di apprendimento mobile sono esperti nella ricerca e nell'amministrazione di lezioni didattiche in formati piccoli e gestibili, da poter utilizzare laddove ne abbiano bisogno. Se tra i punti di forza sono presenti l'aumento della motivazione

e l'alto gradimento degli strumenti da parte degli studenti tra i quali spicca il tablet, alcuni studiosi non hanno potuto fare a meno di notare limiti del m-learning. La didattica pensata per le tecnologie mobili deve essere specifica senza cadere nella prassi errata e consolidata della trasposizione di quanto progettato per una didattica tradizionale. Inoltre, non sono ancora presenti dati quantitativi che possano documentare il valore aggiunto dato dal mobile learning nel processo di apprendimento degli studenti.

Dopo aver discusso le sfide del mobile learning, nel quarto capitolo, il ricercatore Bruni ripercorre un momento sintomatico della diffusione delle tecnologie digitali nell'apprendimento formale prima dell'avvento di internet. Il riferimento alle pratiche didattiche tra online e offline non risulta del tutto superato perché sono presenti realtà scolastiche che presentano difficoltà di accesso alla rete. L'autore, pertanto, analizza nel capitolo due ambiti di indagine: le politiche di sviluppo delle tecnologie digitali e le pratiche didattiche ad esse legate sottolineando il fatto che l'utilizzo di internet si è imposto in una fase successiva. Si ripercorrono simultaneamente le fasi della diffusione del computer come strumento didattico e i piani nazionali promossi dal ministero. Il focus del capitolo è quello dell'ipertestualità strettamente connessa alla multimedialità la cui discussione è affrontata in termini di efficacia dell'insegnamento/apprendimento delineandone i rischi e i punti di forza. Interessanti e attraenti risultano essere le riflessioni su due nuovi strumenti didattici online: il digital storytelling e i giochi di realtà alternata.

Dato che il gioco è ormai ritenuto un canale privilegiato per favorire il processo di apprendimento, in appendice al capitolo Maria Cristina Guidone traccia sapientemente la metodologia del role-playing. Annotando tra i metodi attivi, il role-playing, secondo l'autrice, privilegia l'apprendimento attraverso la comprensione, l'elaborazione e la metabolizzazione dell'esperienza vissuta. Da un punto di vista glottodidattico la metodologia del role-playing è stata studiata e ritenuta vantaggiosa perché l'individuo attraverso il gioco impara a relazionarsi nella e con la società creando interazioni.

Il gioco di ruolo, inoltre, rafforza l'autostima e il senso di autoefficacia valorizzando anche i diversi stili. I punti di forza di questa metodologia sono ampiamente presenti in letteratura fin da una prima analisi effettuata dal rinomato Krashen nel suo volume *Principles and practice in second language acquisition* nel 1982. Oggi grazie alla rete gli studi sul role-playing abbracciano il tema dell'identità virtuale. Si legge, infatti, di rpg (Role-Playing Game) per indicare un numero illimitato di utenti che superando i tradizionali confini spazio-temporali interagiscono in modalità sincronica e diacronica nel gioco virtuale.

Sempre Bruni nel quinto capitolo permette al lettore coinvolto nell'argomento ma anche ai simpatizzanti di rivivere il percorso del web nella prassi didattica a partire dal 1969 ai giorni nostri, in altre parole potremmo dire dalla definizione dei protocolli per la comunicazione dei computer al

web 2.0. In questo percorso schematico ma allo stesso tempo esaustivo emerge un dato fondamentale: il ruolo del navigatore della rete internet si è modificato completamente perché l'utente da semplice fruitore passivo è divenuto parte del web stesso producendo e pubblicando materiale. Alcuni esempi lampanti sono dati dai social network, i blog, i wiki ecc. E se il navigatore è anche apprendente o docente ci si ritrova oggi in una circolarità di interazioni in cui sono presenti le tecnologie, il loro uso, le modalità di insegnamento e gli apprendimenti indipendentemente da come si intendono le tecnologie nel campo educativo.

Chiude il volume un capitolo dedicato ai progetti europei sulle ict (Information and Communication Technology) a partire dalle otto competenze chiave da sviluppare durante la scuola dell'obbligo per incoraggiare l'apprendimento permanente fino agli obiettivi fissati per 'Istruzione e Formazione 2020'. Si delineano i punti salienti del Piano nazionale scuola digitale con le sperimentazioni lim, Cl@ssi 2.0 e Scuol@2.0. Una particolare attenzione è dedicata ai progetti di gemellaggi europei tra scuole e alle iniziative di internazionalizzazione con l'utilizzo delle tic.

Senza dubbio la lettura del volume evidenzia lo sforzo del miur di voler conformare i livelli nazionali a quelli europei in quanto sono state avviate numerose sperimentazioni per lo sviluppo delle competenze digitali. Se la maggior parte delle scuole sono state interessate da almeno uno dei progetti menzionati vuol dire che il corpo docente è costantemente chiamato ad una formazione ad hoc per raggiungere le competenze richieste allo sviluppo del progetto. Tornando alla domanda che ci siamo posti all'inizio di questo lavoro, i dati emersi dalla lettura avvincente del volume di Bruni e Firoentino, lasciano pensare che non ci siano condizioni frenanti all'applicazione degli strumenti digitali nelle nostre scuole. Il ricorso alle tecnologie e il loro mutamento in strumenti digitali è un comportamento ormai consolidato nel mondo della scuola. Il loro scopo non è quello di cambiare i processi formativi ma di avviare un nuovo modello didattico che comporta un mutamento degli ambienti di apprendimento.

Nel volume gli autori hanno fotografato questo cambiamento facilitando la consultazione di pratiche ed esperienze e favorendo un orientamento nel complesso processo della didattica con le nuove tecnologie.

## Bibliografia e sitografia

Caon, F.; Serragiotto, G. (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie, Risorse e Sperimentazioni*. Torino: UTET.

indire <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1777>  
rai educational [http://www.mediamente.rai.it/mediamentetv/learning/corsi/0002c4\\_1.asp](http://www.mediamente.rai.it/mediamentetv/learning/corsi/0002c4_1.asp).

**Menegale, M. (ed.) (2013). *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* [ePub]. Canterbury (UK): IATEFL**

Ada Bier

Quoting a sentence by Carmel Mary Coonan in the foreword of this volume, we agree that this «is a timely contribution to an area (i.e. learner autonomy) that needs considerable attention». This is particularly true if we think about *lifelong learning* and *learning to learn*, concepts that have acquired the characteristics of urgency and necessity in today's society. Menegale presents a series of noteworthy essays by several notable experts in the field of learner autonomy, as well as researchers and practitioners from several countries. The aim of these contributions is to offer teachers suggestions, strategies, and tools to sustain the effort of 'actively involving learners' and helping them become more autonomous in their learning process. The present volume proposes a number of meaningful experiences with learners of different ages, from adolescents to young adults, and reports projects carried out by both researchers and teachers through action-research.

Menegale's book is subdivided into four sections, each of which represents one sub-topic connected with the main subject of learner autonomy. The four sub-topics are: research, curriculum, strategies and knowledge transfer. In the first section, *Researching Language Learner Autonomy*, we find five empirical studies which share the general intention of offering the results of some experimental learner autonomy oriented approaches. Legenhausen (Chapter 1) reflects on data resulting from a large-scale study in which an autonomous classroom and a traditional one have been compared. The autonomous classroom showed far better results in terms of vocabulary, grammar, proficiency and quality interactions. Autonomous learners, being in charge of their own learning, *plan* what to do, *work* according to their plans, *document* their own actions and those of their teacher, and finally *evaluate* the outcomes. Clarke (Chapter 2) reports the findings of her action-research project, aiming at the transition from teacher-centred to learner-centred lessons. She explains how autonomous learning has been implemented and developed and, above all, what the learners' perceptions of this new approach were. Her adolescent learners perceived it very positively but failed in adopting learning strategies and

developing awareness of metacognition. The author suggests that in order to overcome these difficulties, more discussion among learners should be encouraged. Minakova (Chapter 3) reports on her action-research carried out with young adult students. Learner autonomy was fostered through an experiential way of learning (a project-based assignment, in this case) which promoted considerable results both in terms of improvement of language skills and increased positive attitudes towards learning English. In particular, motivation (seen as individual effort) was the most affected area in the learning process. Geiller (Chapter 4) reflects on the importance of reading in autonomous language learning. In his project, reading was promoted as a repository of grammaticalized lexis and thus as a learning tool that impacts on writing. Learners benefited from reading in that they were able to memorize native-like utterances to be later adapted and used in their written essays. Finally, Kojima (Chapter 5) reports the results of the implementation of a portfolio program under Collaborative and Reflective Supervision which enhanced both learner and teacher autonomy, in a reciprocal development through positive interdependence. Learners benefited from reflection on learning, peer-assessment and cooperative learning; the teacher profited from selective teaching and thus professional awareness.

In the second section of the book, *Language Learner Autonomy in the Curriculum*, we find four contributions aimed at connecting theories and models of learner autonomy to everyday classroom practice. Dam (Chapter 6) offers some examples of her own efforts to develop language learning autonomy in her classes since the late Seventies. Inspired by Vygotsky's sociocultural theory and Roger's view of the learning environment, the author proposes a simplified model of autonomy development in which the teacher and the learner are mutually interdependent as they share a common responsibility for the learning process. Chamot (Chapter 7) reflects on the role of learning strategies and differentiated instruction in helping even less effective learners to become more autonomous. The author maintains that strategy instruction and differentiation (i.e. helping learners identify those strategies that particularly suit their learning style) should be integrated in everyday classroom practice in that, being the tools of learner-centred instruction, they promote development in metacognition, higher learner awareness and self regulation. Mariani (Chapter 8) discusses the role of intercultural communication strategies in terms of both compensation and enhancement purposes. The author holds that learners should be explicitly trained in these strategies in that, helping learners monitor, understand and adapt to unfamiliar cross-cultural situations, communication strategies increase learner awareness and self-confidence, thus promoting autonomy. Finally, Ali (Chapter 9) proposes a 'dialogic curriculum' which presupposes a dialogue not only with students but also with colleague-teachers. The author claims that an autonomous classroom climate, built through the constant negotiation between curricular factors

(learner, teacher, subject matter and milieu), is a more favourable alternative to the teacher-centred approach because it highlights that learners are unique individuals.

In the third section of the volume, *Tools for Self-reflection in Language Learner Autonomy*, we find contributions which consider the role of metacognitive strategies and pedagogical instruments in promoting effective learning. Little (Chapter 10) adopts a Vygotskian perspective in order to ponder the role of reflection as a means to developing language proficiency. The author suggests that in the autonomous classroom Vygotsky's mediation should be made both explicit through tools such as posters, logbooks, intentional learning activities (word games, for example) and implicit through the dialogic, problem-solving talk supported by the explicit tools. This type of talk, leading to the internalization of the target language, promotes inner speech, a metacognitive tool promoting proficiency. Del Vecchio (Chapter 11) argues that instructional and collective scaffolding in an ESP task-based setting allows learners to move from an interpsychological level to an intrapsychological level, thus allowing greater cognitive and metacognitive awareness and enhancing autonomy. Canga Alonso (Chapter 12) concentrates on the role of portfolios as assessing tools through which learners implement self-formative assessment. Promoting learner involvement, communicative competence and reflection, portfolios are seen as effective instruments to develop metacognition. Bozzo (Chapter 13) adopts an experiential and constructivist approach and proposes the experience of 'blended learning', which makes use of several online materials and tools (learning-style interview, pre-task guidelines, self-editing checklist, peer review guidelines, logbook, self-assessment grid, to name a few). The main role of all these tools is to foster learner autonomy by stimulating cognitive and metacognitive competences. Here, reflection is perceived as the 'bridge' between practical experience and theoretical conceptualization. Finally, Tiefenthal (Chapter 14) reflects on the role of feedback as a means of support for learning. In an autonomous setting, the teacher is not the only source of giving grades in that s/he is seen as a partner, a learning advisor. Feedback derives from different sources (it may be given by the teacher but also by peers, friends, family, significant others,...) and supports autonomous language learning in that it helps critical self-evaluation.

The fourth and last section of the book, *Connecting in and Out-of-class Language Learner Autonomy*, deals with knowledge transfer. McCarthy (Chapter 15) recommends the adoption of advising tools, i.e. reflective and self-directed learning strategies, in the traditional classroom but also in out-of-class learning in order for learners to develop higher awareness of their strengths and weaknesses and to promote improvement. Menegale (Chapter 16) is concerned with the learners' capacity of knowledge transfer between classroom learning and out-of-class learning. Reporting results of an inquiry conducted among high school students and teachers

all over Italy, the author stresses the urgency to promote language learning awareness in order to help learners become more conscious of what using a foreign/second language implies and of the opportunities for integrating formal and informal learning to achieve higher language proficiency and learner autonomy. In the last chapter of the volume, Cacchione (Chapter 17) reflects on the results of a European-funded project, for which a mobile app was created in order to support students' autonomy in their language learning. The author states that it is important for learners to be guided in the process of becoming autonomous because being 'digital natives' does not imply having the capacities to fully exploit the possibilities that ICTs allow. Thus teachers should adopt a guidance role to help his/her learners' transition from a teacher-led to a student-led approach.

**Swain M.; Kinnear P.; Steinman L. (2011).  
*Sociocultural Theory in Second Language  
Acquisition: An Introduction through Narratives.*  
Bristol (UK): Multilingual Matters**

Ada Bier

Come affermano le autrici nell'*Introduzione* al volume, questo è un libro di storie. È grazie alle narrazioni, appunto, che il lettore viene portato alla scoperta dei concetti fondamentali della teoria socioculturale (*Sociocultural Theory, SCT*) di Vygotsky, teoria che offre preziosi strumenti per ampliare e migliorare la nostra comprensione dei processi che stanno alla base dell'acquisizione linguistica, in particolare delle lingue seconde/straniere. Le storie e la SCT sono partner (Taniguchi 2009, citato a p. 12) dal momento che, così come la teoria cerca di spiegare lo sviluppo mentale e l'apprendimento considerando sia il contesto specifico in cui esso avviene sia il suo sviluppo nel tempo, le storie similmente 'catturano' questa dualità e riproducono sia il contesto in cui l'individuo agisce sia lo sviluppo della sua attività nel tempo. In questo volume, dunque, la SCT è il filo conduttore e le storie sono gli strumenti che permettono di coglierne i concetti principali.

Ogni capitolo è intitolato con il nome del protagonista/narratore della storia. Segue una pagina introduttiva in cui viene indicato il tema principale del capitolo, ossia uno dei concetti portanti della SCT (concetti le cui definizioni sono raccolte in un utile glossario alla fine del volume) e una breve descrizione del contesto in cui la storia avviene. A seguire, la narrazione vera e propria: ognuna delle nove storie presenta un caso diverso in cui il tema unificante è quello della lingua: apprendimento linguistico, insegnamento, valutazione oppure ricerca. Dopo la narrazione troviamo la sua interpretazione, prodotta dalle autrici attraverso le lenti della SCT. Ogni capitolo si conclude con un accenno ai temi collegati al concetto portante e con la discussione delle questioni controverse relative al concetto stesso. In chiusura, troviamo utili spunti di riflessione (sia per la pratica didattica che per la ricerca) e preziose indicazioni circa gli studi e le ricerche esistenti attinenti l'argomento oggetto del capitolo.

Nel primo capitolo, attraverso la storia di Mona - donna cinese che ha imparato l'inglese come lingua straniera in Cina ed in seguito ha proseguito i propri studi fino ad accedere ad un programma di dottorato in Canada -, viene presentato il concetto della *mediazione*. La SCT postula che, nel cervel-



lo umano, tutte le funzioni cognitive più elevate sono mediate da strumenti materiali o simbolici. I primi, gli *strumenti*, sono oggetti concreti che vengono impiegati esternamente dal soggetto per raggiungere degli obiettivi; i secondi, i *simboli*, sono astrazioni che vengono utilizzati internamente, rivolti al sé. Sia gli strumenti che i simboli offrono all'individuo innumerevoli *affordances* (opportunità, possibilità di azione) e, soprattutto, servono entrambi come veicoli di mediazione: ad esempio, l'azione del tagliare è mediata dalle forbici (strumento), così come lo scrivere è mediato - tra le altre cose - dall'alfabeto (astrazione simbolica) della mia lingua. In particolare, Vygotsky sostiene che il linguaggio (sia esso la lingua madre che una lingua seconda o straniera) è un potente strumento di mediazione perché media sia i processi *intermentali* (o interpsicologici) che si attivano nell'interazione con gli altri, sia i processi *intramentali* (o intrapsicologici) che si attivano nell'interazione con il sé.

Nel secondo capitolo leggiamo la storia di Madame Tremblay - insegnante in una classe d'immersione francese in Ontario - attraverso la quale viene presentato il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (*Zone of Proximal Development*, ZPD). Nonostante vi sia una certa scarsità di informazioni a livello di definizione negli scritti di Vygotsky, la ZPD è generalmente definita come la differenza tra ciò che il novizio (*novice*) è in grado di raggiungere da solo e ciò che, invece, riuscirebbe a raggiungere se assistito da un esperto (*expert*). Le autrici concordano nel concepire la ZPD come un'azione, piuttosto che uno spazio: azione in cui, dalla collaborazione tra esperto e inesperto, scaturisce l'apprendimento che stimola lo sviluppo. Dunn e Lantolf (1998, citati a p. 20) descrivono la ZPD in termini di unità dialettica di apprendimento e sviluppo, mantenendosi dunque in linea con l'idea delle autrici di interpretare la ZPD come attività dinamica anziché spazio statico. Nel capitolo viene inoltre offerto un parallelismo tra la ZPD di Vygotsky e l'*i+1* di Krashen. I due concetti sono simili perché prevedono un'interazione *expert-novice* che porta al raggiungimento di obiettivi altrimenti non raggiungibili, tuttavia le differenze sono molteplici. Innanzitutto, la ZPD si riferisce a tutte le dimensioni di un'attività mentre l'*i+1* si limita al livello del linguaggio: questo si spiega anche con il fatto che la ZPD presuppone un modello partecipativo di acquisizione linguistica, per cui essa avviene mediante interazione, collaborazione, negoziazione tra individui, mentre l'*i+1* si rifa al modello acquisizionale trasmissivo, di stampo chomskyano, in cui l'apprendente è sostanzialmente passivo. Di conseguenza, per la ZPD il contesto e i partecipanti sono di fondamentale importanza rispetto all'apprendimento e allo sviluppo mentre per l'*i+1* contesto e partecipanti non vengono considerati. Infine, mentre la teoria di Vygotsky postula il fatto che è l'apprendimento ad incoraggiare lo sviluppo, quella di Krashen sostiene che lo sviluppo avviene prima ed è dallo sviluppo che segue l'apprendimento. La ZPD si collega ad altri due concetti, simili come definizione ma non appartenenti a Vygotsky. Il primo è quello di *scaffolding*, generalmente attribuito a Wood et alii (1976, citati a p. 26), termine che individua quel

processo interattivo che permette al bambino/novizio di portare a termine un compito o risolvere un problema che, senza l'aiuto di un insegnante/esperto, non sarebbe in grado di fare autonomamente. Il secondo è quello di comunità di pratica (*community of practice*, COP) di Lave e Wenger (1991, citati a p. 27), i quali utilizzano proprio il concetto di ZPD per definirla. Infatti, in entrambe, sia nel caso della ZPD che nella COP, gli individui si sviluppano, crescono ed imparano attraverso l'interazione: entrambe, la ZPD e la COP, si focalizzano sugli aspetti *intermentali* e sul ruolo che essi hanno nel favorire sviluppo prima, ed apprendimento poi. La differenza sostanziale tra le due riguarda il fatto che mentre la ZPD presta particolare attenzione ai *processi cognitivi* (ricordiamoci infatti che la SCT è una teoria della mente), la COP è più attenta alle *pratiche sociali* che stimolano i processi cognitivi.

Nel terzo capitolo ci sono due storie: la prima è quella di Jody - studente di origini cinesi che vive a Toronto e si trova a ragionare tra sé e sé qual è il termine corretto per indicare l'ovest in cantonese -, la seconda è quella di Sophie e Rachel - due studentesse canadesi in una classe bilingue inglese-francese che discutono sulla correttezza grammaticale di alcune frasi. Attraverso queste due storie viene presentato il concetto di *languaging*: sia esso nella forma del discorso privato, con sé stessi (storia di Jody), sia esso nella forma del dialogo collaborativo (storia di Sophie e Rachel). Il *languaging* viene definito dalle autrici come l'uso del linguaggio, sia in forma orale che scritta, per mediare il pensiero, in particolare le funzioni cognitivamente più elevate del pensiero. Esso serve a due funzioni: la prima è l'*internalizzazione*, cioè il completamento, il raffinamento dei pensieri e delle idee; la seconda è l'*esternalizzazione*, ossia la trasformazione dei pensieri in artefatti simbolici su cui riflettere ulteriormente. Di conseguenza, coloro che apprendono una lingua seconda/straniera e che praticano il *languaging* sono degli agenti attivi nel loro processo di apprendimento in quanto sono dei veri e propri costruttori di significato. Questo vale sia nel caso del discorso privato, con sé stessi (Vygotsky lo chiamava 'egocentrico' così come Piaget) sia nel caso del discorso sociale, collaborativo con gli altri: nel primo la costruzione di senso viene mediata dall'interazione col sé e dal continuo succedersi delle fasi di internalizzazione-esternalizzazione di pensieri e idee; nel secondo la costruzione del significato viene mediata dall'interazione con l'altro o con gli altri. In particolare, nel caso specifico dell'apprendimento di una lingua seconda/straniera, il concetto di *languaging* autorizza a sostenere che l'uso della lingua madre da parte dell'apprendente non è sempre da considerarsi un 'male' da punire: infatti, essendo il linguaggio uno strumento di mediazione del pensiero (prima ancora che di efficacia comunicativa), la lingua madre è d'aiuto nelle situazioni in cui la competenza raggiunta nella lingua seconda/straniera non permette di affrontare compiti o attività cognitivamente ancora troppo impegnativi.

Nel quarto capitolo, la storia di Thaya - ragazzo Tamil che vive e studia in Canada - permette alle autrici di esplorare la distinzione tra *concetti quoti-*

*diani e concetti scientifici*. Secondo Vygotsky, i primi sono concetti empirici, pratici, concreti e legati ad una determinata situazione; i secondi sono sistematici, astratti e slegati da qualsiasi contesto. Entrambe le categorie sono fondamentali poiché lavorano insieme, interattivamente, verso lo sviluppo cognitivo. Le storie stesse presenti in questo volume sono un esempio calzante di quanto appena affermato perché realizzano una perfetta sintesi tra le due categorie: la narrazione di eventi di ogni giorno con concetti quotidiani media l'appropriazione di concetti astratti, scientifici, quali quelli della SCT.

Nel quinto capitolo troviamo la storia di Grace – donna di origini greche che vive in Canada. Questa narrazione esplora il nesso tra emozione (*affect*) e cognizione (*cognition*). Vygotsky parla di emozioni come *perezhivanie*, termine russo che indica un'esperienza emozionale così come essa viene vissuta attraverso le emozioni. Lo studioso rifiuta il dualismo cartesiano corpo-mente e abbraccia invece il pensiero di Spinoza, sostenendo anch'egli che i due aspetti di cognizione ed emozione sono profondamente interrelati, al punto che non è possibile comprendere l'una senza considerare l'altra. D'altra parte, gli stessi concetti di mediazione e di ZPD, con la loro natura sociale, inclusiva, implicano l'idea del prendersi cura, dell'attenzione dedicata anche all'aspetto emozionale dell'interazione novizio-esperto.

Nel sesto capitolo, la storia di Sandra – insegnante di inglese commerciale e, allo stesso tempo, studentessa universitaria in linguistica applicata – permette alle autrici di introdurre la *teoria dell'attività*, peraltro solo accennata negli scritti di Vygotsky e sviluppata successivamente dal discepolo Leont'ev prima e dal finlandese Engeström poi. Lo studioso russo descrive l'attività in termini di pensiero di alto livello, rivolto ad un obiettivo, dato un determinato contesto sociale. Il modello grafico che meglio rappresenta l'attività è quello del triangolo: in un vertice alla base c'è l'agente o soggetto dell'azione, nell'altro vertice alla base c'è l'obiettivo o goal da perseguire, nel vertice opposto alla base c'è il mezzo (o i mezzi) con cui tale obiettivo viene raggiunto dal soggetto. Partendo dal presupposto vygotksyano secondo cui ogni individuo è un essere sociale che *incarna* il contesto in cui vive e opera e non è solo influenzato da esso, capiamo dunque che ogni componente dell'attività (soggetto, oggetto, mezzo) influenza ed è influenzato dagli altri. Di conseguenza, tornando all'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde/straniere, è necessaria una riconcettualizzazione della relazione tra insegnamento/apprendimento, individuo e contesto: infatti, la teoria dell'attività non separa l'individuo dal sociale ma li considera come un tutt'uno.

Nel settimo capitolo leggiamo la storia di Yang – ragazzo di origini cinesi che viene valutato dopo un esame orale di inglese che prevede una prova d'interazione con un esaminatore prima e con un coetaneo, collega di studi poi. Il concetto che viene dunque affrontato in questo capitolo è quello della *valutazione*. Le autrici riflettono sul fatto che la performance dell'individuo (pensiamo ad esempio a quella di un apprendente una lingua straniera) non

appartiene all'individuo stesso ma è distribuita su più persone e strumenti. Una performance orale con un esaminatore non appartiene in toto all'esaminando ma comprende anche l'interazione con l'esaminatore e l'influenza del contesto in cui la performance stessa avviene. Di conseguenza, anche gli strumenti di valutazione più 'oggettivi' (pensiamo ai test psicometrici, ad esempio) hanno un certo grado di soggettività perché sono influenzati dai valori della società che li produce e riflettono il più ampio contesto storico. Nell'ottica della SCT, in riferimento a quella che è la ZPD, si parla di *valutazione dinamica*, nella quale la performance del novizio è mediata da un esperto che lo guida nella co-costruzione della conoscenza e quindi del suo sviluppo. La valutazione dinamica riesce a cogliere un *processo* di sviluppo ed è dunque rivolta al futuro; al contrario, la valutazione tradizionale si ferma al *prodotto* ed è quindi rivolta al passato perché si ferma ad analizzare un risultato parziale di quello che è il più ampio percorso di crescita individuale.

Il volume si conclude con un ottavo capitolo in cui vengono offerte altre due storie - Maria e i Beatles, Jean-Paul e *Second Life* - di cui non viene fornita alcuna interpretazione e lo spazio è lasciato al lettore. Le ultime pagine sono dedicate ad una breve discussione finale in cui le tre autrici commentano i concetti portanti della SCT che sono stati sviluppati nel volume, come questi concetti hanno influenzato (e modificato) le loro attività di insegnamento, formazione e ricerca, e come le narrazioni hanno facilitato la mediazione della loro analisi e comprensione della teoria di Vygotsky.

Quali implicazioni glottodidattiche si possono trarre dalla lettura di questo volume? In particolare, la relazione docente-allievo emerge in tutta la sua importanza e, relativamente ad essa, tre sono gli aspetti fondamentali da considerare. Innanzitutto l'opportunità di *languaging*: la lezione è uno spazio interattivo in cui docente ed allievi dialogano, condividono, negoziano, contribuiscono attivamente alla scoperta della lingua, alla riflessione e alla costruzione dei significati. Nell'ottica della SCT, la lezione trasmissiva frontale non trova collocazione nella classe di lingua. Le possibilità di *languaging*, inoltre, si estendono anche al lavoro tra pari: le attività di apprendimento collaborativo, in coppie o a gruppi, si rivelano utili in questo senso perché stimolano gli allievi a riflettere e a costruire insieme la loro conoscenza della lingua. In secondo luogo, il tema della *valutazione*: proprio perché la classe di lingua è uno spazio interattivo, dinamico, in continuo divenire, in cui la competenza linguistica degli studenti si costruisce lezione-per-lezione grazie all'interazione costante con l'insegnante e con i pari, è riduttivo pensare di riuscire a cogliere un processo così ricco e vario con i test oggettivi (le tradizionali 'verifiche'). Per questo motivo, è da preferire una valutazione 'mista' che integri i test oggettivi con valutazioni in itinere, dinamiche, che tengano conto della partecipazione alle attività in classe, della ricchezza e originalità degli spunti offerti, della complessità delle strutture impiegate, della varietà delle funzioni linguistiche adottate. Infine, il ruolo delle *emozioni*: esse svolgono un ruolo cruciale nel proces-

so di apprendimento perché lo possono stimolare così come ostacolare. Questo vale soprattutto nella classe di lingua straniera in cui emozioni negative come inibizione, vergogna, paura di essere ridicolizzati, timore di fare brutte figure di fronte ai pari, ansia, spesso prendono il sopravvento e rendono l'apprendimento linguistico un percorso ad ostacoli. Per questo motivo, è utile che la classe di lingua sia un ambiente in cui gli allievi si sentano al sicuro da minacce emotive, un ambiente non ansiogeno in cui tutti sentano che le proprie capacità sono apprezzate e non giudicate, ambiente in cui il contributo di ciascuno venga valorizzato e serva a quel processo di costruzione collettiva della competenza linguistica.

**Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. «SAIL: Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico», 4**

Costanza Menzinger

Alberta Novello ha pubblicato questo volume per SAIL, la collana digitale diretta da Paolo Balboni; nel libro si analizza sotto diverse angolature il tema della valutazione. L'autrice, di scuola veneziana, ha già pubblicato diversi articoli sulla valutazione linguistica nella scuola. La monografia che qui si presenta tratta in modo approfondito l'argomento e propone un modello umanistico di valutazione da adottare nella pratica scolastica.

Obiettivo del libro è creare una maggiore consapevolezza del processo di valutazione negli insegnanti, traendo spunti da diverse discipline e ispirandosi a diverse matrici teoriche. La prima cornice teorica di riferimento è naturalmente quella del testing linguistico (cap. 2), cui si deve l'applicazione in ambito linguistico dei concetti di validità e di affidabilità per la costruzione dei test; strettamente intrecciata alla precedente e al crocevia con la glottodidattica è la definizione di modelli di competenza linguistico-comunicativa (cap. 3, pp. 57-60), che è alla base anche dell'elaborazione dei descrittori di competenza linguistica contenuti nel *Quadro comune europeo di riferimento per lingue* (cap. 1, pp. 24-27); altro importante filone cui ci si richiama è l'approccio umanistico-affettivo (cap. 4, pp. 81-85).

La lettura del libro può essere interessante, oltre che per gli studiosi e gli insegnanti, per tutti quanti si occupano di progettare curricula, dirigere istituti scolastici, redigere linee guida e prendere decisioni in ambito formativo. Come Novello promette nel sottotitolo del volume, infatti, in tutti i capitoli si presentano esempi pratici di come sviluppare ciò che viene presentato e articolato sul piano teorico.

L'importante riflessione che percorre il libro è l'utilità della valutazione come mezzo di comunicazione tra docenti e studenti. Considerata tradizionalmente come un momento di verifica *una tantum* e vissuta in modo spesso negativo da insegnanti e allievi, si rivaluta qui la vera portata positiva della valutazione; quella che consente, ad esempio, di creare percorsi ritagliati sui bisogni linguistici dell'alunno, verificare l'efficacia della metodologia adottata dall'insegnante, comprendere punti di forza e debolezza dell'apprendente e stimolarne la consapevolezza per incoraggiarlo all'autonomia. Perché la

valutazione serva a migliorare il processo di apprendimento/insegnamento è necessario però che tutti gli attori coinvolti nel processo (studenti, docenti, genitori, istituzione scolastica) collaborino nella definizione degli obiettivi da raggiungere e condividano i criteri di misurazione adottati.

Novello ricorda infatti (cap. 1, pp. 13-24) lo stretto legame che intercorre tra la programmazione del curriculum e la valutazione e la reciproca influenza dell'una sull'altra. L'esplicitazione degli obiettivi all'inizio del percorso formativo e l'indicazione di come misurare l'acquisizione delle competenze ad essi legati rendono possibile una valutazione coerente con i contenuti dell'insegnamento; dall'altra parte, i risultati ottenuti tramite la valutazione danno informazioni utili per modificare, integrare o rivedere il curriculum. La definizione degli obiettivi si fonda anche sull'analisi dei bisogni degli apprendenti, che, a seconda dell'età e del contesto di apprendimento (lingua straniera/lingua seconda/lingua disciplinare) avranno la necessità di acquisire la lingua per diversi scopi educativi, sociali ed esistenziali. Novello analizza e riporta i diversi focus che deve avere la valutazione a seconda del destinatario del processo di insegnamento/apprendimento, fornendo esempi di griglie di osservazione e valutazione (cap. 1, pp. 28-36) diversamente orientate a seconda che si stia valutando il processo di acquisizione linguistica di un bambino, di uno studente che apprende un contenuto disciplinare attraverso il veicolo di una lingua straniera (per esempio, ragazzi italiani che studiano in contesto CLIL) o seconda (per esempio, ragazzi immigrati inseriti nella scuola italiana).

La definizione delle caratteristiche del processo di valutazione è oggetto del secondo capitolo, nel quale Novello passa in rassegna i diversi tipi di valutazione e l'appropriatezza del loro uso nel contesto scolastico. In particolare, si sottolinea l'importante differenza tra valutazione formativa e sommativa, la prima incentrata sul processo di apprendimento e insegnamento, la seconda focalizzata sul risultato del processo e solitamente somministrata alla fine di un arco di tempo per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'autrice ricorda che i due tipi di valutazione hanno un diverso impatto sul processo di apprendimento e insegnamento: la valutazione formativa serve a dare informazioni all'insegnante e allo studente sulla correttezza del percorso intrapreso e sull'eventuale necessità di apportare modifiche e integrazioni al curriculum; la valutazione sommativa è utile per trarre un bilancio finale dell'acquisizione dei contenuti e delle competenze e non incide direttamente sull'insegnamento.

Perché la valutazione possa dare informazioni utili sul grado di conoscenza e competenza in una lingua straniera da parte dell'apprendente è fondamentale che vengano rispettate le condizioni di validità e affidabilità del test. La valutazione, ricorda Novello, è il processo in base al quale si attribuisce un valore a dei dati raccolti tramite test di verifica misurati con dei criteri precedentemente stabiliti. La validità di un test è determinata dalla capacità dello strumento di misurare ciò che si intende realmente misurare, isolan-

do possibili fattori irrilevanti; la validità del test consente quindi di dare un'interpretazione appropriata ai risultati ottenuti. L'affidabilità riguarda la stabilità e la comparabilità dei risultati in somministrazioni successive dello stesso test, con diversi apprendenti e con diversi valutatori.

Nel terzo capitolo si sottolinea l'importanza di pianificare la valutazione, mettendo a fuoco lo scopo con cui si intraprende la verifica e il tipo di informazioni che si intendono elicitarle. Novello descrive le principali tecniche utilizzate nelle verifiche (scelta multipla, test a risposta aperta, ecc.) e guida l'insegnante nella selezione delle tecniche più adatte agli scopi che ci si propone. In particolare, l'autrice segnala che il contenuto da testare porta a selezionare una tecnica al posto di un'altra: l'acquisizione di una piccola porzione di programma, ad esempio, può essere rilevata tramite tecniche che testino ambiti specifici, come il quesito a scelta multipla. I criteri con cui verrà valutata la prova devono essere ben esplicitati e resi noti agli studenti; una volta ottenuti i dati dalla verifica, l'insegnante dovrà confrontarli con i criteri di valutazione e decidere come esprimere il giudizio e come comunicarlo agli studenti, ai genitori e agli altri insegnanti; Novello a questo proposito incoraggia l'uso di feedback qualitativi, come le griglie di valutazione in cui si presentano in dettaglio le diverse componenti di un'abilità alle quali si deve attribuire un punteggio (cap. 3, pp. 75-79). L'autrice sottolinea come questo tipo di griglia offra un feedback più ricco rispetto al tradizionale 'voto', indicando le aree di maggiore forza e debolezza degli studenti e consentendo così l'inizio del lavoro di riparazione e di potenziamento. Con questo tipo di feedback, inoltre, gli studenti vengono motivati a riflettere sul proprio processo di apprendimento, sulle attività per le quali sono più tagliati e su quelle per le quali hanno bisogno di esercitarsi maggiormente. Le verifiche devono essere approntate in modo da testare tutti gli aspetti della competenza linguistico-comunicativa; di questo importante modello descrittivo Novello ripercorre le varie fasi di evoluzione dagli anni Sessanta ad oggi in ambito nazionale ed internazionale (cap. 3, pp. 57-60).

Nel quarto capitolo Novello propone un modello di valutazione umanistica, in cui le componenti emotive che ostacolano l'apprendimento (come l'ansia) siano ridotte al minimo e quelle che lo promuovono (come la motivazione) diventino uno strumento di potenziamento delle capacità cognitive; si delineano quindi alcune condizioni perché si realizzi una valutazione motivante. Il primo passo individuato è il coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri di valutazione; altrettanto fondamentale è ritenuta una corretta comunicazione dei risultati da parte dell'insegnante sia con il singolo studente, a cui va spiegato quello che ha funzionato e quello che non ha funzionato nel suo test, che con il gruppo classe, proponendo una verifica collettiva del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Novello cita, inoltre, tre presupposti necessari per abbassare il filtro affettivo degli studenti nei confronti della valutazione: l'abitudine a svolgere verifiche in classe, la familiarità con il formato utilizzato nei test e una corretta prepa-



razione alla prova. Infine, la possibilità di ripetere e recuperare le verifiche non superate può rendere la motivazione degli studenti più stabile. La reazione degli studenti alla valutazione è influenzata anche da come viene trattato l'errore; quando questo viene accettato e valorizzato dall'insegnante come momento di correzione di una rappresentazione mentale sbagliata e quando insegnante e studenti sono consapevoli della normalità della produzione di errori nel percorso di acquisizione di una lingua straniera, la valutazione assume un significato positivo per lo studente, in quanto rende possibile un miglioramento nel proprio processo di apprendimento.

Alla descrizione delle certificazioni linguistiche dell'italiano e di altre lingue europee ed extra-europee (il russo e il cinese) è dedicato l'ultimo capitolo del volume. Nell'introduzione al capitolo Novello distingue le caratteristiche della valutazione certificatoria da quelle della valutazione scolastica; a differenza della valutazione scolastica, la valutazione certificatoria non è legata a un percorso scolastico svolto e prescinde da altri aspetti che entrano in gioco nella valutazione formativa, come la valorizzazione dei progressi dello studente, il confronto con altri membri del gruppo classe e l'acquisizione dei contenuti del corso. Nella certificazione la competenza linguistico-comunicativa raggiunta da un apprendente viene rapportata a una scala di livelli, le cui caratteristiche devono essere dettagliate in descrittori per le varie abilità, come illustra Novello: «Gli esami di certificazione linguistica sono costruiti, difatti, sulla base di un sillabo standard che riflette gli stadi di apprendimento in una data lingua e che non è legato a nessun percorso formativo di preparazione alle prove. Lo scopo di una certificazione è, quindi, quello di verificare, misurare e valutare il livello di competenza comunicativa: si assegna un valore a quanto misurato, in base a parametri standard» (p. 98).

Il documento descrittivo a cui si ispirano le maggiori certificazioni linguistiche europee e sempre più quelle extra-europee è il *Quadro comune europeo di riferimento per lingue*, che come è noto suddivide la competenza linguistica in sei livelli. Il *Quadro* offre una cornice comune, all'interno della quale gli enti certificatori delle diverse lingue hanno fatto scelte spesso convergenti, con alcune differenze che Novello rileva a conclusione del capitolo.

**Vedovelli M. (a cura di) (2013). *La migrazione globale delle lingue: Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, Studi Emigrazione, n. 191**

Paola Masillo

Il numero monografico della rivista trimestrale del Centro Studi Emigrazione di Roma è dedicato a un'analisi dei processi migratori all'interno del mondo globale attraverso lo sguardo critico del linguista.

La trattazione di un tale tema, la cui complessità e rilevanza necessitano di un confronto fra approcci di ricerca differenti, conferma, come sottolinea Vedovelli nella sua Introduzione al volume, la linea di dialogo interdisciplinare che caratterizza la rivista da sempre. La proposta di una raccolta d'interventi su queste tematiche, inoltre, risponde a un'esigenza (sociale) cui la scienza tenta di dare risposta, fornendo opportuni modelli interpretativi/descrittivi che si applicano alle nuove dimensioni del **(super-)contatto linguistico** nel mondo globale.

Nel titolo del volume ricorre due volte l'aggettivo **globale** in associazione, una prima volta, alla migrazione e, poi, al mondo entro cui si attivano i processi migratori. Il concetto di 'globalità' si può definire come la chiave di lettura che guida la trattazione scientifica in questo volume. È il mondo globale, infatti, che ha innescato un movimento di 'masse di popolazione' e che, insieme alla potenza dei mezzi di trasporto e di comunicazione, ha alimentato incontri tra persone, lingue, forme simboliche, linguaggi e, quindi, identità, come mai era successo prima.

L'interdisciplinarietà dell'approccio scientifico nei confronti dei processi migratori s'intravede in modo ricorrente nel volume: i contributi che ne fanno parte, pur partendo da un'analisi di natura linguistica, non appaiono esenti da quella che Vedovelli definisce una '**contaminazione**' di prospettive, non solo della linguistica (teorica, acquisizionale, educativa), o più generalmente della semiotica, ma anche della sociolinguistica. Gli autori si concentrano, infatti, sugli effetti linguistici emersi dal contatto generato dai processi migratori globali, chiamando in causa differenti prospettive: educative, normative e, più in generale, sociali. Come sottolinea Vedovelli, i più di cinque milioni d'immigrati presenti nel territorio italiano costituiscono «più del doppio dei cittadini italiani appartenenti a una minoranza linguistica di antico insediamento, i cui idiomi sono tutelati dalla Costitu-

zione e dalle norme conseguenti» (p. 425). La pluralità delle prospettive di analisi, quindi, si giustifica da sé: la presenza ormai strutturale in Italia di cittadini stranieri, delle loro lingue di origine e delle lingue immigrate genera interrogativi e necessità che si spingono oltre la questione dell'apprendimento-insegnamento dell'italiano, e che interessano questioni di natura non solo linguistica, ma politica, normativa, educativa ed etica. Le dinamiche (socio-)linguistiche, di cui l'Italia è oramai protagonista, mostrano come le **lingue immigrate** costituiscano oggi una realtà in grado di rimodellare gli assetti dello spazio linguistico italiano, definendone un 'quarto asse' e introducendo una nuova dimensione di plurilinguismo: ovvero il **neoplurilinguismo** delle lingue immigrate.

Nella parte introduttiva al volume si definisce, inoltre, il modello teorico di riferimento, che sottende la raccolta dei contributi: la **superdiversità (linguistica)**, citando Vedovelli nella sua Introduzione, «così, Vertovec caratterizza i contesti di contatto migratorio del mondo globale, come contesti caratterizzati da superdiversità, ovvero da tratti sociali, demografici, culturali che creano un sovrappiù di dinamiche rispetto ai contesti migratori di epoche precedenti e rispetto ai contesti di contatto fra persone non caratterizzati da mobilità migratoria» (p. 428).

Vedovelli introduce alcuni dei contesti della superdiversità che sono poi ripresi nei contributi della prima parte della rivista. Il primo contesto, quello dei 'panorami urbani del contatto', è infatti oggetto del contributo di Bagna, in cui è proposto un primo modello di riferimento, quello delle 'mappature geolinguistiche'. Accanto ai nuovi assetti demografici, un altro contesto entro cui s'inserisce la dimensione della superdiversità è quello del lavoro. L'attenzione al ruolo della dimensione del lavoro nell'analisi dei processi migratori e linguistici costituisce uno dei tratti più innovativi del volume. La scelta di fornire quest'ulteriore taglio all'analisi non può non derivare dalla constatazione del ruolo oramai non più marginale dell'immigrazione (dall'estero) entro gli assetti socio-produttivi italiani. Un'ultima riflessione verte sui livelli di competenza linguistico-comunicativa che devono essere raggiunti in italiano (L2), in relazione ai bisogni comunicativi e ai contesti d'uso entro cui i cittadini stranieri (inter-)agiscono, in ambito lavorativo e sociale. La questione verte, da un lato, sulla complessità linguistica, cui sono destinati i cittadini stranieri nei contesti a loro più vicini, quali l'assistenza alla persona e alla salute, e dall'altro sull'esigenza di una formazione (linguistica) di cui si denuncia il rischio di una limitata, oltre che emergenziale, offerta da parte della rete istituzionale dei centri di formazione.

La prima parte della rivista si compone di quattro contributi, che approfondiscono il tema della superdiversità in relazione alla situazione migratoria in Italia, da diverse prospettive.

Il primo, curato da Bagna, si focalizza sulla dimensione dei cosiddetti 'panorami linguistici' in rapporto alla componente migratoria, e concorre alla definizione del tratto d'innovatività che caratterizza l'intero volume, ripor-

tando risultati ottenuti mediante uno dei più recenti approcci d'indagine linguistica, importati in contesto italiano, il *Linguistic Landscape*. I modelli di rilevazione predisposti entro il Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena, e qui presentati, sono finalizzati non solo a elaborare una fotografia della situazione linguistica italiana, ma consentono anche «una riflessione sul ruolo delle lingue, non solo nel rapporto lingua italiana – lingue immigrate, ma anche tra lingue immigrate, forniscono indicazioni per comprendere la relazione visibilità – vitalità delle lingue, si pongono in una dialettica con politiche (linguistiche) non in grado di gestire in modo coerente le dinamiche linguistiche di un territorio» (p. 454).

Nel suo contributo, Villarini propone un'analisi che verte sul contesto formativo italiano, con particolare attenzione alle politiche linguistiche e alle scelte metodologiche. La prospettiva di fondo che caratterizza il contributo considera, da un lato, la presenza alloglotta in aula come una risorsa e, dall'altro, la lingua italiana come motore dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Partendo da un'istantanea della presenza degli alunni di cittadinanza straniera nelle scuole italiane, la trattazione si orienta sulla diversità linguistica come tratto endogeno che si riflette nel contesto aula e che, fin dalle prime ondate migratorie della fine degli anni Settanta, ha costituito una sfida per gli operatori dell'**educazione linguistica**. Ne consegue la proposta di un modello metodologico per la gestione del plurilinguismo in aula che tenga conto del riconoscimento della competenza in lingua italiana come base di partenza per favorire l'accoglienza (linguistica) in aula; del plurilinguismo come tratto innato in ciascun individuo; della parzialità della competenza in una L2 come motivante ai fini dell'apprendimento; e della diversità linguistica come valore aggiunto da tutelare. Un modello, quindi, che promuove una didattica non precostituita in griglie operative rigide, ma fondata su una 'creatività secondo regole', che tenga conto di quello che accade in classe e dei bisogni (linguistici) degli apprendenti.

Il contributo di De Renzo riflette sulla questione del (super-)contatto linguistico in contesto migratorio dal punto di vista del diritto, ponendo interrogativi alla base del dibattito attuale sulla cittadinanza. Partendo da un accenno alla dimensione internazionale dei diritti educativi e linguistici, il contributo si sofferma sul riconoscimento dei diritti linguistici delle minoranze. Segue una riflessione sui diritti linguistici dell'emigrazione, in relazione ai diritti educativi e di cittadinanza, partendo dal presupposto che «nel processo educativo si affrontano in maniera prioritaria le tematiche relative sia alla formazione dei cittadini sia al valore che assume in questa prospettiva la diversità culturale e linguistica» (p. 486) di cui è portatore ciascun alunno. Terzo e ultimo spunto di riflessione concerne il diritto all'insegnamento delle lingue dell'emigrazione, attraverso un excursus dei principali documenti di natura internazionale, nell'ottica che «l'insegnamento della lingua di ciascun alunno all'interno della scuola è centrale per il buon esito del percorso d'istruzione e per l'integrazione sociale» (p. 491).

Il contributo di Casini e Siebetcheu ritorna sul tema della superdiversità nel contesto aula, nell'intento di fornire un nuovo modello d'intervento formativo che risponda in modo adeguato ai bisogni formativi/linguistici dei cittadini stranieri. L'originalità della proposta avanzata conferma ancora una volta l'indiscutibile innovazione apportata dai modelli d'intervento che compongono il volume. Il modello di spazio didattico proposto si pone, inoltre, in linea di continuità con la progettazione di «un'aula mobile specificamente attrezzata per l'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano come lingua straniera nei distretti produttivi della Regione Toscana» (p. 495), che è stata proposta nell'ambito del progetto di ricerca *LSECON - Le lingue straniere come strumento per sostenere il sistema economico e produttivo della Regione Toscana* (Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena - Regione Toscana). Dalla rilevazione dei bisogni socio-educativi e linguistici degli apprendenti, delle esigenze linguistiche della società di accoglienza e della multicanalità negli strumenti didattici, si arriva alla definizione di un modello di aula in grado di «coniugare metodologie d'insegnamento *blended*, ovvero capaci di coniugare la didattica tradizionale con le moderne tecnologie» (p. 499), tenendo conto dell'«accessibilità, dell'adattabilità e dell'adeguatezza degli strumenti tecnologici usati» (p. 499). L'aula ideale per la didattica delle lingue in contesto migratorio viene a definirsi, pertanto, come uno **spazio quadripolare** che si fonda su quattro paradigmi, tra loro in rapporto di coordinazione, caratteristici delle società del mondo globale: «la stabilità, la mobilità, la virtualità e l'autonomia» (p. 501).

Nella seconda parte della rivista, la prospettiva di analisi verte sul fenomeno migratorio che ha visto l'Italia protagonista in quanto punto di partenza di flussi verso destinazioni estere (e non solo), alla ricerca di condizioni sociali ed economiche migliori.

Con l'approfondimento di Di Salvo torniamo sul tema della scuola, con una riflessione sul ruolo simbolico a essa attribuito nel percorso migratorio, attraverso l'analisi di 100 storie di vita di migranti della provincia di Avellino in alcune città inglesi e storie di rientrati in Italia dopo un'esperienza temporanea all'estero. Problematiche attualissime come l'insuccesso scolastico, il razzismo in classe, le difficoltà linguistiche e l'elemento della diversità diventano oggetto di una ricerca d'impianto etnografico, finalizzata a tracciare specificità e difficoltà comuni in un contesto di emigrazione.

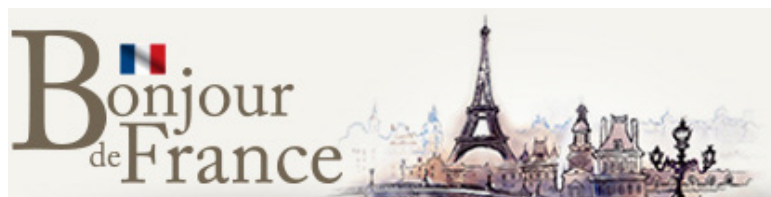
A seguire tre interessanti contributi che prendono in esame diverse realtà migratorie, delineando così alcuni tratti comuni, e altri specifici, di storie di emigrazione italiana. Il primo approfondimento, a cura di O'Connor e Cosmini-Rose, prende in esame l'ondata migratoria che ha coinvolto i pugliesi, con particolare riferimento alla comunità molfettese, a partire dalla fine dell'Ottocento fino ai giorni nostri. L'analisi offre un quadro completo, prendendo in esame alcuni tratti caratteristici dell'emigrazione pugliese, quali direzioni, motivazioni e consistenza dei flussi. Il secondo approfondimento, a cura di Rinaldetti, ha come oggetto di analisi un'altra

comunità italiana, quella umbra, stabilitasi, seppur in modo non definitivo, nel Kansas negli anni della **Grande Emigrazione**; e offre, inoltre, una suggestiva riflessione sul ruolo svolto dal settimanale radicale *Il Lavoratore Italiano* nel processo di costruzione identitaria dei migranti Italiani nel Kansas. L'ultimo approfondimento, a cura di Marino e Chiro, propone una rivisitazione della consolidata ricerca sul fenomeno migratorio italiano in Australia, con una particolare attenzione riservata a una realtà migratoria che non configura spesso negli studi finora condotti, ovvero la comunità calabrese. L'analisi qualitativa è stata condotta adottando una metodologia etno-antropologica, i dati sono stati raccolti mediante un questionario e interviste aperte finalizzate a una riflessione sul mantenimento dell'identità, delle tradizioni e dei valori originari in contesto migratorio.



## Schede

Ketti Borille



**Indirizzo web:** <http://www.bonjourdefrance.com>

**Gratuito/pagamento**

**Online/offline**

**Accessibilità:** sì

**Social:** <https://www.facebook.com/bonjourdefrance?fref=ts>

<https://www.Bonjourdefrance.com>

[twitter.com/Bonjourdefrance](https://twitter.com/Bonjourdefrance)

<https://it.pinterest.com/BonJour!>

[https://www.youtube.com/user/Bonjour de France](https://www.youtube.com/user/Bonjour%20de%20France)

**Categoria:** Risorse linguistiche: esercizi linguistici

**Destinatari:** insegnanti e apprendenti della lingua francese come LS (FL.E.)

**Principali risorse:** esercizi che testano le abilità ricettive, produttive (esclusa la produzione orale) e integrate; elementi di cultura e civiltà francofona; esercizi per lo studio della micro lingua *français des affaires*; simulazioni di test in preparazione alle certificazioni DELF/DALF; francese per bambini; risorse per gli insegnanti di francese come lingua straniera (FL.E.).

**Descrizione della pagina:** questo *cyber-magazine* si presenta come un sito educativo, *open-access*, contenente principalmente esercizi, testi e una vasta gamma di attività didattiche per l'apprendimento della lingua francese. Il sito è stato pensato anche come spazio per la promozione della cultura francese e francofona, grazie al supporto dei numerosi partner che ne sostengono la divulgazione, tra cui diverse università e associazioni (ad es. la *Federation internationale des Professeurs de Francais*, l'*Association Grecque des Professeurs de Francais de Formation Universitaire*, l'*Universite Federale de Fluminense – Bresil*, l'*Association quebecoise des*



*enseignants de français langue seconde* e l' *Université de Sherbrooke*). *Bonjour de France* è anche un ottima fonte di risorse didattiche per gli insegnanti di F.L.E. Trattandosi di un magazine online, è possibile sfogliare i numeri pregressi, usufruendo di ulteriori risorse. I visitatori del sito possono interagire non solo attraverso le pagine relative dei vari social (sopra indicati), ma soprattutto tramite la *plateforme numérique*, dedicata in particolar modo agli insegnanti, dove ognuno può arricchire la pagina con ulteriori contributi personali. L'unica nota negativa: i numerosi banner che compaiono nella *home page* disturbano la visualizzazione e la fruizione dei materiali. Il sito è compatibile con i principali sistemi operativi per smartphone e tablet.

**Sezioni della pagina:** la sezione più interessante è quella relativa agli esercizi iterativi, suddivisi per categoria: grammatica, comprensione, lessico con approccio tematico, francese micro lingua, francese per i più piccoli, espressioni idiomatiche, elementi di cultura e civiltà francofone, risorse per gli insegnanti di F.L.E. Notevole la varietà delle *leçons* in cui le nozioni grammaticali sono in contesto, integrate nella realtà della comunicazione e corredate da esercizi di riempimento, scelta multipla, V/F, seriazione, abbinamento e attività ludiche; numerosi i contributi audio e video per migliorare le proprie competenze comunicative attraverso dialoghi realistici con lessico attualizzato. Originali le attività raccolte nelle sottosezioni *karaoke* e *imagine* che stimolano l'apprendimento della lingua divertendosi. Tutte le categorie raggruppano gli esercizi a seconda del livello di difficoltà, dall'A1 al C1. La seconda parte in cui è suddiviso il sito riguarda le *Ressources F.L.E.* destinato agli insegnanti di francese come lingua straniera. Oltre alle numerose risorse per la classe, il sito si trasforma a sua volta in portale con ulteriori siti didattici per l'apprendimento della lingua.

### Il meglio:

- “Karaoke a riempimento” suddiviso in 3 livelli di difficoltà: <http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr>
- Modi di dire ed espressioni idiomatiche francesi: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm>



**Indirizzo web:** <http://www.schubert-verlag.de/>

**Gratuito**

**Online**

**Accessibilità:** sì

**Social:** <https://www.facebook.com/pages/Schubert-Verlag/>

**Categoria:** Risorse linguistiche: grammatica e lessico

**Destinatari:** discenti della lingua tedesca come LS/L2

**Principali risorse:** esercizi online interattivi con soluzioni (online- Übungen); schede PDF scaricabili e utilizzabili in classe o per lo studio autonomo; link suggeriti per l'apprendimento linguistico (Internet Aufgaben); schede scaricabili in PDF con esercizi di grammatica e lessico utili come risorse per l'insegnante o per l'apprendimento autonomo (Arbeitsblätter); link utili per la preparazione alle certificazioni internazionali della lingua tedesca.

**Descrizione della pagina:** la casa editrice tedesca Schubert-Verlag presenta un sito non particolarmente accattivante dal punto di vista grafico, ma costituisce un'ottima risorsa, sia per quanto riguarda la mole notevole di esercizi online presenti (con soluzioni), sia per l'uguale quantità di schede grammaticali e lessicali. Da segnalare anche la presenza a ulteriori rimandi a siti web per l'apprendimento non solo della lingua tedesca, ma anche della cultura germanofona. Non richiede registrazione.

**Sezioni della pagina:** l'area graficamente più in vista e più interessante è quella relativa agli esercizi online: la sezione, situata a sinistra della home-page, presenta esercizi interattivi o scaricabili in schede PDF suddivisi per livello, dall'A1 al C2. Le attività testano principalmente le abilità di comprensione e produzione scritta, alternando esercizi a riempimento e scelta multipla. Data l'assenza di una sezione ludica, l'apprendimento attraverso questo sito è diretto prevalentemente a discenti adulti. Il sito presenta inoltre una sezione, graficamente meno visibile, di link relativi alla grammatica tedesca, alla riforma ortografica tedesca, dizionari online, quadro europeo delle lingue, esercizi e materiale didattico per la preparazione alla certificazione internazionale del Goethe-Institut.

**Il meglio:** Esercizi online di livello C2, non facilmente reperibili online: [http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen\\_c2/c2\\_uebungen\\_index.htm](http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_c2/c2_uebungen_index.htm)

**Indirizzo web:** <https://www.hueber.de/>

**Gratuito**

**Online**

**Accessibilità:** sì

**Social:** <https://www.facebook.com/hueberverlag>

**Categoria:** Risorse linguistiche: grammatica e lessico

**Destinatari:** insegnanti e discenti della lingua tedesca come LS/L2

**Principali risorse:** schede PDF scaricabili per gli insegnanti contenenti consigli per la didattica ed esercizi utilizzabili in classe; esercizi online interattivi con soluzioni; tracce dei cd audio relativi a tutti i manuali di tedesco come lingua straniera e relative trascrizioni; link per l'apprendimento linguistico, culturale e per la preparazione alle certificazioni internazionali del Goethe-Institut.

**Descrizione della pagina:** pagina web davvero ricca quella della Hueber-Verlag. La home-page mette in risalto le novità editoriali, ma lascia comunque spazio all'apprendimento online (gratuito), tramite un'ampia gamma di esercizi interattivi collegati a link esterni, di interesse culturale per tutto ciò che riguarda il mondo germanofono.

**Sezioni della pagina:** dal menù a tendina che si trova a sinistra della home-page, si accede a due delle sezioni più interessanti dell'intero sito. La prima, *Online Service*, offre esercizi divisi per livello raggruppati in 5 categorie: attività per principianti, per l'alfabetizzazione, per adulti e studenti di livello avanzato, esercizi incentrati sulla micro lingua del mondo del lavoro, esercizi per bambini. Ogni sezione si suddivide in 2 parti: una riservata agli insegnanti, con schede PDF scaricabili contenenti suggerimenti e materiali didattici e una parte interamente dedicata agli studenti. La tipologia di esercizi è varia e prende in considerazione diversi stili cognitivi: attività ludiche (cruciverba, abbinamento immagine-parola), esercizi di seriazione, scelta multipla, riempimento. Selezionando *Linkempfehlungen*, invece, si trovano link raggruppati sotto diverse categorie: associazioni e istituzioni, link di apprendimento linguistico della lingua tedesca, letteratura e cultura tedesca, storia, grammatica e lessico.

**Il meglio:** Test di piazzamento: possibilità di fare il test online per definire il proprio livello di conoscenza della lingua. Link diretto nella home-page. Esempi di compiti per casa svolti e inviati dai membri registrati e pubblicati con le correzioni. Si trovano nella sezione *Einsendungen*.

# Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica  
delle Lingue, Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali Comparati,  
Università Ca' Foscari Venezia



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

