

# EL.LE

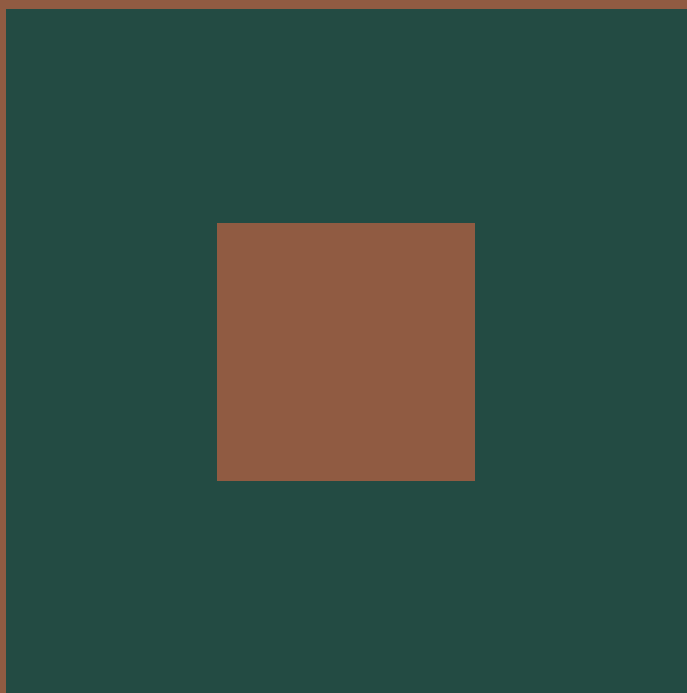
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.  
Language Education

Vol. 3 – Num. 3  
Novembre 2014



**Edizioni**  
Ca' Foscari



## La formazione linguistica all'università

Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari

Michele Daloiso

**Abstract** Since foreign language skills are assuming a pivotal role in the job market, many higher education institutions in Europe are offering compulsory language courses to enhance these skills among undergraduate and postgraduate students. However, Italian universities do not seem to invest sufficiently in foreign language learning. The paper discusses the results of a survey among 3.000 students at Ca' Foscari University in Venice which aimed at investigating the students' point of view on this topic by collecting data on three areas: earlier foreign-language educational path, perceived need of foreign language learning, students' beliefs about language learning.

### 1 Il contesto della ricerca: la formazione linguistica nell'università

L'Università Ca' Foscari, da sempre sensibile al tema dell'apprendimento linguistico, nel 2012 ha avviato un progetto di riforma complessiva della formazione linguistica, con l'obiettivo di incrementare la competenza in inglese degli studenti, in particolar modo di quelli che si specializzano in discipline non linguistiche (area economica, scientifica e umanistica). La riforma, entrata a regime nell'anno accademico 2013-2014, si basa sui risultati di una precedente indagine condotta da P.E. Balboni e M. Daloiso sugli standard linguistici previsti dalle università europee. I dati raccolti avevano consentito di tracciare un quadro europeo interessante, che ha poi rappresentato la base di partenza per la successiva ricerca a cui è dedicato questo saggio. Per tale ragione proponiamo una sintesi del lavoro svolto nel 2012, rimandando alla monografia per una visione dettagliata dei dati (Daloiso, Balboni 2012).

#### 1.1 La situazione europea

L'Unione Europea ha sempre seguito una politica che promuove l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica e culturale nella società. Per questa ragione la competenza plurilingue è sempre stata oggetto di indagini quantitative e qualitative sui rapporti tra gli europei e le lingue. In tempi

più recenti, inoltre, si è iniziato a raccogliere anche dati sul livello di competenza linguistica degli europei e sugli standard linguistici da adottare nei sistemi di istruzione. In questa sezione offriamo una sintesi dell'analisi di decine di documenti e report messi a disposizione dalla Commissione Europea.

### 1.1.1 Gli europei e le lingue

La prima ricerca significativa sui rapporti degli europei con le lingue si svolse nel 2001, con un campione di circa 16.000 soggetti di età variabile tra i 15 e i 60 anni. Già in questa prima ricerca l'Italia si collocava tra gli stati in cui le lingue straniere erano meno conosciute: solo il 30,4% degli intervistati, infatti, dichiarò di avere una qualche competenza in inglese, a fronte di percentuali ben più elevate nell'area mitteleuropea (45,5% in Olanda, 45,1% in Germania), e nel Nord Europa (70,3% in Svezia, 65,5% in Danimarca).

Negli anni successivi l'Unione Europea promosse iniziative importanti volte alla promozione del plurilinguismo, dall'avviamento del *Progetto Lingue 2000* al rafforzamento dei programmi di mobilità europea (Socrates, Comenius, Leonardo ecc.). La ricerca svolta dall'Eurobarometro nel 2005 puntava, pertanto, a verificare l'impatto di questi programmi nella diffusione del plurilinguismo. Raccogliendo le risposte di circa 30.000 intervistati, si rilevò che in media un europeo su due (quindi, il 50% del campione, 3 punti in più della statistica precedente) conosce almeno una lingua straniera al punto tale da poter sostenere una conversazione. Anche in questo caso, però, l'Italia si collocò ben al di sotto della media europea, con una percentuale del 36%, al pari della Spagna e del Portogallo, di poco sopra al Regno Unito, che chiudeva prevedibilmente la classifica con un 29%. Nelle posizioni più alte si confermarono invece i paesi mitteleuropei (91% in Olanda, 62% in Germania), e nordeuropei (89% in Svezia, 88% in Danimarca).

Mentre in alcuni paesi si registrò, dunque, un evidente miglioramento in termini di diffusione delle competenze linguistiche tra la popolazione (perlomeno a livello di dichiarazione), in Italia non sembravano essersi registrati cambiamenti significativi tra il 2001 e il 2005, la qual cosa fece arretrare ulteriormente il nostro paese nel confronto con gli altri Stati Membri.

Nel 2010 l'Eurostat ha proposto una relazione di sintesi che cercava di delineare lo stato dell'arte sull'applicazione dell'Obiettivo di Barcellona,<sup>1</sup> coniugando i dati provenienti dalle ricerche precedenti. A differenza di quanto avvenuto in precedenza, in questo caso si sono forniti dati distinti per le fasce d'età 25-34, 35-54 e 55-64 anni. Guardando il dato globale, si

1 L'obiettivo, formulato nel 2002, sanciva che i sistemi educativi devono promuovere la formazione di cittadini che padroneggino almeno altre due lingue oltre a quella materna.

nota che nuovamente l'Italia si colloca agli ultimi posti per quanto riguarda la percentuale di intervistati che percepiscono di possedere un buon livello di competenza in almeno una lingua straniera.

Analizzando i dati per fasce d'età, la tendenza generale è di una maggiore competenza tra i giovani rispetto agli adulti. Ma mentre in alcuni paesi, come Belgio, Svezia, Norvegia, Austria, Finlandia, la differenza percentuale tra la fascia 25-34 e 55-64 varia tra i 10 e i 15 punti, in Italia la variazione si attesta al 3%. Questo dato appare significativo, dal momento che la fascia 25-34 include chi ha concluso il livello d'istruzione più alto, ossia la formazione accademica. Su 100 giovani intervistati, infatti, meno di 10 dichiarano di avere competenze elevate in lingua straniera.

I dati discussi finora offrono un quadro della *percezione* dei cittadini europei circa le proprie competenze linguistiche, ma non consentono di determinare il livello di competenza *reale* degli intervistati. Si tratta chiaramente di un dato complesso da raccogliere, perché implica la definizione di strumenti di valutazione linguistica da somministrare su larga scala. Tra il 2010 e il 2011 è stata lanciata dalla Commissione Europea la prima indagine europea sulle competenze linguistiche, che nella sua prima fase ha coinvolto i sistemi educativi di 16 paesi (tra cui le tre comunità del Belgio, Inghilterra, Francia, Malta, Olanda, Polonia, Portogallo, Slovenia e Svezia). In questa ricerca sono state rilevate alcune competenze-chiave nella prima e nella seconda lingua di un campione di studenti di scuola secondaria.

Analizzando i dati globali, si osserva che per la prima lingua in riferimento alle abilità ricettive (comprensione orale e scritta) circa il 30% dei partecipanti ha già raggiunto il livello B2; per quanto concerne le abilità produttive (produzione scritta), circa il 30% dei partecipanti si colloca nel livello B1. Se si prendono in considerazione i macro-livelli A e B del Quadro Europeo, risulta che il 45% circa del campione si colloca già nel macro-livello B per la prima lingua, mentre il 25% circa si colloca nel macro-livello B anche per la seconda lingua.

Se si confrontano le *performance* in ciascun paese, il quadro diviene più variegato e complesso. Per quanto riguarda la lingua inglese, sono almeno quattro i paesi che spiccano per il livello elevato delle *performance*: Olanda, Belgio (comunità fiamminga), Malta e Svezia, dove una percentuale compresa tra il 60 e l'80% degli studenti osservati si colloca nel macro-livello B per entrambe le lingue. Appare speculare, invece, la situazione di paesi come Francia, Polonia, Spagna e Portogallo, dove invece solo una percentuale tra il 10% e il 30% degli studenti si posiziona nel macro-livello B1.

### 1.1.2 Le lingue nelle università europee

Il Progetto ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*) fu realizzato nel biennio 2004-2006 nell'ambito del Piano d'Azione per l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, con il patrocinio del Consiglio Europeo delle Lingue. L'obiettivo primario del progetto consisteva nel raccogliere dati sull'offerta di formazione linguistica nelle università europee, sviluppando proposte operative per il miglioramento delle politiche linguistiche in ambito accademico.

A tutt'oggi ENLU è l'unico progetto di portata europea che ha tentato di indagare lo stato dell'arte della formazione linguistica in ambito accademico. Nonostante i dati raccolti non siano generalizzabili (a fronte delle 62 istituzioni partner di ENLU esistono in Europa circa 4.000 università), essi contribuiscono a offrire un quadro per iniziare a comprendere alcune tendenze nell'organizzazione della formazione linguistica in ambito universitario. In particolare, ENLU ha indagato due aspetti interessanti: il ruolo della formazione linguistica nei corsi di studio di area non linguistica, e i livelli di competenza linguistica a cui fanno riferimento gli insegnamenti universitari offerti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nel campione di istituzioni universitarie prese in esame si delineano due scenari principali:

#### **Scenario A**

Le lingue rappresentano parte integrante del percorso di studi: è previsto pertanto un numero minimo di crediti (in media almeno 10) dedicati alla formazione linguistica; questo 'pacchetto' di crediti è riservato in gran parte alla lingua inglese, ma in alcune università è previsto anche lo studio di almeno una seconda lingua straniera, in conformità con l'Obiettivo di Barcellona;

#### **Scenario B**

Le lingue costituiscono una parte accessoria del percorso di studi: lo studente può scegliere di studiare una o più lingue come attività extra-curricolari, che in quanto tali spesso non implicano una valutazione formale, e di conseguenza non influiscono sulla media degli esami sostenuti.

Lo scenario più frequente sembra risultare il primo, nel quale rientra il 33% del campione di istituzioni, mentre il secondo scenario appare meno diffuso (11% del campione). Esiste poi una percentuale di istituzioni che si trova in una situazione ibrida (circa il 20% del campione), per cui lo scenario A riguarda solo la lingua inglese, mentre lo scenario B riguarda lo studio di altre lingue. Le restanti istituzioni hanno dichiarato di non poter

fornire dati attendibili in quanto l'organizzazione dei percorsi di studio era in fase di revisione al fine di un adeguamento al Processo di Bologna.

Per quanto riguarda la competenza linguistica, secondo i dati del Progetto ENLU risulta che:

- per l'inglese, la maggior parte dei corsi ufficiali si colloca al livello C1, soprattutto per i corsi obbligatori (scenario A), seguito dal B2 e dal B1; nel caso di corsi extra-curricolari (scenario B) i livelli più diffusi sono A1/A2.
- per le altre lingue straniere, se si tratta di lingue europee i corsi offerti spaziano in genere dal livello A1 al B2, ma con alcune distinzioni: per le lingue romanze come francese e spagnolo i livelli si orientano verso il B1-B2, mentre per il tedesco A1-A2. Tuttavia, nel caso in cui la seconda lingua straniera rientri nello scenario A, i livelli privilegiati sono sempre B1-B2 a prescindere dalla lingua, con punte verso il C1 per lo spagnolo. Per le lingue non europee, infine, i corsi si orientano verso i livelli A1 e A2. Va precisato che queste lingue rientrano di norma nello scenario B.

In sintesi, dunque, i dati ENLU delineano un profilo linguistico 'minimo' che include una formazione in inglese a un livello intermedio-avanzato (B2-C1). In diversi casi, tuttavia, il profilo in uscita è plurilingue, e include anche competenze in una seconda lingua, che si collocano al livello intermedio (B1-B2) nel caso delle lingue europee, o elementare (A1-A2) nel caso di lingue non europee.

In conclusione, dunque, coniugando i dati provenienti dalle indagini europee emerge un quadro variegato, ma con alcune linee di tendenza piuttosto chiare. La maggior parte dei paesi dell'Unione Europea ha investito fortemente sulla formazione linguistica, con il risultato che negli ultimi quindici anni i livelli di competenza nelle lingue straniere sembra aumentato sia in termini di percezione dei parlanti sia a livello di performance oggettive (sebbene su questo punto si disponga solo di risultati parziali). Esiste, tuttavia, un nucleo di paesi, tra cui l'Italia, che non sembrano aver seguito questa linea di tendenza, con investimenti sulla formazione linguistica ancora insufficienti.

## 1.2 La situazione italiana

Dopo aver discusso le ricerche-chiave che consentono di delineare un quadro di massima, seppur non esaustivo, sulla formazione linguistica a livello europeo, in questo paragrafo cercheremo di inquadrare la situazione in Italia a livello universitario. Pur non esistendo ricerche su larga scala a questo proposito, presenteremo alcuni dati-chiave raccolti presso le università italiane che compaiono nel *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*.

### 1.2.1 Il ruolo delle lingue nella riforma dell'università

Per quanto riguarda le lauree triennali riordinate secondo il Decreto Ministeriale 270/2004, si nota un riferimento alla lingua straniera già negli obiettivi formativi qualificanti, seppur con le seguenti variazioni:

- a. un primo nucleo di classi di laurea, tra cui Lettere, individua come obiettivo «possedere la piena padronanza scritta e orale di almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano»; l'aggettivo 'piena', pur non richiamando (come invece sarebbe stato auspicabile) un preciso livello di riferimento europeo, sul piano sia ricettivo sia produttivo sembra richiamare una competenza di livello avanzato;
- b. un secondo nucleo di classi di laurea, tra cui Scienze e Tecnologie Chimiche, Informatiche, per l'Ambiente e la Natura, individua il seguente obiettivo: «essere in grado di utilizzare, efficacemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano, nell'ambito specifico di competenza e per lo scambio di informazioni generali». In queste classi di laurea la competenza in lingua straniera dovrebbe essere orientata sia alla comunicazione quotidiana sia ad una prima applicazione nel settore di specializzazione;
- c. un terzo nucleo di classi di laurea, che include Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale, punta alla «conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'italiano», con un evidente riferimento allo studio di più lingue straniere.

La prassi universitaria sembra tuttavia essere distante da questo quadro: da un lato infatti a livello ministeriale gli obiettivi linguistici per le aree scientifica ed economica segnalano la necessità di competenze linguistiche solide non solo nella lingua quotidiana, ma anche nella microlingua; dall'altro proprio in queste aree di studio l'offerta di formazione linguistica appare spesso limitata (cfr. 1.2.2).

Per le lauree magistrali tra gli obiettivi formativi qualificanti di tutte le classi di laurea si ritrova la capacità di «utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari». L'obiettivo chiarisce dunque che si dovrebbe puntare all'approfondimento non solo delle competenze nella comunicazione quotidiana in lingua straniera ma anche delle competenze specifiche nelle microlingue scientifico-professionali. Si tratta, tuttavia, di un obiettivo largamente disatteso, se si considera che la maggior parte dei piani di studio delle lauree magistrali non include insegnamenti di lingua straniera; è invece in aumento l'erogazione di insegnamenti in inglese, dove però il focus non è propriamente sulle competenze microlinguistiche.

## 1.2.2 I risultati-chiave di un'indagine

Questa sezione contiene i risultati di una ricerca finalizzata comprendere come viene organizzata la formazione linguistica nelle 14 università italiane che compaiono nel *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*.

L'indagine mirava a raccogliere informazioni in forma diretta (questionario) e indiretta (analisi dell'offerta formativa disponibile sui siti d'ateneo) su tre focus: requisiti linguistici in ingresso, formazione linguistica (inglese e/o altre lingue) e insegnamento veicolare.

Per quanto concerne il primo focus, nelle lauree triennali non sembra esistere una politica univoca al riguardo; alcuni atenei non stabiliscono ufficialmente alcun requisito in ingresso, altri definiscono un livello di riferimento che però non sempre viene testato. Riguardo alle lauree magistrali, invece, sembra più evidente la tendenza a non stabilire un livello minimo in ingresso, soprattutto quando il corso magistrale non prevede crediti per la formazione linguistica.

Per quanto riguarda l'organizzazione della formazione linguistica, confrontando i dati relativi alle lauree triennali con quelli riguardanti le magistrali si delineano due scenari per certi aspetti opposti. Nella quasi totalità delle lauree triennali è presente almeno un insegnamento di lingua inglese, il cui livello di riferimento in uscita è di norma il B1. In merito ai contenuti dell'insegnamento, le abilità mediamente più sviluppate sono quelle ricettive, ma le risposte provenienti dal campione indicano che anche le abilità produttive sono spesso oggetto d'insegnamento. Lo studio di una seconda lingua è, invece, piuttosto limitato, e nella maggioranza dei casi facoltativo; il livello linguistico di questi corsi si orienta di norma verso i livelli A1 o A2. Nei corsi di studio magistrali la formazione linguistica assume un ruolo del tutto marginale sia per l'inglese sia per le altre lingue. Metà del campione, infatti, dichiara che non sono previsti insegnamenti d'inglese, né tanto meno di altre lingue. Nei casi in cui tale insegnamento è presente, il livello di riferimento è il B2 per l'inglese, mentre non vengono forniti dati sulla seconda lingua.

La pratica dell'insegnamento veicolare, infine, appare ancora limitata, dato per certi versi sorprendente se si considera che il campione primario è costituito da atenei riconosciuti sul piano internazionale. Alcuni atenei del campione stanno, tuttavia, cercando di potenziare l'insegnamento veicolare per aumentare la capacità di attrazione degli studenti internazionali.

In conclusione, dunque, l'offerta di formazione linguistica formulata dalle università italiane prese in esame sembra distante dal quadro delineato dal progetto ENLU, la qual cosa non aiuta certo il riposizionamento dell'Italia rispetto ai livelli di competenza plurilingue a cui la maggior parte degli altri paesi europei sta puntando nel sistema d'istruzione secondaria e universitaria.



## 2 Inquadramento scientifico della ricerca

Le ricerche descritte nel paragrafo precedente offrono dati interessanti sulla formazione linguistica all'università secondo la prospettiva di chi la organizza, mentre appare più trascurato il punto di vista di chi la riceve, ossia gli studenti. Da questa constatazione nasce la presente indagine, condotta dall'autore in collaborazione con P.E. Balboni nel periodo compreso tra novembre 2012 e maggio 2013. Attraverso un questionario, a cui hanno risposto circa 3.000 informanti iscritti all'Università Ca' Foscari Venezia, si sono indagate le percezioni e le convinzioni degli studenti sul tema della formazione linguistica in un contesto universitario che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non sembra investire sufficientemente su questo tassello formativo. In questo paragrafo offriremo un inquadramento generale dell'indagine, descrivendone l'impianto complessivo, mentre nel paragrafo successivo se ne discuteranno i risultati.

### 2.1 Gli obiettivi

La finalità generale della ricerca consisteva nell'indagare il tema della formazione linguistica all'università dal punto di vista dello studente, e dunque di colui che fruisce dell'offerta formativa d'Ateneo, raccogliendo dati di interesse per la ricerca glottodidattica, con particolare riferimento agli studi sull'autonomia nell'apprendimento linguistico, sull'analisi dei bisogni e sull'auto-percezione e l'auto-valutazione delle proprie competenze linguistiche.

Nello specifico, la ricerca mirava a raccogliere dati su tre focus di ricerca:

- a. **focus A: conoscere il retroterra linguistico** di un campione significativo di studenti cafoscarini, in riferimento all'apprendimento delle lingue straniere; nello specifico, raccogliere dati riguardanti il possesso di certificazioni linguistiche, il percorso di apprendimento scolastico ed extrascolastico pregresso, le esperienze di apprendimento linguistico informale. I risultati relativi a questo focus sono discussi nel par. 3.1;
- b. **focus B: condurre un'analisi dei 'bisogni linguistici percepiti'** dal campione di studenti; nel campo della glottodidattica si è soliti distinguere tra bisogni oggettivi, di norma identificati dagli esperti di formazione linguistica sulla base di rilevazioni diagnostiche (test linguistici, interviste, ecc.), e bisogni soggettivi, che riguardano piuttosto le percezioni dell'allievo circa il proprio livello di competenza, gli obiettivi personali e le aspettative sulla formazione linguistica che riceverà. Sulla scorta di tale distinzione, la presente ricerca indaga i bisogni linguistici soggettivi del campione; nello specifico, si sono individuati tre aspetti-chiave: l'auto-valutazione del proprio livello di competenza in lingua inglese; la

percezione del ruolo strategico delle lingue per la qualificazione professionale; i progetti personali finalizzati al miglioramento del proprio livello di competenza nelle lingue straniere. I risultati relativi a questo focus saranno discussi nel par. 3.2;

- c. **focus C: studiare le ‘teorie ingenue’ sull’apprendimento linguistico** espresse dal campione di studenti; lo studio del processo di apprendimento/insegnamento linguistico è prerogativa della glottodidattica, la quale ha elaborato modelli teorici e procedure didattiche basati su una visione complessa di lingua, cultura, apprendimento, a sua volta derivata da teorie nel campo delle scienze del linguaggio e della comunicazione, delle scienze neuropsicologiche ed antropologiche ecc. Tuttavia nella cultura popolare permangono visioni stereotipate e semplicistiche su cosa significa ‘imparare e sapere una lingua’, che conducono ad equazioni scorrette, per cui ad esempio imparare una lingua corrisponderebbe a svolgere esercizi, e sapere una lingua significherebbe conoscere parole e regole grammaticali. Poiché queste teorie ingenue possono incidere sulle aspettative e sugli obiettivi dell’apprendente, si è deciso di dedicare a questo aspetto un focus specifico, i cui risultati saranno discussi nel par. 3.3.

## 2.2 Lo strumento di raccolta dati

Il reperimento dei dati è avvenuto attraverso un questionario elaborato da Paolo E. Balboni, distribuito a tutti gli studenti dell’Università Ca’ Foscari in modalità online. In questo paragrafo riportiamo il questionario integralmente, indicando il focus di ricerca a cui fa riferimento ciascuna domanda.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Poiché il questionario è stato ideato per un pubblico di non esperti, l’ordine delle domande non corrisponde sempre all’ordine dei focus di ricerca; per questa ragione riteniamo opportuno specificare di volta in volta il rapporto tra domande e focus di ricerca. Per la stessa ragione, nel paragrafo 3 si proporrà un’analisi delle risposte sulla base del focus di ricerca e non dell’ordine numerico delle domande.

**1. Dati personali**

- 1.1  studente  studentessa
- 1.2  italiano  europeo  non europeo

**2. Che corso e che anno frequenti**

- Laurea triennale di area economica 1° anno
- Laurea triennale di area economica anni successivi
- Laurea triennale di area scientifica 1° anno
- Laurea triennale di area scientifica anni successivi
- Laurea triennale di area umanistica 1° anno
- Laurea triennale di area umanistica anni successivi
- Laurea triennale di area linguistica occidentale 1° anno
- Laurea triennale di area linguistica occidentale anni successivi
- Laurea triennale di area linguistica orientale 1° anno
- Laurea triennale di area linguistica orientale anni successivi
- Laurea magistrale di area economica
- Laurea magistrale di area scientifica
- Laurea magistrale di area umanistica
- Laurea magistrale di area linguistica occidentale
- Laurea magistrale di area linguistica orientale
- Dottorato di area economica
- Dottorato di area scientifica
- Dottorato di area umanistica
- Dottorato di area linguistica

Focus A –  
Retroterra  
linguistico  
(apprendimento  
formale)

**3. Hai una certificazione di inglese rilasciata da un ente certificatore ufficiale?**

- 3.1  sì  no
- 3.2 se hai risposto sì, di che livello è?  A1  A2  B1  B2  C1
- 3.3 hai una certificazione di un'altra lingua?
- francese
- tedesco
- spagnolo
- russo
- cinese
- arabo
- coreano

	<input type="checkbox"/> giapponese <input type="checkbox"/> altra lingua
Focus A – Retroterra linguistico (apprendimento formale)	<b>4. Qual è stata la tua formazione linguistica nella scuola?</b> <input type="checkbox"/> scuola superiore con 3 lingue <input type="checkbox"/> scuola superiore con 2 lingue <input type="checkbox"/> scuola superiore con 1 lingua <input type="checkbox"/> scuola superiore con 1 lingua ma non per 5 anni
Focus A – Retroterra linguistico (apprendimento formale)	<b>4 bis. La tua formazione linguistica fuori dalla scuola è avvenuta attraverso:</b> <input type="checkbox"/> corsi privati presso scuole di lingue in Italia <input type="checkbox"/> corsi di lingua all'estero <input type="checkbox"/> corsi di lingua presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) <input type="checkbox"/> esperienza Erasmus o altri scambi internazionali <input type="checkbox"/> nessuna formazione extrascolastica <input type="checkbox"/> altro [ _____ ]
Focus A – Retroterra linguistico (apprendimento informale)	<b>5. La tua pratica con le lingue straniere (LS):</b> 5.1 ascolti canzoni in LS <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso 5.2 guardi film in LS <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso 5.3 leggi libri o giornali in LS <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso 5.4 studi su materiali in LS <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso 5.5 parli in LS, dal vivo, su skype ecc. <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso 5.6 scrivi in LS tesine, mail ecc. <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> spesso
Focus B – Bisogni linguistici percepiti	<b>6. La tua valutazione sulle tue competenze in LS e sulle lingue in generale</b> 6.1 sei soddisfatto della tua competenza in inglese <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto 6.2 sei soddisfatto della tua competenza in altre LS <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto 6.3 credi che l'inglese sia un bisogno professionale <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> sì 6.4 credi che una seconda LS sia un bisogno professionale <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> sì 6.5 credi che una terza LS sia un bisogno professionale <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> sì 6.6 hai in progetto di perfezionare il tuo inglese <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> forse <input type="checkbox"/> sì 6.7 hai intenzione di iniziare un'altra LS <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> forse <input type="checkbox"/> sì 6.8 hai intenzione di perfezionare una LS che sai già un po' <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> forse <input type="checkbox"/> sì
Focus A (7.1, 7.2, 7.3)	<b>7. Il tuo studio delle LS a Ca' Foscari (escludendo eventuali corsi al CLA)</b> 7.1 Quanti corsi ufficiali di inglese hai frequentato? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> oltre

Focus B (7.4)	<p>7.2 Quanti corsi ufficiali di una 2a LS hai frequentato? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> oltre</p> <p>7.3 Hai frequentato prevalentemente: <input type="checkbox"/> lezioni <input type="checkbox"/> esercitazioni (lettorato) <input type="checkbox"/> entrambi</p> <p>7.4 Hanno soddisfatto il tuo bisogno di LS? <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p>
Focus A (8.1, 8.2, 8.3)	<p><b>8. Il tuo eventuale studio al Centro Linguistico (CLA)</b></p> <p>8.1 Sai che c'è un Centro Linguistico a Ca' Foscari? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no</p> <p>8.2 Hai frequentato corsi di inglese al CLA?</p> <p><input type="checkbox"/> nessun corso</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 corsi</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o più corsi</p> <p>8.3 Hai frequentato corsi di altre LS al CLA?</p> <p><input type="checkbox"/> nessun corso</p> <p><input type="checkbox"/> 1 o 2 corsi</p> <p><input type="checkbox"/> 3 o più corsi</p>
Focus B (8.4, 8.5, 8.6)	<p>8.4 Hanno soddisfatto il tuo bisogno di LS? <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> abbastanza <input type="checkbox"/> molto</p> <p>8.5 Se non hai frequentato ciò dipende da <input type="checkbox"/> distanza <input type="checkbox"/> costo <input type="checkbox"/> orari</p> <p>8.6 Se cambiano le cose (distanza, orari, costo) pensi di frequentare il CLA? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no</p>
Focus C – Teorie ingenuie sulle lingue	<p><b>9. Secondo te, cosa significa sapere una lingua?</b></p> <p>9.1 Secondo te, cosa significa sapere una lingua? Cominciamo dalle abilità</p> <p><input type="checkbox"/> Saperla comprendere e parlare</p> <p><input type="checkbox"/> Saperla leggere e scrivere</p> <p><input type="checkbox"/> Tutte e due alla pari</p> <p>9.2 Secondo te, cosa significa sapere una lingua? Un punto chiave è:</p> <p><input type="checkbox"/> Avere una conoscenza solida della grammatica</p> <p><input type="checkbox"/> Avere una conoscenza ampia del lessico</p> <p><input type="checkbox"/> Tutte e due alla pari</p> <p>9.3 Secondo te, sapere una lingua significa:</p> <p><input type="checkbox"/> Sapersela cavare, anche con qualche errore</p> <p><input type="checkbox"/> Sapersela cavare comunque, anche se con tanti errori</p> <p>9.4 Imparare LS costa tempo è fatica: vale la pena secondo te investire nella conoscenza dei gesti, delle espressioni, delle distanze interpersonali diversi da quelli italiani?</p> <p><input type="checkbox"/> certamente</p> <p><input type="checkbox"/> forse</p> <p><input type="checkbox"/> no</p> <p>9.5 Conoscere i valori diversi dai tuoi del popolo che parla la LS è:</p> <p><input type="checkbox"/> fondamentale, altrimenti non si comunica</p>

	<input type="checkbox"/> utile, ma solo se non richiede troppa attenzione <input type="checkbox"/> con l'inglese si comunica con tutti, indipendentemente dalle culture di origine
<p>Focus A – Retroterra linguistico (10.3, 10.4, 10.5)</p>	<p><b>10 Per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua</b></p> <p>10.1 Secondo te, all'estero saresti capace di imparare una lingua senza insegnante? credo di sì, ho imparato a imparare <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> forse, ma non ne sono proprio sicuro</p> <p><input type="checkbox"/> credo che un corso base sia indispensabile</p>
<p>Focus B – Bisogni linguistici percepiti (10.2)</p>	<p>10.2 Ci sono corsi per migliorare l'intercomprensione spontanea tra lingue vicine (es: italiano, spagnolo, portoghese, francese) Secondo te:</p> <p><input type="checkbox"/> potrebbe essere interessante investire tempo (e denaro) in un corso</p> <p><input type="checkbox"/> siccome l'intercomprensione è spontanea, credo di poterla cavare da solo</p>
<p>Focus C – Teorie ingenuie sulle lingue (10.1, 10.6, 10.7, 10.8, 10.9)</p>	<p>10.3 A proposito di apprendimento spontaneo: quando leggi in LS, ti viene da pensare "ops, ho capito una nuova regola!?"</p> <p><input type="checkbox"/> raramente</p> <p><input type="checkbox"/> talvolta, ma poi non ci penso</p> <p><input type="checkbox"/> spesso, e mi prendo appunti quasi in una grammatica fai-da-te</p> <p>10.4 Ancora sul tuo apprendimento delle lingue: i libri di testo che hai usato erano utili?</p> <p><input type="checkbox"/> sì, pienamente</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma mancavano di autenticità</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma andavano integrati molto</p> <p><input type="checkbox"/> poco, solo come punto di riferimento</p> <p><input type="checkbox"/> pochissimo, quasi per niente</p> <p>10.5 Hai esperienza di uso di internet nell'apprendimento di LS?</p> <p><input type="checkbox"/> no</p> <p><input type="checkbox"/> sì, ma scarsa, visto che non mi pare molto utile</p> <p><input type="checkbox"/> sì, vorrei usarla di più ma ho poche informazioni su cosa serve davvero</p> <p><input type="checkbox"/> sì, la uso spesso</p> <p>10.6 Quanto all'attitudine per le LS (all' 'esserci portati'), cosa pensi?</p> <p><input type="checkbox"/> alcuni sono negati, irrecuperabili</p> <p><input type="checkbox"/> anche chi si sente negato è recuperabile</p> <p><input type="checkbox"/> nessuno è negato</p> <p>10.7 Tu, come ti vedi: sei 'portato per le LS'?</p> <p><input type="checkbox"/> imparo le LS con facilità</p> <p><input type="checkbox"/> mediamente portato alle LS</p> <p><input type="checkbox"/> ce la faccio, ma devo faticare</p> <p><input type="checkbox"/> mi sento negato, ma vorrei essere aiutato</p>

<input type="checkbox"/> sono negato e lascio perdere 10.8 "Sbagliare è umano": quando sbagli <input type="checkbox"/> ti vergogni, ti senti colpevole <input type="checkbox"/> ti incazzi con te stesso per la figuraccia <input type="checkbox"/> l'accetti come fase normale in un percorso 10.9 Secondo te, l'insegnante di madrelingua <input type="checkbox"/> è indispensabile <input type="checkbox"/> è utile, ma non indispensabile <input type="checkbox"/> deve lavorare insieme a un prof italiano <input type="checkbox"/> serve meno di un prof italiano
--

### 2.3 Il campione

Il questionario è stato compilato da 2.959 studenti. Il campione è costituito per il 75% da studentesse, e nel complesso gli informanti sono in gran parte di nazionalità italiana (94%); il 6% di stranieri si divide equamente tra studenti di nazionalità europea e altri provenienti da paesi extracomunitari.

In riferimento alle aree di studio da cui provengono gli informanti, come si può notare nel grafico 1, la metà del campione proviene dall'area linguistica, mentre l'altra metà si divide equamente tra l'area economica e quella umanistica; esigua invece risulta la partecipazione degli studenti di area scientifica.<sup>3</sup>

#### Grafico 1. Composizione del campione d'informanti per aree di studio

Il 63% del campione è iscritto a un corso di laurea triennale (le matricole costituiscono il 14% dell'intero campione), il 31% ad una laurea magistrale, mentre il 3% frequenta un dottorato di ricerca.

### 2.4 Metodologia della ricerca

L'indagine qui descritta non è puramente statistica; il metodo di ricerca utilizzato, infatti, coniuga elementi di analisi quantitativa con procedure di natura qualitativa. Nello specifico, l'indagine è assimilabile alla ricerca

<sup>3</sup> Il dato andrebbe però rapportato al totale della popolazione studentesca in ciascuna area di studio, dal momento che a Ca' Foscari gli studenti iscritti ai corsi di area linguistica, economica e umanistica sono di norma in numero superiore a quelli di area scientifica.

quantitativa in riferimento allo strumento di rilevazione, che consente di raccogliere dati in forma strutturata, e alla natura dei dati, che sono quantificabili e comparabili. Essa presenta, invece, elementi tipici del metodo qualitativo in riferimento alla rappresentatività dei soggetti individuati e alla portata dei risultati, che non consente generalizzazioni, quanto piuttosto l'individuazione di linee di tendenza.

L'indagine si è svolta nel periodo compreso tra novembre 2012 e maggio 2013, secondo il seguente cronogramma:

- novembre 2012: elaborazione e messa a punto dello strumento di ricerca;
- dicembre 2012-febbraio 2013: raccolta dei dati;
- marzo-maggio 2013: analisi dei risultati.

In merito all'ultima fase, dapprima sono stati elaborati i dati complessivi relativi all'intero campione; in un secondo momento si è proceduto a suddividere le risposte per area di studio, analizzandole in chiave comparativa. Infine, sebbene la percentuale di studenti stranieri non fosse molto elevata in rapporto agli italiani, si è ritenuto che il numero di questionari compilati dagli stranieri (158) fosse sufficiente per condurre un'analisi dei dati-chiave, al fine di individuare alcune linee di tendenza riguardanti soprattutto il retroterra e le competenze linguistiche di questa porzione di campione.

### **3 I risultati della ricerca**

In questo paragrafo si presenteranno i risultati dell'indagine condotta, organizzati secondo i tre focus di ricerca. Nello specifico, i dati relativi al focus A (retroterra linguistico ed esperienze di apprendimento formali ed informali) sono descritti nella sezione 3.1, i dati riguardanti il focus B (bisogni linguistici percepiti) sono discussi nel sottoparagrafo 3.2, mentre quelli relativi al focus C (teorie ingenuie sull'apprendimento delle lingue) sono presentati nella sezione 3.3.

#### **3.1 Retroterra ed esperienze linguistiche dei partecipanti**

Il focus di ricerca A riguarda la conoscenza del retroterra linguistico degli informanti in termini sia di certificazioni linguistiche possedute sia di percorso formativo pregresso, includendo esperienze formali (corsi a scuola e all'università) e informali (pratiche di auto-apprendimento). Vediamo dunque di seguito i dati raccolti in merito a questo focus.



## 3.1.1 Certificazioni linguistiche

Il 48% degli informanti è in possesso di una certificazione linguistica di inglese; se si suddividono di dati per area di studio, tale percentuale sale al 53% tra gli studenti di area linguistica, si conferma al 48% tra quelli di Economia, mentre scende al 37% tra quelli di area scientifica ed umanistica.

Quasi l'80% del campione si colloca nel livello intermedio (il 39% possiede una certificazione B1, mentre il 40% una di livello B2), mentre un'altra percentuale significativa (15%) dichiara di possedere una certificazione C1.

Considerata, tuttavia, la composizione del campione, la cui metà è rappresentata da studenti di Lingue, risulta opportuno scorporare i dati per aree di studio, per comprendere le linee di tendenza per ciascuna di esse. Proponiamo dunque la seguente tabella, che consente di comparare la distribuzione delle risposte per ciascuna area di studio. Nell'ultima colonna, invece, si riportano i dati relativi agli studenti stranieri, in modo da poterli comparare con quelli relativi agli studenti italiani, pur tenendo conto della diversa entità numerica delle risposte.

	Dati relativi al campione complessivo	Dati suddivisi per aree di studio*				Dati studenti stranieri**
		Economica	Scientifica	Umanistica	Linguistica	
A1	0,84%	1,43%	0,00%	1,32%	0,50%	0,00%
A2	4,42%	5,75%	6,12%	6,11%	3,21%	3,74%
B1	38,99%	49,43%	55,11%	52,84%	30,51%	36,21%
B2	40,11%	33,62%	32,65%	29,69%	46,80%	32,76%
C1	14,64%	9,77%	6,12%	10,04%	18,98%	27,29%

Figura 1. Livello di certificazione d'inglese: dati suddivisi per aree di studio e dati relativi agli studenti stranieri

\* Le percentuali di questa sezione non sono calcolate sull'intero campione, ma sui singoli sottocampioni di studenti suddivisi per area di studio (ad esempio, il 48,54% degli studenti di *area economica* che hanno partecipato alla ricerca dichiara di possedere una certificazione d'inglese).

\*\* Le percentuali di questa sezione non sono calcolate sull'intero campione, ma sul sotto-campione di studenti stranieri.

L'analisi delle risposte suddivise per aree di studio fa emergere uno scenario piuttosto diverso da quello apparso nel dato complessivo. In media, infatti, escludendo gli studenti di Lingue, salgono le percentuali relative al B1, mentre si ridimensionano le percentuali riguardanti livelli più avanzati. Rimane comunque un elemento positivo il fatto che uno studente su tre sia già in possesso di una certificazione B2.

Se si confrontano i dati degli studenti italiani con quelli degli stranieri, si può notare che le competenze in lingua inglese di questi ultimi risultano superiori; i dati mostrano, infatti, che la percentuale degli stranieri che possiedono il livello C1 è di circa il 28%, ossia il doppio rispetto al dato totale dell'intero campione, e superiore anche al dato riguardante gli studenti di Lingue.

Il 24% del campione complessivo è in possesso di una certificazione in una lingua straniera diversa dall'inglese; il dato è prevedibilmente più alto tra gli studenti di Lingue (40%), mentre risulta nella media del campione complessivo tra quelli di Economia (23%) e Lettere e Filosofia (21%). Molto inferiore, invece, risulta la percentuale degli studenti di area scientifica (12%).

Anche in questo caso i dati relativi agli studenti stranieri sono sensibilmente superiori: ben il 47% degli stranieri, infatti, possiede una certificazione linguistica in un'altra lingua. I dati a disposizione sembrano pienamente in linea con quanto già riportato dal Progetto ENLU, secondo cui molte università europee puntano anche all'insegnamento di altre lingue nei corsi di studio di area non linguistica.

### 3.1.2 L'apprendimento formale delle lingue: formazione scolastica ed extrascolastica

In questa sezione concentriamo l'attenzione sul percorso di formazione linguistica del campione (domande 4 e 4bis del questionario), escludendo la formazione ricevuta all'università, che verrà discussa nella prossima sezione. In generale, il 42% del campione proviene da una scuola superiore che prevedeva lo studio di una sola lingua straniera (nel 3% dei casi, peraltro, non studiata in modo continuativo nel corso del quinquennio). Il 28% degli informanti, invece, dichiara di aver studiato due lingue nel ciclo d'istruzione superiore; il rimanente 30% dichiara, infine, di aver studiato tre lingue.

Considerando la composizione del campione, anche in questo caso appare utile scorporre i dati per area di studio.

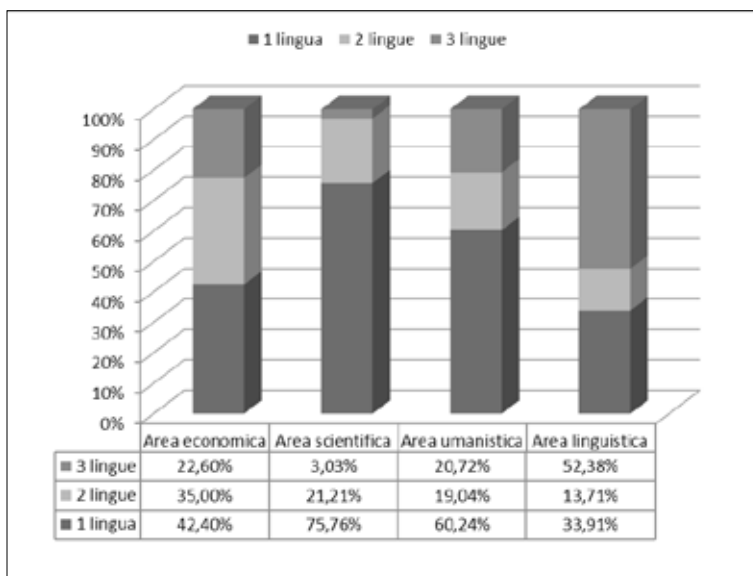


Figura 2. Lingue studiate durante il ciclo d'istruzione secondario

La Figura 2 restituisce un'immagine che si discosta sensibilmente dal quadro complessivo. Ad aver studiato tre lingue durante il ciclo d'istruzione secondario superiore sono per la maggior parte gli studenti di Lingue, mentre nelle altre aree di studio si tratta di un caso non molto frequente, che riguarda circa il 20% degli studenti di area economica e umanistica, e solamente il 3% di quelli di Scienze. Viceversa, la maggior parte degli informanti di area scientifica e umanistica hanno studiato una sola lingua durante il ciclo d'istruzione secondario. Si distingue, invece, il sotto-campione di studenti di area economica, che nel 35% dei casi ha imparato due lingue straniere durante la scuola superiore.

Con la domanda 4bis si sono raccolti dati anche in relazione alle esperienze extrascolastiche vissute prima o durante la formazione universitaria, quali ad esempio corsi presso istituzioni pubbliche o private, mobilità internazionale o viaggi di piacere all'estero. Sintetizziamo di seguito in termini percentuali le risposte fornite.

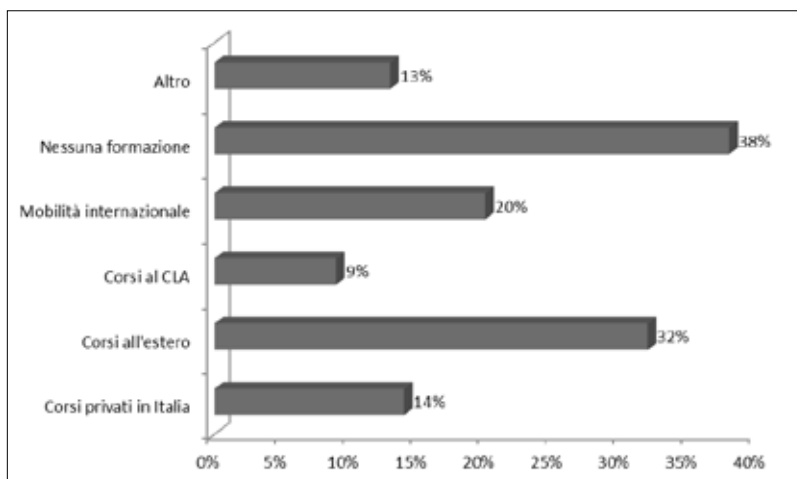


Figura 3. Formazione extrascolastica<sup>4</sup>

Come si può notare, una porzione consistente di informanti che non ha partecipato ad esperienze di formazione linguistica extrascolastica; negli altri casi, è piuttosto comune la frequenza di corsi all'estero, e la partecipazione a programmi di mobilità internazionale (in particolare Erasmus, ma anche Leonardo). Va notato, invece, che solo il 9% degli studenti ha usufruito dell'offerta formativa del Centro Linguistico d'Ateneo per potenziare le competenze nelle lingue straniere (avremo modo di approfondire questo aspetto nella prossima sezione).

I dati precedentemente descritti delineano un profilo di competenze ed esperienze scolastiche nettamente distinto tra gli studenti di Lingue e quelli provenienti da altre aree disciplinari. Per tale ragione, proponiamo di seguito un focus specifico sulle esperienze extra-scolastiche di questi ultimi. Operando una semplificazione, sono stati aggregati da una parte i dati relativi alle esperienze formative in Italia e dall'altro quelli riguardanti le esperienze all'estero.

<sup>4</sup> Le percentuali danno una somma maggiore di 100 in quanto gli informanti potevano selezionare più opzioni di risposta.

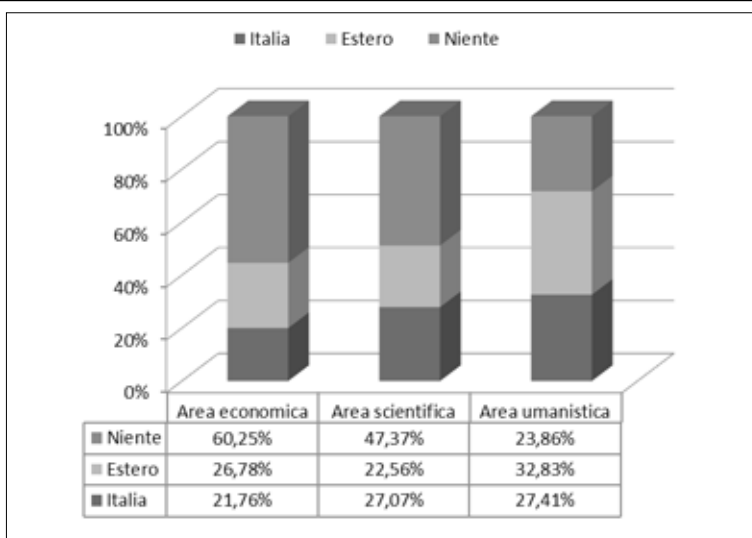


Figura 4. Formazione extrascolastica degli studenti di area non linguistica

Gli studenti di area umanistica risultano aver avuto più esperienze extrascolastiche dei loro colleghi di area economica e scientifica. Mentre, infatti, il 60% degli informanti di Economia e quasi il 50% di quelli di Scienze dichiara di non aver avuto alcuna esperienza linguistica extrascolastica, tale percentuale scende al 24% nel caso degli studenti di Lettere, i quali risultano anche aver avuto maggiori esperienze all'estero (sebbene, in questo caso, le differenze percentuali siano ridotte).

Operando una comparazione tra i grafici 2 e 4, possiamo affermare che oltre la metà degli informanti di area economica proviene da un percorso scolastico che prevedeva lo studio di due o tre lingue, ma essendo risultate limitate le esperienze extrascolastiche, è possibile che le competenze linguistiche siano in alcuni casi ferme ad un livello 'scolastico'. Gli studenti di area scientifica non solo provengono nella maggioranza dei casi da scuole che prevedevano lo studio di una sola lingua, ma nella metà dei casi non hanno avuto alcuna esperienza extrascolastica per colmare eventuali carenze. Gli studenti di area umanistica, invece, pur provenendo in molti casi da istituti che prevedevano lo studio di una sola lingua, risultano aver avuto maggiori esperienze extrascolastiche, in Italia o all'estero.

### 3.1.3 L'apprendimento formale delle lingue: formazione universitaria

Le domande 7 e 8 del questionario miravano a raccogliere dati sulla percezione degli informanti circa la qualità della formazione linguistica ricevuta

durante il percorso di studi universitario. In particolare, la domanda 7 si focalizza sui corsi di lingua ufficiali (e le relative esercitazioni linguistiche) tenuti presso i Dipartimenti. Nel grafico 6 mettiamo a confronto i dati riguardanti la frequenza a corsi di inglese e di altre lingue presso i Dipartimenti.

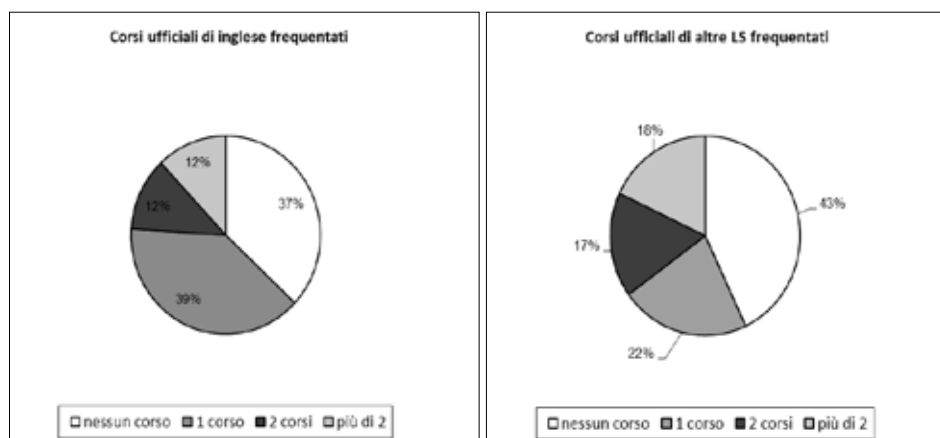


Figura 5. Frequenza a corsi ufficiali di lingua

La comparazione tra i dati relativi ai corsi di inglese e di altre lingue offre un quadro per certi versi sorprendente, in quanto non emergono differenze significative, come invece ci si sarebbe aspettati se si considera che di norma in tutti i corsi di laurea triennale è previsto almeno un insegnamento ufficiale di lingua inglese, mentre la possibilità di studiare altre lingue è contemplata da un numero molto limitato di corsi di laurea di area non linguistica.

Il quadro complessivo è certamente influenzato dalla composizione stessa del campione, costituito per la metà da studenti di area linguistica. Isolando i dati degli informanti di area non linguistica si notano situazioni molto diverse: circa il 20% degli studenti di area umanistica, infatti, ha frequentato almeno un corso di una lingua straniera diversa dall'inglese, percentuale che sale al 28% nel caso degli informanti di Economia. Solo il 5% degli informanti di Scienze, invece, risponde affermativamente a questa domanda.

Per quanto riguarda la frequenza ai corsi ufficiali di inglese, il grafico 6 evidenzia come il 37% del campione non abbia mai seguito alcun corso di lingua. È ipotizzabile che sulla distribuzione delle risposte relative all'inglese abbiano inciso perlomeno due fattori:

- a. **la presenza di studenti di laurea magistrale e dottorandi** (34% del campione complessivo), che di norma nelle aree di studio non linguistiche non sono tenuti a seguire corsi di inglese o di altre lingue; va comunque precisato che a questa parte della domanda 7 ha risposto circa l'80% del

campione complessivo, quindi un informante su cinque non ha offerto dati su questo item;

- b. **il livello di competenza linguistica in ingresso degli informanti**, molti dei quali hanno dichiarato di essere in possesso di una certificazione linguistica, sebbene non sia precisato se fosse stata ottenuta prima o durante il periodo di studi universitario; è tuttavia possibile che attraverso il sistema di riconoscimento di crediti in ingresso questi studenti non fossero tenuti a seguire un corso di lingua, o che abbiano sostenuto l'esame finale senza frequentare le lezioni e le esercitazioni.

L'*item* 7.4 indagava il grado di soddisfazione degli studenti verso i corsi di lingua frequentati. Prima di presentare i risultati, è opportuno premettere che nei sotto-campioni di area umanistica e scientifica si è riscontrata un'incongruenza nei dati, in quanto il numero di informanti insoddisfatti è significativamente superiore al numero di studenti che avevano precedentemente dichiarato di aver seguito il corso. In generale, inoltre, a questa parte della domanda 7 ha risposto l'85% del campione (il 5% in più rispetto alla parte precedente, in cui si richiedeva di dichiarare la propria frequenza ai corsi ufficiali di lingua).

Pur essendo difficile offrire una chiave interpretativa di tali discordanze, è possibile che una parte del campione abbia interpretato l'*item* 7.4 come richiesta di un giudizio complessivo sulla formazione linguistica ricevuta a Ca' Foscari; possono dunque aver risposto a questo *item* anche studenti che non avevano frequentato il corso per ragioni diverse (riconoscimento di crediti, livello del corso, aspettative sul corso disattese, ecc.).

Il campione complessivo manifesta una generale soddisfazione per la formazione linguistica ricevuta; due terzi degli informanti, infatti, esprime un giudizio positivo in merito. Poiché, tuttavia, la quantità e l'organizzazione della formazione varia sensibilmente nei corsi di laurea, si è ritenuto necessario anche in questo caso scorporare i dati per cogliere la distribuzione delle risposte all'interno delle quattro aree di studio. Si è potuto così constatare che:

- a. **la percentuale di studenti che esprimono un parere molto positivo sulla formazione linguistica ricevuta è piuttosto esigua**, e si attesta tra il 10 e il 14%, ad eccezione dell'area scientifica, dove il dato risulta significativamente inferiore (4%);
- b. aggregando i dati degli studenti 'abbastanza' soddisfatti con quelli 'molto' soddisfatti, si ottiene un quadro complessivo del grado di soddisfazione generale manifestato dagli informanti circa la formazione linguistica ricevuta; esprimono un giudizio complessivamente positivo il 70% degli studenti di Lingue, il 62% degli studenti di Lettere, il 54% degli studenti di Economia e il 38% degli studenti di Scienze;
- c. di conseguenza, **nelle aree economica e, in misura maggiore, scientifica**

si registra un tasso piuttosto elevato di insoddisfazione per la formazione linguistica ricevuta; a tal proposito è interessante notare che la maggior parte degli informanti che risponde a questo quesito pur senza aver dichiarato la frequenza al corso esprime un giudizio negativo, per cui sarebbe interessante indagare le ragioni di tale insoddisfazione (monte ore esiguo, livello linguistico troppo basso, contenuti del corso, assenza di corsi di microlingua scientifico-professionale ecc.).

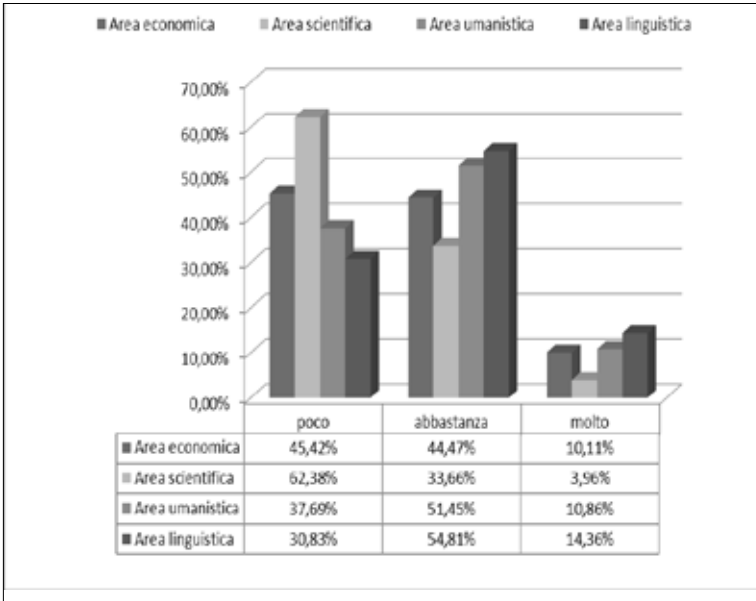


Figura 6. Soddisfazione per i corsi ufficiali di lingua: dati suddivisi per aree di studio

La domanda numero 8 mirava a raccogliere dati circa l’eventuale frequenza ai corsi di lingua organizzati dal Centro Linguistico d’Ateneo e il relativo grado di soddisfazione. Nonostante l’87% del campione dichiarò di essere a conoscenza dell’esistenza del Centro Linguistico, già nel grafico 3 era emerso come solo il 9% del campione ha usufruito della sua offerta formativa. Le risposte alla domanda 8 risultano congruenti con questo dato: nello specifico, solo il 7% del campione dichiara di aver seguito almeno un corso di lingua inglese, mentre solo l’1% ha frequentato più di un corso di inglese; le percentuali scendono rispettivamente al 5% e allo 0,5% se si considerano invece i corsi di lingue diverse dall’inglese.

I dati a disposizione sembrano evidenziare, dunque, che i corsi del Centro Linguistico d’Ateneo non manifestano una capacità d’attrazione sufficiente. Risulta perciò opportuno indagare le cause del problema. L’item 8.5 richiedeva di esplicitare le ragioni alla base della mancata frequenza ai



corsi del Centro Linguistico; le motivazioni indicate maggiormente sono: gli orari poco funzionali (32%), che spesso si sovrappongono agli insegnamenti del piano di studi; i costi elevati (29%) e la distanza (24%).

L'*item* 8.4 consente di raccogliere informazioni circa il grado di soddisfazione degli informanti per i corsi frequentati presso il Centro Linguistico. La soddisfazione per i corsi del Centro Linguistico d'Ateneo appare piuttosto limitata: solo il 9% afferma, infatti, di essere molto soddisfatto, mentre il 60% si dichiara poco soddisfatto.

### 3.1.4 L'apprendimento linguistico informale

L'apprendimento della lingua straniera non avviene solo attraverso lo studio formale e la frequenza a corsi istituzionali. Possono contribuire allo sviluppo e al potenziamento delle abilità linguistiche anche le occasioni di contatto e d'uso della lingua oggetto di studio. Da una parte le nuove tecnologie (in particolare internet) consentono molteplici opportunità di contatto informale con la lingua (visione di film, lettura di giornali, ascolto di canzoni ecc.), dall'altra durante il percorso universitario può essere richiesto lo svolgimento di attività in lingua straniera (tesine, lettura di materiale bibliografico, frequenza a seminari internazionali ecc.). Queste occasioni di contatto supplementare con la lingua costituiscono una risorsa rilevante se si considera che le abilità linguistiche 'si inibiscono' rapidamente in mancanza di una pratica continua. Nel focus di ricerca A rientra pertanto l'analisi delle attività in lingua straniera più praticate dagli informanti (domanda 5).

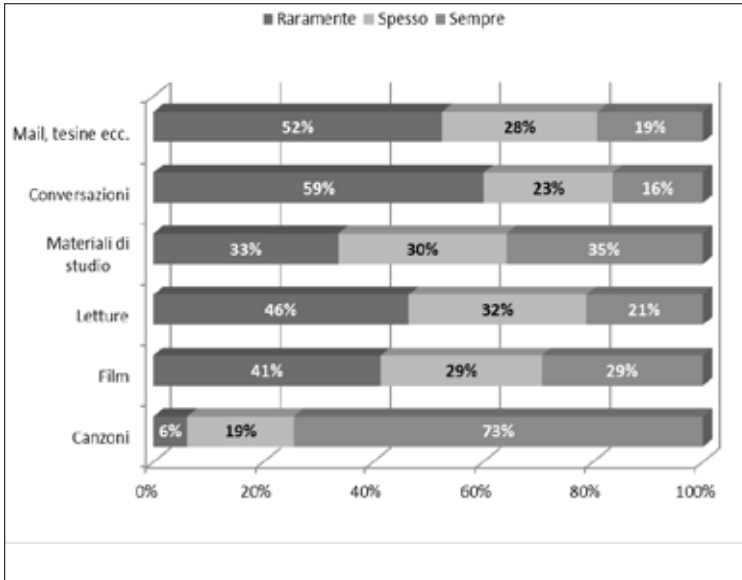


Figura 7. Attività frequenti in lingua straniera

Osservando i dati riportati nel grafico 7, per quanto riguarda le abilità ricettive (comprensione orale e scritta) risulta che l’ascolto di canzoni rappresenta il veicolo in assoluto più diffuso per il contatto con la lingua straniera. Seppur in misura sensibilmente inferiore, sono diffusi anche lo studio di materiali in lingua straniera (il 65% degli informanti dichiara di svolgere quest’attività spesso o sempre), la visione di film (dichiarata dal 58% del campione), e la lettura di giornali o riviste (53%). I dati complessivi, in realtà, variano in modo più o meno significativo se si considerano solo gli studenti di area non linguistica, che risultano meno abituati a guardare film e a leggere riviste in lingua straniera, mentre si trovano abbastanza frequentemente a dover studiare testi in inglese.

Più limitata risulta invece la diffusione di attività che coinvolgono le abilità produttive, come ad esempio la composizione di mail o tesine, dichiarata dal 47% degli informanti (ma solo da circa il 10-13% di studenti di area non linguistica), e la conversazione, indicata dal 39% del campione complessivo (ma solo da circa il 6-8% degli studenti di area non linguistica).

Molte delle attività incluse nel grafico 7 richiedono l’utilizzo delle tecnologie, e in alcuni casi possono essere favorite dall’accesso ad internet. La rete, infatti, costituisce una potenziale risorsa per l’apprendimento delle lingue, dal punto di vista sia formale, grazie ai corsi online e alle numerose risorse didattiche disponibili, sia informale, data la possibilità d’accesso

a materiale autentico, pensato per parlanti nativi (riviste, film, e risorse web non didattiche in lingua originale).

Se da un lato può essere considerata una fonte inesauribile di input linguistico, dall'altro la rete pone non pochi problemi all'apprendente, che spesso non possiede gli strumenti e le conoscenze sul processo di apprendimento linguistico per poter selezionare il materiale più adeguato alle proprie competenze. Nel caso di siti didattici si pone dunque la questione della selezione di risorse affidabili sul piano metodologico-didattico, mentre nel caso di siti per parlanti nativi sorge il problema di individuare materiale accessibile e adeguato al proprio livello di competenza.

Per queste ragioni si è voluto indagare anche l'utilizzo di internet per l'apprendimento delle lingue (*item* 10.5). Un informante su quattro non utilizza internet per la formazione linguistica; il 9% de campione dichiara, inoltre, di utilizzarlo raramente perché lo considera poco utile. Una percentuale molto rilevante, pari a circa il 40%, pur utilizzando già internet per l'apprendimento linguistico desidererebbe maggiori informazioni per un uso strategico e consapevole delle risorse disponibili sulla rete.

Nel complesso, internet viene utilizzato più o meno frequentemente da quasi il 70% degli informanti, ma molti di questi non possiedono gli strumenti e le conoscenze per sfruttarlo pienamente come risorsa per l'apprendimento autonomo.

Il contatto informale con la lingua straniera può stimolare anche riflessioni metalinguistiche spontanee; leggendo o ascoltando un testo in lingua originale, per esempio, lo studente può notare alcune regolarità della lingua, confrontarle, e formulare ipotesi sui meccanismi di funzionamento grammaticale.

L'*item* 10.3, pertanto, indaga la frequenza con cui gli informanti si rendono conto di aver riflettuto spontaneamente sulla lingua straniera. I dati raccolti rivelano che in realtà la riflessione metalinguistica spontanea non è frequente: il 18% degli informanti, infatti, ha risposto 'mai o raramente' al quesito, mentre il 54% ha risposto 'talvolta, ma poi non ci penso'; solo il 28% di informanti, peraltro provenienti quasi esclusivamente dall'area di studio linguistica, afferma di essere spesso impegnato in attività di riflessione metalinguistica spontanea.

I risultati suggeriscono che la riflessione esplicita non sorge in modo naturale dal solo contatto con la lingua; mentre l'apprendimento informale può favorire maggiormente l'uso strumentale della lingua, i contesti formali (corsi ed esercitazioni guidati da un docente) possono svolgere un ruolo-chiave per stimolare la riflessione esplicita sui meccanismi di funzionamento della lingua.

### 3.2 Bisogni linguistici percepiti

In questo paragrafo presenteremo i risultati dell'indagine in relazione al focus B, ossia il bisogno di formazione linguistica percepito dagli informanti. La domanda numero 6 del questionario, infatti, si divideva in *item* più specifici finalizzati a far emergere tre aspetti-chiave: la soddisfazione degli studenti verso il proprio livello di competenza linguistica (*item* 6.1 e 6.2), la percezione delle lingue come strumento-chiave per il mondo del lavoro (*item* 6.3, 6.4, 6.5), i progetti personali di formazione linguistica a breve-medio termine (*item* 6.6, 6.7, 6.8). Le prossime sezioni discuteranno i dati relativi a ciascuno di questi tre aspetti.

#### 3.2.1 Soddisfazione per il proprio livello di lingua

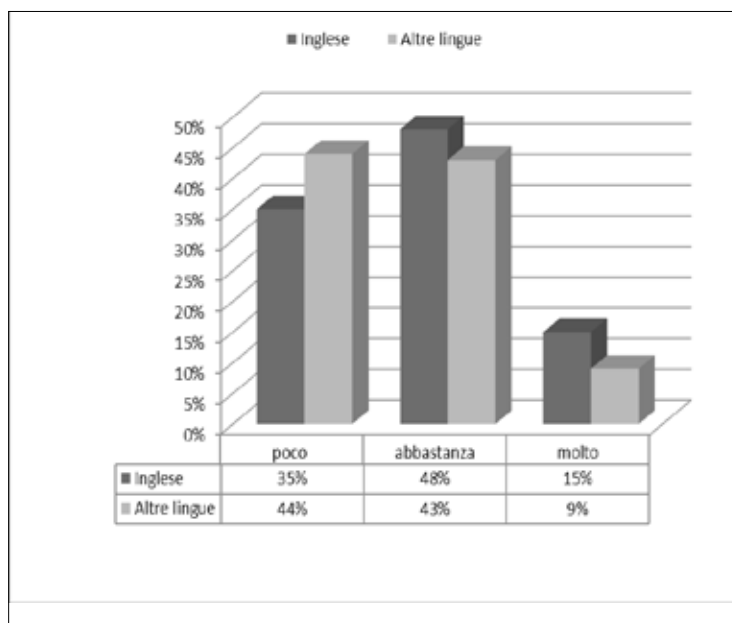


Figura 8. Soddisfazione per la propria competenza linguistica: dati complessivi

Gli informanti si ritengono soddisfatti più del proprio livello di inglese che delle proprie competenze in altre lingue; in generale, infatti, circa la metà degli studenti si dichiara abbastanza soddisfatto riguardo l'inglese, mentre la percentuale scende al 40% quando ci si riferisce alle altre lingue studiate. L'altra metà del campione si divide tra 'poco' e 'molto' soddisfatti.

ti, con una netta prevalenza di studenti insoddisfatti, che costituiscono un terzo degli informanti.

Considerando la composizione del campione si comprende la ragione per cui i dati relativi alla lingua inglese non siano nettamente superiori a quelli riguardanti le altre lingue; è necessario ricordare, infatti, che la metà del campione proviene da corsi di laurea di area linguistica, che prevedono lo studio di almeno due lingue, anche diverse dall'inglese (che pur rimane un obbligo formativo per quanto riguarda l'inglese).

I grafici 9 e 10 mettono a confronto il grado di soddisfazione degli informanti suddivisi per area di studio.

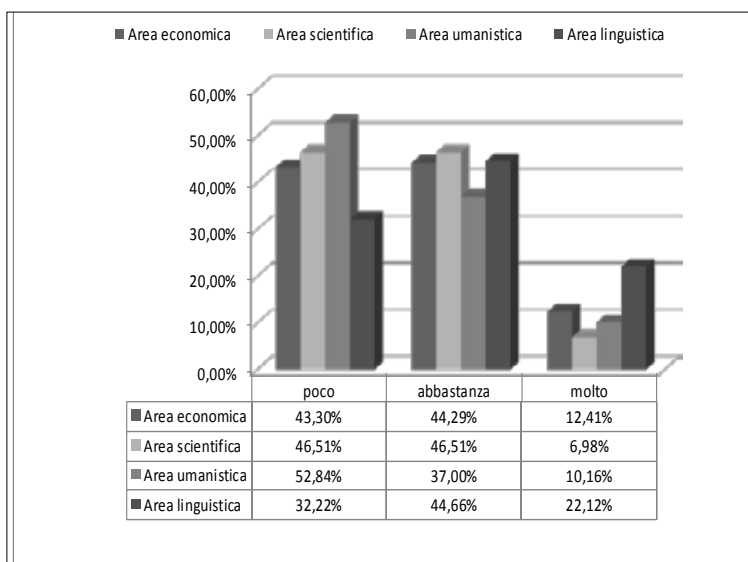


Figura 9. Soddisfazione per la propria competenza in inglese: dati suddivisi per aree di studio

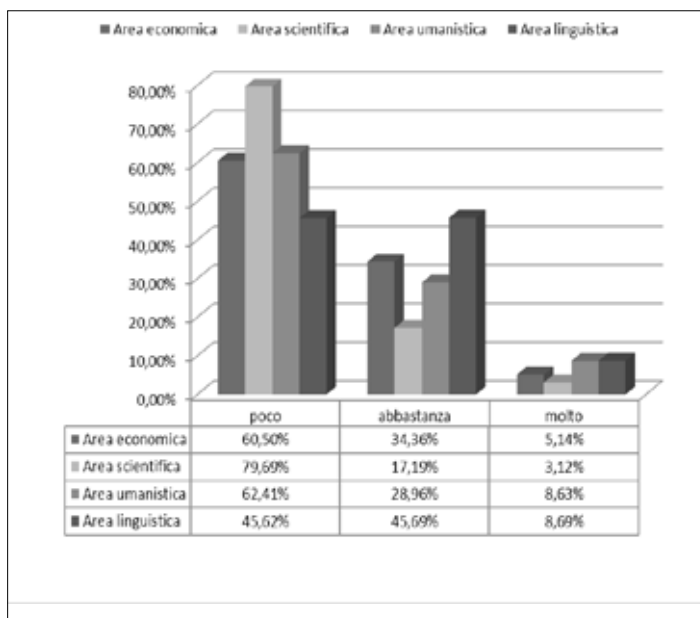


Figura 10. Soddisfazione per la propria competenza in altre lingue: dati suddivisi per aree di studio

L'analisi comparativa dei dati evidenzia che, se si escludono gli studenti di area linguistica, il grado di soddisfazione verso le proprie competenze risulta molto basso; gli informanti di area non linguistica insoddisfatti del proprio livello di inglese costituiscono una percentuale che oscilla tra il 40 e il 50%. È interessante notare come questi dati siano piuttosto omogenei in tutte le aree di studio non linguistiche.

Spostando l'attenzione verso le altre lingue (grafico 10) notiamo che l'insoddisfazione, già considerevole negli studenti di area linguistica (45%), raggiunge livelli molto elevati nelle aree economica e umanistica (60%) ed in misura maggiore nell'area scientifica (80%). Questi dati si possono interpretare considerando le diverse modalità con cui l'insegnamento delle lingue è stato per molti anni affrontato nelle Facoltà non linguistiche di Ca' Foscari. Nei corsi di laurea di area economica e umanistica, infatti, lo studio di lingue diverse dall'inglese è stato per diversi anni contemplato in alcuni corsi di laurea, con conseguente attivazione di specifici insegnamenti a livello di Facoltà/Dipartimento. Nei corsi di laurea di area scientifica, invece, questa possibilità non era prevista in quasi nessun corso di laurea. Queste differenze riguardanti i piani di studi possono dunque aiutare a comprendere i diversi livelli di insoddisfazione tra i tre sotto-gruppi di informanti provenienti dalle aree di studio non linguistiche.

3.2.2 Percezione della lingua come bisogno professionale

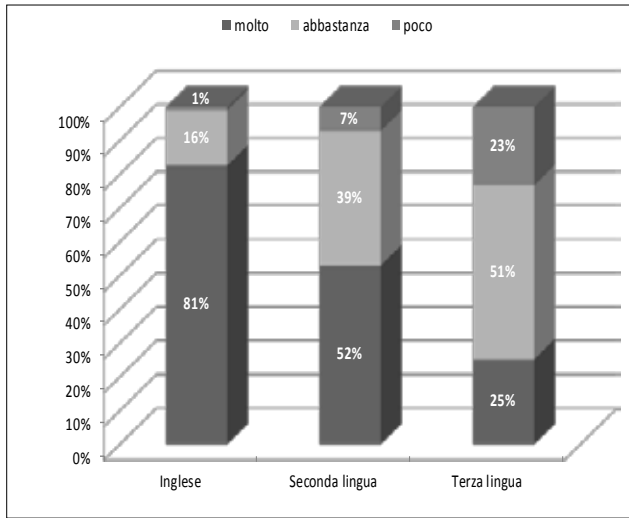


Figura 11. Lingue straniere come bisogno professionale

Nel complesso l’inglese viene fortemente percepito come un bisogno professionale dalla totalità del campione; solo l’1% degli informanti, infatti, si dichiara poco convinto della sua utilità nel mondo del lavoro. La distribuzione delle risposte relative alla seconda e, in misura maggiore, alla terza lingua subisce una variazione negativa; è interessante notare, però, come in relazione alla seconda e alla terza lingua le risposte si orientino maggiormente su ‘abbastanza’, e solo in misura minore su ‘poco’. Di conseguenza, risulta che il 90% del campione si dichiara abbastanza/molto convinto circa l’utilità della seconda lingua, e il 75% esprime lo stesso giudizio in relazione alla terza lingua.

I dati complessivi offrono, quindi, un quadro secondo cui la conoscenza delle lingue straniere (non solo l’inglese) viene percepita come una competenza-chiave ai fini professionali. In questo quadro, già di per sé positivo, spiccano le risposte fornite dagli studenti stranieri, che si collocano su valori di gran lunga superiori alla media: la conoscenza dell’inglese è ritenuta molto importante dal 90% degli informanti stranieri, mentre esprime lo stesso giudizio per la seconda e per la terza lingua rispettivamente il 70% e il 35% di questo gruppo. I dati sembrano dunque suggerire che la percezione del ruolo strategico delle lingue nel mondo del lavoro sia mediamente molto elevata negli studenti stranieri.

Concludiamo questa sezione offrendo alcuni dati più specifici circa la distribuzione delle risposte all’interno delle diverse aree di studio. Per

quanto riguarda le convinzioni relative all'inglese, non si osservano variazioni significative: i più convinti risultano essere gli studenti di area economica (90%), mentre per le altre aree di studio le risposte si collocano nella media del campione complessivo (84% per l'area scientifica, 81% per l'area linguistica, 77% per l'area umanistica).

L'utilità della seconda lingua viene percepita maggiormente dagli studenti di area economica ed umanistica (56%), mentre in misura inferiore a Scienze (39%) e a Lingue (31%).

Infine, in riferimento alla terza lingua, i dati delle aree economica, linguistica e umanistica non si discostano significativamente dai risultati del campione complessivo. Fanno eccezione quelli riguardanti gli studenti di area scientifica, che nel complesso risultano poco persuasi dell'utilità di una terza lingua per scopi professionali; nello specifico, solo il 7% del campione si dichiara molto convinto (a fronte di un dato medio complessivo del 23%), e oltre il 55% si definisce poco convinto (dato medio: 25%).

### 3.2.3 Progetti futuri

Nella sezione precedente è emerso che, a fronte di una elevata percezione del ruolo-chiave delle lingue sul piano professionale, una percentuale consistente di studenti non si ritiene soddisfatto del proprio livello di competenza. Considerando che il giudizio espresso dagli informanti sulla formazione linguistica ricevuta a Ca' Foscari non si può ritenere del tutto positivo (cfr. 3.1.3), appare interessante approfondire i progetti futuri del campione in merito alla propria formazione linguistica, che sono stati rilevati attraverso gli *item* 6.6, 6.7 e 6.8.

L'82% del campione complessivo dichiara di voler perfezionare senza dubbio lo studio dell'inglese, mentre solo il 3% non lo ritiene una priorità immediata. Il dato, che risulta omogeneo in tutte le aree di studio, appare coerente sia con quello relativo alla percezione dell'utilità professionale dell'inglese sia con le percentuali di studenti che si sono dichiarati non del tutto soddisfatti delle proprie competenze in inglese.

Il desiderio di perfezionare una seconda lingua già studiata è emerso nel 69% del campione, a fronte di un 13% che ha risposto negativamente al quesito. Infine, 51% degli informanti ha dichiarato di voler iniziare a studiare una nuova lingua, a fronte di un 31% di incerti e un 18% che ha risposto negativamente.



### 3.3 Convinzioni sull'apprendimento linguistico

Il terzo focus di ricerca (C) mira ad indagare le 'teorie ingenuè', ossia le percezioni e le convinzioni che gli studenti maturano riguardo le lingue e il loro apprendimento, sulla base di esperienze e variabili soggettive (stile di apprendimento, modalità di insegnamento dei propri docenti, esperienze linguistiche ecc.), e non di reali conoscenze scientifiche.

Nello specifico, il questionario consentiva di rilevare le teorie ingenuè degli studenti riguardo tre aspetti, che approfondiremo in seguito:

- a. cosa significa 'sapere una lingua' (domanda 9);
- b. l'attitudine alle lingue (*item* 10.6 e 10.7);
- c. il ruolo del docente di lingua (*item* 10.1 e 10.9).

#### 3.3.1 Cosa significa 'sapere una lingua'

La competenza comunicativa è costituita da un insieme complesso di abilità e conoscenze che investono diverse dimensioni (a questo proposito, rimandiamo a un modello di competenza comunicativa piuttosto in uso nella glottodidattica italiana: Balboni 2007, 2011). Ai fini dell'analisi delle risposte alla domanda 9, possiamo distinguere tra abilità e conoscenze che investono la dimensione più strettamente linguistica (saper fare lingua, sapere la lingua, saper fare con la lingua) e abilità legate alla dimensione (inter)culturale, ossia da un lato la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà e dall'altro la capacità di agire in situazioni di contatto interculturale interpretando correttamente tali modelli.

Il grafico 12 si focalizza sulla dimensione linguistica della competenza comunicativa, mettendo a confronto i dati raccolti con le domande 9.1, 9.2 e 9.3. Per favorire una corretta lettura dei dati, il grafico è accompagnato da una legenda che riporta per ogni area indagata (saper fare lingua, sapere la lingua e saper fare con la lingua) le opzioni previste dagli *item* e la distribuzione percentuale delle risposte pervenute. Per rendere più immediato il rapporto tra grafico e legenda, le opzioni di risposta sono contrassegnate da una lettera, e nel grafico accanto a ciascun dato percentuale si riporta la lettera della relativa opzione.

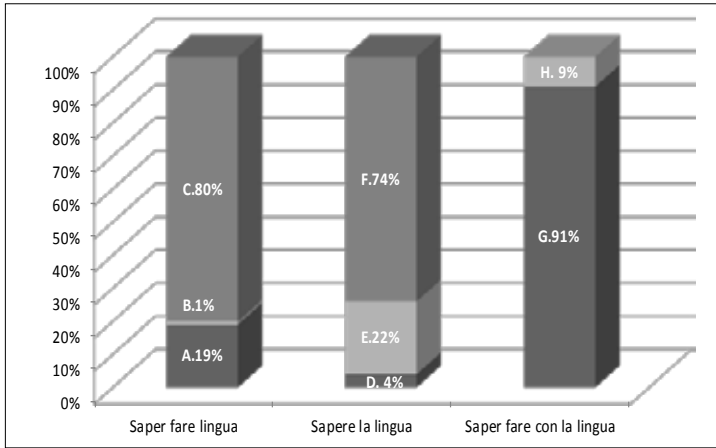


Figura 12. Convinzioni sul 'sapere una lingua': la dimensione linguistica

I dati rivelano che in ciascuna area della competenza comunicativa gli informanti si sono orientati verso le risposte 'più equilibrate'. Per quanto riguarda il saper fare lingua, l'80% del campione afferma di ritenere ugualmente importanti le abilità orali e scritte, mentre in riferimento al sapere la lingua, il 74% del campione assegna pari importanza al lessico e alla grammatica. Tuttavia, osservando attentamente i dati relativi all'area del sapere la lingua, emerge che una percentuale piuttosto rilevante del campione (22%) ritiene prioritaria la grammatica, che in effetti costituisce ancora un focus didattico rilevante nelle pratiche d'insegnamento delle lingue in Italia. Non stupisce, dunque, che in riferimento al saper fare con la lingua, il 91% del campione abbia affermato l'importanza dell'efficacia solo se accompagnata dalla correttezza.

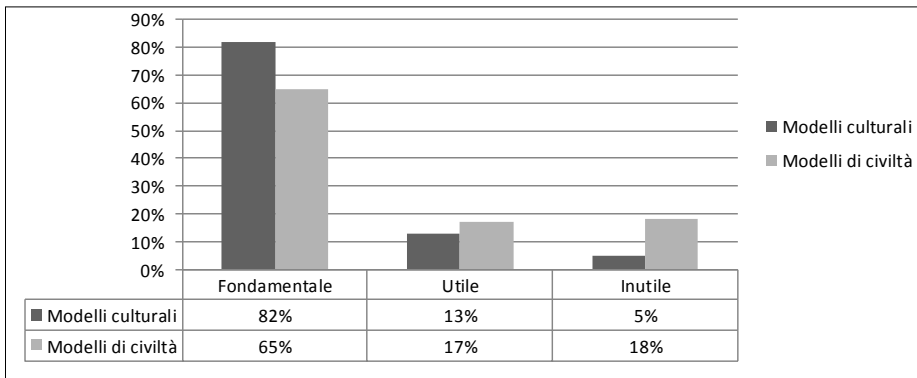


Figura 13. Convinzioni sul 'sapere una lingua': la dimensione culturale

Il grafico 13 offre una sintesi dei dati raccolti attraverso le domande 9.4 e 9.5, che indagavano più da vicino la dimensione interculturale della competenza comunicativa, in particolare le convinzioni degli studenti circa l'opportunità di focalizzare lo studio anche su questi aspetti. In generale, la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà viene percepita come parte integrante di una competenza comunicativa completa, anche se, soprattutto in riferimento ai modelli di civiltà, sembra incidere il pregiudizio secondo cui l'inglese, in qualità di lingua internazionale, risolverebbe ogni problema comunicativo. L'incidenza di questa convinzione risulta maggiore negli informanti provenienti dalle aree economica e scientifica, dove la percentuale di studenti che ritengono inutile lo studio dei modelli di civiltà sale rispettivamente al 28% e al 31%.

### 3.3.2 Attitudine alle lingue

L'attitudine all'apprendimento delle lingue costituisce un tema controverso nella ricerca glottodidattica; l'ipotesi secondo cui esisterebbero studenti più portati di altri allo studio delle lingue è stata, infatti, messa in discussione dalle teorie sugli stili d'apprendimento e sulle intelligenze multiple, secondo le quali gli insuccessi di un allievo nell'apprendimento linguistico sarebbero indice non tanto di un'inefficienza verso le lingue quanto piuttosto nella scarsa conoscenza del proprio stile di apprendimento o nel conflitto lo stile d'apprendimento dell'allievo e lo stile d'insegnamento del docente (per un approfondimento rimandiamo a Daloiso, 2009). Tuttavia, nella percezione comune permangono teorie ingenuie sull'attitudine alle lingue. Per questa ragione attraverso le domande 10.6 e 10.7 del questionario si è voluto indagare questo aspetto.

Il 17% del campione crede nell'esistenza di persone totalmente 'negate' per le lingue; il 58% ritiene che esistano persone con scarsa attitudine, ma che con un'istruzione adeguata possono raggiungere buoni risultati; infine, il 25% crede che non esistano persone non portate per le lingue. Nel complesso, dunque, la maggior parte del campione afferma l'esistenza dell'attitudine allo studio delle lingue, ma oltre la metà non la ritiene un fattore determinante per il successo nell'apprendimento.

Osservando la Fig. 14 notiamo che il 48% del campione si considera mediamente portato per le lingue; il 24%, inoltre, ritiene di riuscire ad impararle con facilità, mentre il 22% afferma di riuscirci con fatica. Nessun informante si ritiene del tutto inadeguato all'apprendimento linguistico, mentre solo il 4%, pur sentendosi poco portato, esprime il desiderio di essere sostenuto nello studio delle lingue.

Gli studenti che dichiarano di riuscire ad apprendere con difficoltà aumentata nelle aree economica (30%) e scientifica (38%), così come cresce il dato percentuale degli informanti che si ritiene non portato per le lin-

gue, ma desidererebbe ricevere un supporto specifico (rispettivamente 9% nell'area economica e 11% in quella scientifica).

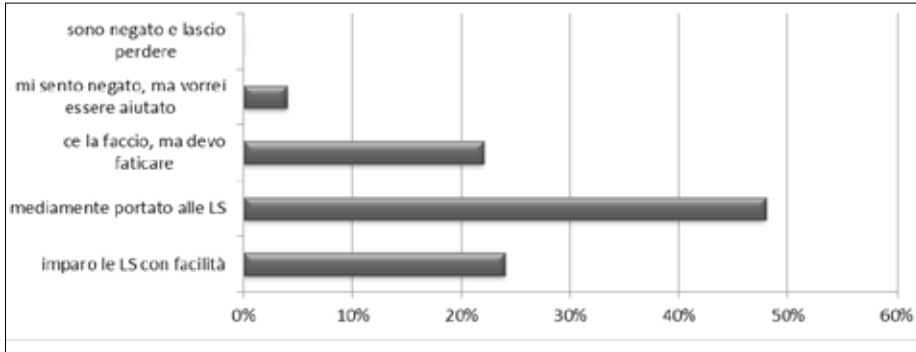


Figura 14. Percezione della propria attitudine linguistica

### 3.3.3 Il ruolo del docente

Un ultimo aspetto preso in considerazione per il focus di ricerca C riguarda le convinzioni degli studenti circa l'importanza del docente per un proficuo apprendimento delle lingue.

L'*item* 10.1 poneva il seguente quesito: «Secondo te, all'estero, saresti in grado di imparare una lingua anche senza insegnante?». Una porzione rilevante del campione (39%) ritiene di possedere già gli strumenti necessari per acquisire la lingua in un contesto d'immersione senza la guida di un docente; tuttavia una percentuale altrettanto consistente (34%) esprime perplessità in merito, mentre il resto del campione (27%) ritiene imprescindibile almeno un corso di lingua iniziale. I dati meriterebbero un'analisi più approfondita soprattutto in riferimento alla formazione linguistica che gli studenti ricevono prima della partecipazione a scambi Erasmus o ad altri programmi internazionali; questi dati, infatti, sembrano suggerire che molti studenti non avvertano la necessità di uno studio preparatorio nella lingua del paese ospitante.

Concludiamo questa sezione con un'ultima riflessione circa la percezione dell'importanza di avere un docente madrelingua per un proficuo apprendimento linguistico; i dati raccolti attraverso l'*item* 10.9 suggeriscono che il madrelinguismo sia considerato una condicio sine qua non per il 64% del campione, mentre il 21% lo reputa utile ma non indispensabile; il rimanente 14% ritiene che l'insegnante madrelingua sia utile purché lavori assieme ad un docente italiano.

## 4 Una visione d'insieme

Dopo aver discusso in modo analitico i dati riguardanti i tre focus di ricerca, in questo paragrafo conclusivo sintetizziamo i risultati più significativi proponendo alcune considerazioni conclusive.

### Focus A – Retroterra e percorso linguistico degli informanti

#### 1. *Certificazioni linguistiche*

Il 48% degli informanti è in possesso di una certificazione di inglese; tra questi, circa la metà degli studenti di area linguistica possiede una certificazione di livello B2, mentre la metà degli informanti di area economica, scientifica ed umanistica ha una certificazione B1; in generale, i livelli linguistici più alti (C1-C2) risultano molto rari tra gli informanti italiani (10-15%), mentre sono più diffusi tra gli stranieri (circa il 30%).

In media, solo un informante su quattro possiede una certificazione in una lingua diversa dall'inglese; il dato più alto si registra prevedibilmente tra gli informanti di area linguistica (40%), mentre quello più basso riguarda gli studenti di Scienze (12%). Ben il 47% degli stranieri, invece, possiede una certificazione linguistica in un'altra lingua.

#### 2. *Percorso scolastico ed extrascolastico*

La metà degli studenti di area linguistica dichiara di aver imparato tre lingue durante la scuola superiore, caso molto più raro tra gli informanti delle altre aree di studio (20% circa del campione di area economica e umanistica; solo il 3% del campione di area scientifica). Tra gli studenti di area umanistica e scientifica la situazione più comune è lo studio di una sola lingua, mentre tra quelli di Economia si riscontra un numero significativo (circa il 35%) di studenti che provengono da istituti in cui si insegnavano tre lingue.

Il 38% degli informanti dichiara, inoltre, di non aver partecipato ad esperienze di formazione linguistica extrascolastica; in generale tra le esperienze più citate troviamo la frequenza di corsi all'estero e la partecipazione a programmi di mobilità internazionale. Solo il 9%, invece, ha usufruito dell'offerta formativa del Centro Linguistico d'Ateneo.

Focalizzando l'attenzione sugli informanti di area non linguistica risulta che oltre la metà degli studenti di Economia aveva studiato due o tre lingue a scuola, ma nel 60% dei casi non ha integrato la formazione scolastica con altre esperienze; gli studenti di area scientifica provengono quasi sempre

da scuole che prevedevano lo studio di una sola lingua e nella metà dei casi non hanno avuto alcuna esperienza extrascolastica per colmare eventuali carenze. Gli informanti di area umanistica, invece, pur avendo studiato una sola lingua, risultano aver avuto maggiori esperienze extrascolastiche (60% dei casi).

### 3. *L'apprendimento formale delle lingue all'università*

Per quanto riguarda i corsi di lingua offerti dai Dipartimenti, risulta che il 37% degli informanti non abbia seguito alcun corso di inglese; va tenuto presente, però, che da un lato il campione includeva anche studenti di laurea magistrale e dottorandi, dall'altro è possibile che gli informanti in possesso di certificazione non abbiano seguito questi corsi. La frequenza a corsi di lingue diverse dall'inglese appare invece molto più limitata tra gli studenti di area non linguistica (28% Economia; 20% Lettere; 5% Scienze).

Nel complesso emerge una generale soddisfazione per la formazione linguistica ricevuta, ma questo dato risulta influenzato da un numero elevato di studenti di area linguistica, che risultano i più soddisfatti. Nelle altre aree di studio, al contrario, si registra un tasso elevato di insoddisfazione per la formazione linguistica ricevuta, che si attesta tra il 40 e il 60%.

In riferimento all'offerta formativa del Centro Linguistico, solo il 7% del campione ha frequentato almeno un corso d'inglese, mentre solo l'1% ha seguito più di un corso; per gli insegnamenti di altre lingue le percentuali scendono rispettivamente al 5% e allo 0,5%. Le ragioni di una così bassa partecipazione a questi corsi sono soprattutto: gli orari poco funzionali (32%), i costi elevati (29%) e la distanza (24%). Anche la soddisfazione per i corsi del Centro Linguistico d'Ateneo risulta piuttosto limitata, dal momento che il 60% degli informanti si dichiara poco soddisfatto della formazione ricevuta al CLA.

### 4. *L'apprendimento informale delle lingue*

Il potenziamento delle competenze in lingua straniera può realizzarsi anche attraverso pratiche di apprendimento informali (visione di film, lettura di giornali, ascolto di canzoni ecc.) o attività svolte in lingua (studio di materiale bibliografico in lingua originale, composizione di tesine ecc.). Secondo i risultati ottenuti:

- per il potenziamento delle abilità ricettive prevalgono l'ascolto di canzoni (il 73% del campione svolge questa attività molto spesso), lo studio di materiali (65%) e la visione di film (58%); nell'area non linguistica, tuttavia, risulta più diffuso lo studio di testi in inglese;

- per il potenziamento delle abilità produttive sono diffuse, seppur in misura più limitata, le seguenti attività: scrittura di mail o tesine (dichiarata dal 47% degli informanti, ma solo da circa il 10-13% di area non linguistica); conversazione (dichiarata dal 39% del campione complessivo, ma solo da circa il 6-8% degli studenti di area non linguistica).

L'apprendimento informale delle lingue è reso possibile soprattutto grazie alle tecnologie, in particolare internet, che però spesso pone problemi agli studenti, i quali non sempre sono in grado di selezionare autonomamente il materiale adeguato alle loro competenze. Dalle risposte ricevute risulta che internet viene utilizzato più o meno frequentemente da quasi il 70% degli informanti, ma molti di questi non possiedono le conoscenze per sfruttarlo pienamente come risorsa per l'apprendimento autonomo.

## **Focus B – Bisogni linguistici percepiti**

### *5. Soddisfazione per le proprie competenze linguistiche*

Per quanto riguarda l'inglese, gli studenti più soddisfatti provengono dall'area linguistica, dove il 66% si dichiara abbastanza/molto appagato dal livello di competenza raggiunto; il grado di soddisfazione cala tra gli informanti di area non linguistica, con una percentuale che oscilla tra il 45 e il 55%.

In riferimento alle altre lingue, il cui studio è previsto solo occasionalmente nei corsi di laurea non linguistici, il grado di soddisfazione diminuisce leggermente tra gli informanti di Lingue (55%), mentre crolla prevedibilmente nell'area economica e umanistica (35-40%) e scientifica (20%).

### *6. Percezione della lingua come bisogno professionale*

I dati raccolti confermano che l'inglese viene fortemente percepito come bisogno professionale dalla totalità del campione. In riferimento alla necessità di conoscere una seconda ed una terza lingua, la distribuzione delle risposte subisce una variazione negativa. Aggregando i dati relativi agli studenti 'abbastanza convinti' con quelli 'molto convinti', risulta tuttavia che il 90% del campione si dichiara in qualche misura persuaso dell'utilità della seconda lingua, e il 75% esprime lo stesso giudizio in relazione alla terza lingua. Il bisogno di conoscere più lingue è percepito maggiormente dagli informanti di area linguistica, economica e umanistica.

Se coniugati con i dati descritti al punto 5, questi risultati suggeriscono che tra gli studenti di area non linguistica, che attualmente ricevono una formazione orientata esclusivamente all'inglese, sia abbastanza diffusa da un lato una certa insoddisfazione per le proprie competenze in lingue diver-

se dall'inglese, dall'altro la consapevolezza che la conoscenza di più lingue potrebbe costituire un fattore-chiave per l'inserimento nel mondo del lavoro.

### 7. *Progetti futuri*

L'82% del campione complessivo dichiara di voler perfezionare senza dubbio lo studio dell'inglese. Il desiderio di riprendere lo studio di una seconda lingua già conosciuta emerge nel 69% degli informanti, mentre il 51% vorrebbe iniziare a studiare una nuova lingua. I dati percentuali risultano inferiori tra gli studenti di area non linguistica, ma i valori appaiono comunque positivi, attestandosi tra il 40 e il 55% nel primo caso, e tra il 35% e il 40% nel secondo caso. Si conferma dunque che un numero consistente di informanti di area non linguistica ha in progetto di studiare una seconda lingua per conto proprio.

## **Focus C – Convinzioni sull'apprendimento linguistico**

### 8. *Cosa significa 'sapere una lingua'*

Per quanto riguarda la dimensione linguistica della competenza comunicativa, la maggior parte del campione ritiene ugualmente importanti le abilità ricettive e produttive orali e scritte (80%), mentre il 74% assegna pari importanza al lessico e alla grammatica. L'efficacia comunicativa viene ritenuta essenziale dal 91% degli informanti, ma solo se accompagnata dalla correttezza formale.

In riferimento alla dimensione interculturale, lo studio dei modelli culturali viene percepito come necessario da oltre l'80% del campione, mentre la conoscenza dei modelli di civiltà appare fondamentale per il 65% dei casi; questo secondo dato risulta più basso anche per effetto del pregiudizio secondo cui l'inglese, in qualità di lingua internazionale, risolverebbe ogni problema comunicativo.

In generale questi dati sembrano suggerire l'opportunità di una revisione della struttura delle prove di idoneità di inglese, che in molte università sono orientate solo all'accertamento delle abilità ricettive e non consentono di verificare né le abilità produttive né la conoscenza dei modelli culturali e di civiltà.



9. *L'attitudine allo studio delle lingue*

Nel complesso, la maggior parte del campione crede nell'esistenza dell'attitudine allo studio delle lingue, ma oltre la metà non la considera determinante per il successo nell'apprendimento. La metà degli informanti, inoltre, si considera mediamente portato per le lingue; mentre nessuno si reputa del tutto inetto, il 22% dichiara di avere difficoltà nello studio delle lingue, e il 4%, pur sentendosi poco portato, esprime il desiderio di essere sostenuto nell'apprendimento. La percezione delle proprie difficoltà sembrano aumentare tra gli studenti di area economica (30%) e scientifica (38%).

10. *Il docente*

La presenza del docente costituisce una variabile incisiva nell'efficacia dell'apprendimento delle lingue in contesto istituzionale. Il requisito del madrelinguismo viene ritenuto condizione necessaria per il 64% del campione, mentre il 21% lo reputa utile ma non indispensabile.

Alla domanda «All'estero, saresti in grado di imparare una lingua anche senza insegnante?» il campione si divide equamente tra chi ritiene di possedere già gli strumenti necessari per imparare senza la guida di un docente (39%) e chi esprime forti perplessità in merito (34%). Questi dati possono costituire uno spunto di riflessione interessante in merito alla formazione linguistica che gli studenti ricevono prima della partecipazione agli scambi internazionali, dal momento che un numero rilevante di informanti non sembra avvertire la necessità di possedere una conoscenza, ancorché minima, della lingua del paese ospitante.

**Bibliografia**

- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Commissione Europea (2012). *European survey on language competences* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.surveylang.org/> (2014-12-12).
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M.; Balboni, P.E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- ELISE (2001). *European language and international strategy development in SMEs* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/internationalisation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/internationalisation/index_en.htm) (2014-12-12).

- ENLU (2004). *Foreign languages within the Lisbon strategy* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2004). *Global approaches to plurilingual education* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2004). *Language policies in higher education* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *Developing and institution-wide language policy* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *Information on the number of students studying languages in higher education for less than 50% of their degree, or as an extra curricular activity* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- ENLU (2005). *The use of distance education and e-learning for language learning among undergraduate* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.htm> (2014-12-12).
- Eurobarometro (2001). *Europeans and languages (report 54)* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_147\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf) (2014-12-12).
- Eurobarometro (2006). *Europeans and their languages (report 243)* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (2014-12-12).
- Eurobarometro (2010). *Languages and employability* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf) (2014-12-12).
- Eurobarometro (2011). *New europeans* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_346\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_346_en.pdf) (2014-12-12).
- Eurostat (2010). *Statistics in focus 49/2010* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF) (2014-12-12).



# Prescriptivism and the genre of pedagogical reference grammars for Italian students

Andrea Nava

**Abstract** Despite being thought of as – rightly or wrongly – one of the essential tools for instructed language learning, pedagogical reference grammar books are still mainly uncharted territory within English grammaticographical research. The aim of this paper is to illustrate some distinctive features of the genre of pedagogical reference grammar books for Italian students of English *vis-à-vis* the notion of prescriptivism. The genre originated in Italy in the 80s of last century as communicative approaches started to become mainstream in Italian schools. The analysis is based on a corpus of eleven grammar books and shows that the genre is rooted in a view of grammar and an approach to grammar selection and presentation which may be dubbed ‘pedagogical prescriptivism’.

## 1 The genesis of a genre

A comprehensive history of modern English grammaticography is still far from being written. The late 1980s and the 1990s saw a surge of interest in the investigation of English grammar writing (Leitner 1985, 1991; Graustein, Leitner 1989), yet the main thrust of these inquiries was the analysis of English descriptive/reference grammars – academic works written by linguists and aimed at scholars or postgraduate students. A few exceptions notwithstanding (e.g. Cook 1989; Chalker 1994; Ellis 2002; Nava 2008), the realm of modern English pedagogical grammar writing – works aimed specifically at students of English as a foreign language and their teachers – is still mainly uncharted territory, particularly the output of pedagogical grammar authors outside the UK.

As is well-known, the last three decades of last century saw a sea change in the methodology of teaching foreign languages, and in particular English. ‘Communicative language teaching’ established itself as the mainstream approach for teaching English as a foreign language and this so-called ‘communicative revolution’ spawned the publication of a plethora of teaching materials which bore little resemblance to the more traditional teaching books of the previous decades. What was more conspicuous in the new ‘all-singing all-dancing’ coursebooks, particularly those published in the UK at the outset of the communicative revolution, was a seeming

lack of grammar – or rather of a traditional grammatical syllabus underlying the contents and the sequencing of the teaching activities featured in the books. Instead, communicative coursebooks, particularly those of the ‘strong’ orientation (Howatt 2004), claimed to be based on a ‘notional-functional’ syllabus, which featured items such as ‘persuading’, ‘suggesting’, ‘asking for directions’, and shifted the emphasis from language knowledge to language use. Despite the popularity that such coursebooks enjoyed throughout Europe, both students and teachers were often puzzled by their ‘grammar-less’ or ‘grammar-lite’ orientation. Moreover, teachers were ill at ease with an approach that stripped them of their role as providers of knowledge and appeared more suited to the teaching of adults in community courses (Rizzardi, Barsi 2005; Balboni 2009). Within a secondary school context, a communicative approach had the effect of setting apart the teaching of foreign languages from the teaching of other subjects in the school curriculum. As pointed out by Cook (2008), irrespective of ‘pendulum swings’ in language teaching methodology, belief in the usefulness of an ‘academic style’ in the teaching of foreign languages has never really waned, particularly among students, who «despite the lack of explicit grammar in most contemporary teaching methods, [...] continue to believe that this will help them» (Cook 2008, p. 238).

Both in the UK and in Italy publishing houses were quick to capitalize on this unease and as early as the mid-80s the first output of what was to be a new ‘genre’ saw the light – the pedagogical reference grammar for students of English as a foreign language. Pedagogical reference grammars were a ‘new’ genre in the sense that they were not meant to be used as *the* teaching textbook and thus replace the communicative coursebook, but were aimed to supplement it, and as such lent themselves to being used by students working alone as well as in the classroom.

In actual fact, at least in the UK, within the genre of pedagogical reference grammars for students of English as a foreign language, three fairly distinct sub-genres were to develop (Berry 2010):

- a. ‘language-system-oriented’ grammars
- b. ‘learning-problem-oriented’ grammars
- c. ‘practice’ grammars

While ‘language-system-oriented’ grammars provide a thorough presentation of the grammatical system of English, adopting a word class analysis or a sentence structure analysis approach (or a mixture of the two), ‘learning-problem-oriented’ grammars attempt to address typical ‘problems’ that learners have (not strictly limited to morphosyntax) at a given level of proficiency and often, in the fashion of a dictionary, have entries organized alphabetically. ‘Practice’ grammars may still be thought of as ‘reference’ grammars, in the sense that they are meant to be used on an *ad*

*hoc* basis rather than sequentially like a coursebook, but feature more succinct explanations and devote the larger part of their contents to exercises.

In the Italian context, the tripartite distinction among subgenres of pedagogical reference grammars is hardly applicable, as ‘learning-problem-oriented’ grammars are virtually absent, while the boundaries between ‘language-system oriented’ and ‘practice’ grammars are less clear-cut, in that Italian-published grammars tend to feature extremely detailed and fairly exhaustive ‘explanatory’ sections.

## 2 The study: Corpus and methodology

The aim of this paper is to illustrate some features of the genre of pedagogical reference grammar books for Italian students of English and in particular the role that prescriptivism plays in the genre. As is well-known (e.g. Chalker 1994; Meyers 1995, Pullum 2010) prescriptivism has often been associated with pedagogical materials (grammar books, writing textbooks, usage handbooks etc.).

The corpus selected for the study consists of eleven pedagogical reference grammar books for Italian students of English, published in Italy mainly between the mid-1980s and the late-1990s. Although the genre is alive and well to this day in Italy, and pedagogical grammar books alongside coursebooks are to be found on the lists of adopted textbooks in virtually every secondary school in the country, it has been decided to restrict the focus on the early years of the development of the genre, since that is when the genre was at its most prolific. It should be pointed out that the items in the corpus are essentially five original books, which were republished, in slightly different versions, at later dates.

- a. Andreolli, Levi Fioretto, Gario, *English Grammar for Italian Students*, 1986
- b. Andreolli, Levi Fioretto, Gario, *English Grammar for Italian Students. New edition*, 1992
- c. Andreolli, *Reference Grammar for Italian Students*, 1998
- d. Bonomi, Pesenti Barili, Schwammenthal, Strohmenger, *The Grammar You Need*, 1988
- e. Bonomi, Pesenti Barili, Schwammenthal, *Grammar Matters*, 1994
- f. Camesasca, Martellotta, Gallagher, *Working with Grammar*, 1993
- g. Camesasca, Gallagher, Martellotta, *New Working with Grammar*, 1998
- h. De Devitiis, Mariani, O’Malley, *Grammatica inglese della comunicazione*, 1984
- i. De Devitiis, Mariani, O’Malley (2nd ed.), *Grammatica inglese della comunicazione*, 1989
- j. Jeffries, Pallini, *Talking Grammar*, 1999
- k. Pallini, *Grammar Alive 1/2*, 1996

The authors of the books in the corpus are practising teachers who, except in one case (Luciano Mariani), do not appear to have had a direct role in the flurry of teacher training activities, seminars, discussions, refresher courses about the principles and the practice of the communicative approach, often run by teachers' associations, that took place in Italy at the time. That notwithstanding, the authors' often long-standing experience in the classroom is very often flagged in the introductions to the books, as if to mark the difference from communicative materials written by academics and applied linguistics researchers, who were often felt to be out of touch with the constraints of the classroom and the experience of ordinary teachers.

In order to gauge the degree of prescriptiveness of the genre, the contents dealt with in the books (grammatical topics) and the terminology used are investigated. Although the text and paratext of the books have been surveyed in their entirety, more in-depth analysis has been carried out of the descriptive sections and the examples concerning one grammatical topic in all the books in the corpus (the future).

### 3 'Linguistic' prescriptivism

Within a grammaticographical context, and particularly in a diachronic perspective, the concept of prescriptivism is associated with a limited number of 'injunctions' - not limited to morphosyntactic issues - that for at least the last three centuries have featured in English grammar books and usage manuals. Such injunctions, often taking the form of proscriptions (e.g. 'don't end a sentence with a preposition'), have played an important role in the teaching of grammar and correct usage at all levels of instruction and are still often referred to as a yardstick of correctness, particularly in writing, in Anglo-Saxon countries. In a recent article, Pullum (2010) comments on some of these rules as featured in the century-old but still popular (in its 2009 edition) American usage manual *Elements of Style*, showing that «statements about grammatical correctness [...] are riddled with inaccuracies, uninformed by evidence, and marred by bungled analysis» (Pullum 2010, p. 34) and coming to the conclusion that the success of the book is «one of the worst things to have happened to English language education in America in the past century» (Pullum 2010, p. 34).

To investigate the degree of 'linguistic prescriptivism' in English pedagogical reference grammars, the corpus has been scanned for the presence of one prescriptive rule concerning the future, in other words the well-known rule prescribing that the auxiliaries *will* and *shall* be used in complementary distribution. According to this rule (as described in Huddleston, Pullum 2002, p. 195; cf. Table 1 below), *shall* is to be used in the first person of the 'future tense', while *will* is restricted to the second and

third persons. On the other hand, first-person *will* expresses volition and determination, the same meaning being conveyed in the second and third persons by means of *shall*. In the words of a British usage manual, «to express a simple future tense, use *shall* with *I* or *we*, *will* with *you*, *he*, *they*, etc.; to express permission, obligation, determination, compulsion, etc., use *will* with *I* and *we*, *shall* elsewhere» (Chambers 1985).

The rule was first set down in John Wallis' 1653 grammar written in Latin (Merriam Webster 1994, p. 841). Huddleston and Pullum (2002, pp. 195-196) clearly demonstrate that the «rule is not valid» in contemporary English. In the first place, the use of first-person *shall* as a future marker is virtually absent in American English and often perceived as formal in British English. In the second place, volition and determination can be expressed by either *will* or *shall* in the first person (although *will* is again the more likely choice) and in the second and third persons (where, however, *will* and *shall* express slightly different meanings).

Table 1.

Prescriptive rule			Descriptive rule		
	1st person	2nd/3rd person		1st person	2nd/3rd person
'Future tense'	shall	will	'Future tense'	will, shall	will
Volition/determination	will	shall	Volition/determination	will, shall	will, shall

The grammars in the corpus devote very little space to this issue, and on no occasion do they seem to uphold the 'linguistic' prescriptive rule. What the books highlight is a contrast between an 'older' usage and 'contemporary' English, which is said to extend the use of *will* to all persons of the future. Only Andreolli's grammars (Andreolli et al. 1986, 1992; Andreolli 1998) and De Devitiis et al. (1989) mention that the choice between *shall* and *will* may also be constrained by geographical (almost exclusive use of *will* in American English) and register (*will* more common in informal spoken English) variation. On the whole, it would seem that pedagogical reference grammar books for Italian students of English gently nudge readers to adopt the most current and most common alternative. In labelling the prescriptive rule as mainly older usage, they seem to limit its usefulness to receptive language use whereas in productive use the 'modern English' option appears to be the preferable choice. This is in keeping with the conceptualization of a pedagogical norm embodied in the books, which, as shown elsewhere (Nava forthcoming), draws on a 'neutral' use of the language by native speakers - an idealised spoken English, cleansed of diatopic or diastratic variations.



The results of this – however limited – investigation appears to suggest that prescriptivism, as a manifestation of ‘normative linguistics’, may not easily transfer across grammaticographical traditions. A recent example of this phenomenon is quoted in Tiken-Boon, Mesthrie (2010), who note that the Dutch edition of Lynn Truss’s bestseller ‘bible’ of modern prescriptivism, *Eats, Shoots and Leaves* has met with scant commercial success in the Netherlands.

‘Linguistic’ prescriptive rules have held unremitting sway over the way English grammar has been conceived of and presented in pedagogical materials aimed at English native speakers and produced in Anglo-Saxon countries. Pedagogical materials aimed at foreign learners – particularly those produced outside the Anglo-Saxon world – appear to have followed a different route, and whether they can also be dubbed ‘prescriptive’ it is a different kind of prescriptivism that is at stake – to which I shall now move.

#### 4 ‘Pedagogical’ prescriptivism

There are several sides to the phenomenon that I will call ‘pedagogical’ prescriptivism. On a more general level, it has been remarked (e.g. Cook 1989, 2008) that the contents of pedagogical grammar books as well as the grammatical syllabuses of coursebooks for English as a foreign language learners published in the last century or so have tended to look much the same, and may be said to represent a pedagogical grammatical ‘canon’ from which authors and publishers stray at their own risk. This has also been due to the often uncritical adoption by pedagogical materials authors of the Traditional Grammar framework and terminology, originally based on Latin grammar. As Berry observes with regard with what he calls «standard ELT grammar terminology», «a reader of Cobbett from 150 years before would find little difficulty in relating to most of these terms. [...] It is this terminology that has established itself in the consciousness of learners and teachers of English» (Berry 2010, p. 76). Ever since the beginning of English grammaticography, Latin had been viewed as the ‘ideal’ language, so the assumption was that categories and concepts devised for it also existed in English grammar. With this came the misconception that «beyond a description of the word classes and a few syntactic rules (e.g. for agreement), English was a disorderly mass, impossible to analyse» (Berry 2010, p. 65). According to this first ‘side’ to ‘pedagogical’ prescriptivism, then, grammatical features of the English language that do not lead themselves to being categorized and described on the basis of Traditional Grammar concepts and terminology are often either downplayed or omitted altogether.

Another aspect of ‘pedagogical’ prescriptivism is rooted in the well-meaning pedagogic principle whereby learning needs to build on what

learners are already familiar with and should not clash with learner expectations, beliefs and wants. With regard to grammar and grammaticography, Chalker (1994, p. 31) has identified three main beliefs that she ascribes to teachers but which may well be said to be shared by learners as well:

Many teachers believe that there must be only one ‘right’ way of describing something. [...] Many teachers unquestioningly accept the rules as holy writ, even in the face of conflicting evidence [...] they do not particularly expect grammatical rules to make sense. True, they know that tenses carry meaning, but even here a general feeling that the system is arbitrary is reinforced by the prevalence of superficial or misconceived rules.

The «right way» of describing grammar that, according to Chalker, teachers subscribe to, is – one assumes – the one sanctioned by the pedagogical canon, while the view of a ‘meaningless’ grammar seems to be particularly fitting for a language like English, which, as mentioned above, has traditionally been dubbed as ‘grammarless’ or ‘illogical’.

The rest of the paper will attempt to shed light on the extent to which pedagogical reference grammars for Italian students of English conform to ‘pedagogical’ prescriptivism. To do so, the way the books in the corpus deal with the ‘future’ as a grammatical category will first be investigated as this will give us some clues as to the role played by Traditional Grammar in the genre under investigation.

Whether the English language has a ‘future tense’ is still (to some extent) a controversial issue, as witnessed by Salkie’s (2010) recent article, suggestively titled *Will: tense or modal or both?* However, the mainstream view, embodied in Quirk *et al*’s grammars and Huddleston and Pullum’s recent work (2002), is that English lacks a future tense, *will* and *shall* being modal auxiliaries, unlike the Romance languages, where the future is a well-defined grammatical tense, marked as it is inflectionally on the verb.

The rejection of the category ‘future tense’ has a long-standing history in English grammaticography – it already shows up in Wallis’ 1653 grammar mentioned above. However, the Traditional Grammar view of the English future has doubtless been extremely influential in the pedagogical realm, as witnessed by the fact that it is embodied in hugely popular English as a foreign language pedagogical grammar books, such as Alexander (1988) and Thomson, Martinet (1990).

The pedagogical reference grammar books for Italian students in the corpus take a very similar stand on the issue of the future as a grammatical category in English. In general, it is acknowledged that there exists a variety of ways of talking about the future in English. The issue of whether ‘*will/shall* + base form’ makes up a distinct grammatical tense in English is not explicitly addressed in all but two series of books (De Devitiis *et al.*

1984, 1989 and Pallini 1996; Jeffries, Pallini 1999). The De Devitiis et al. books introduce the terms ‘time’ and ‘tense’ (*tempo reale vs. tempo grammaticale*) and briefly illustrate the English tense system as consisting of present and past, a view dating back to Jespersen (1933) and held in the Quirk et al. grammar books, including Leech, Svartvik (1975), the most likely source of De Devitiis et al. (1984, 1989). The 1984 book also provides a chart outlining the rough correspondences between ‘real time’ and ‘grammatical tenses’, but this is taken out in the second edition. Pallini’s two grammar books state that the future is not a ‘tense’ (*tempo*) in English, but provide no explanation of what is meant by the concept of *tempo*. It should be pointed out that the Italian terminology all but contributes to clouding the issue. In actual fact, the Italian word *tempo* is used to refer to both ‘time’ and ‘tense’. It would thus only be natural if learners were to take it as a transparent term (Berry 2010) and were to be puzzled to learn that the ‘futuro’ was not a *tempo* in English.

Apart from the De Devitiis et al. and Pallini grammar books, the other books in the corpus illustrate the form and the uses of the various ways of expressing the future without mentioning the ‘tense’ issue. Some of the books attempt to provide more iconic labels to describe the ‘will/shall + base form’ combination (e.g. ‘futuro con will/shall’, Andreolli et al. 1986), while others stick to the traditional terms (*futuro semplice*, Camesasca et al. 1993). The iconic terms are, however, often abandoned when the authors provide the descriptive commentary. An example is Andreolli (1998, p. 144), which starts its description of the form of the ‘futuro con will/shall’ with «il tempo futuro si forma con l’ausiliare...».<sup>1</sup> While the choice of using an iconic label appears to be a clue of the influence of the modern, linguistics-influenced conceptualization of the future, the reference to the ‘il tempo futuro’ betrays a return to the Traditional Grammar framework. Other instances of such inconsistency are widespread in the corpus.

On the whole, it could be argued that the Traditional Grammar view and terminology exert an important influence on the way English grammar is conceived of and presented in the genre of pedagogical reference grammar books for Italian students. Even when the authors seem to be aware of alternative ways of conceiving grammatical categories, as embodied in large modern descriptive grammars of English, they often fall back on the ‘default’ Traditional Grammar concepts and terms, particularly when dealing with formal aspects of English grammar.

The second aspect related to the concept of ‘pedagogical prescriptivism’ illustrated above that will be investigated is whether pedagogical reference grammars for Italian students conform to (learners’ and teachers’) expectations that: (a) there is only one ‘right’ way of describing grammar

1 The future tense is formed with the auxiliary.

(i.e. the Traditional Grammar-sanctioned one); (b) ‘canonical’ rules are set in stone, regardless of any conflicting evidence; (c) grammar is arbitrary or ‘meaningless’.

With regard to the issue of the English future, the ‘pedagogical canon’ that I have mentioned above identifies four main ways of talking about a future situation: (a) *will/shall* + base form; (b) *be going* + *to* + base form; (c) present progressive and (d) nonprogressive present. Other alternatives for conceiving of a future situation, such as the ‘futurish’ (Declerck 2006) forms *be about to/be on the point of* and the quasi-modal (Huddleston, Pulum 2002) *be to* usually fall outside the scope of the canon.

Most of the grammar books in the corpus seem to stick to the pedagogical canon. The four future forms are the ones that are presented and described to a greater or lesser degree of detail in all the books. Apart from the Pallini series, only the later editions of De Devitiis et al. and Andreolli extend the range of future forms to include *be about to/be on the point of*. *Be to* is dealt with in Pallini (1996), Jeffries, Pallini (1999) and in both editions of De Devitiis et al. Links with modality (*may* as an alternative form to *will* to express uncertain predictions) are established only in the Pallini books. It could thus be argued that only some of the more recent examples of the genre of pedagogical reference grammars for Italian students go some way towards extending the pedagogical canon and provide a more complex view of the English grammatical system.

With regard to the actual presentation of the ‘rules’, it is of some interest to investigate whether the genre accounts for possible deviations from the traditional formulations. One of these ‘canonical’ formulations views the form *be going* + *to* + base form as a ‘futurish’ form, in other words one of a series of verb forms which «combine reference to a post-present actualization with a sense of present judgement» (Declerck 2006, p. 337). In pedagogical grammar, this is usually conveyed through labels such as ‘intentional future’, ‘inevitable future as a result of present circumstances’. It is, however, the case that *be going* + *to* + base form is commonly also used as an actual ‘future’ form, as pointed out by Declerck (2006, p. 345):

There are also examples (especially in nonformal English) in which the post-present time of actualization is more salient than the present (e.g. *it is going to rain tomorrow*), in which case the difference between *be going to* and *will* is less pronounced: whereas the latter expresses a prediction, *be going to* is a means of talking about the future in a more neutral way.

References to this additional meaning of *be going* + *to* + base form can be found in the later edition of De Devitiis et al. (1989) and in Andreolli (1999). In the latter, it is also mentioned that this meaning is particularly frequent in spoken English.

Apart from providing descriptive details, do the ‘rules’ in pedagogical reference grammars for Italian students also help readers to develop a more general awareness of the underlying, interlocking systems of grammar (Leech 1994) or do they contribute to the stereotype that grammar is ‘meaningless’? I will look at two examples. One concerns the already mentioned ‘futurish’ forms.

The use of the non-progressive present to talk about the future is often presented in pedagogical grammar books as an ‘exceptional’ use of this verb form. It is definitely subject to restrictions and is indeed often associated with timetables and fixed schedules. This ‘exceptional’ use would be less difficult for students to make sense of if they were told that the underlying meaning of timeless occurrence of the non-progressive present is extended to talk about a future situation that is viewed as if it was timeless, in that it regularly occurs (e.g. a timetable) – whether now or in the future being immaterial. No attempt of making sense of this rule by establishing links with the core meaning of the non-progressive present can be found in the grammars in the corpus, where it is usually expressed by providing more or less exhaustive lists of associated contexts of use (timetables, dates, trips...).

By way of second example, let us now look at another ‘old chestnut’ of the pedagogical canon. This is the rule that proscribes the use of the future tense in the protasis of a conditional clause and in a subordinate temporal clause. An example of the way the rule is formulated in the grammars in the corpus is as follows (Andreolli 1986, p. 178):

In frasi subordinate introdotte da congiunzioni temporali (**when, as soon as, before, after, until, the first time**, ecc.), condizionali (**if, as long as**, ecc.) e molto spesso in frasi relative, si usa:

- a) il presente (semplice o progressive) al posto del futuro semplice (...)
- b) il passato prossimo al posto del futuro anteriore (...)
- c) il presente progressivo al posto del futuro progressivo (...)
- d) il passato prossimo progressivo al posto del futuro anteriore progressivo (...).<sup>2</sup>

In this formulation a quasi-mathematical equivalence is established (‘use the present tense instead of the future tense’) and as such the rule indeed appears wholly arbitrary. Again, no attempts to have learners understand

2 In subordinate clauses introduced by temporal conjunctions (**when, as soon as, before, after, until, the first time**, etc.), conditional conjunctions (**if, as long as**, ecc.) and very often in relative clauses, we use:

- a) the present (simple or progressive) instead of the future simple (...)
- b) the present perfect instead of the future perfect (...)
- c) the present progressive instead of the future progressive (...)
- d) the future progressive instead of the future perfect progressive (...).

the meaning of this pattern are made or at least hint at the reasons why this seemingly unintuitive rule holds in English.

The examples I have been illustrating would seem to suggest that a view of grammar as a more or less disorganized list of arbitrary rules, which I have argued is inherent in the notion of pedagogical prescriptivism, is also upheld in the genre of pedagogical reference grammars for Italian students.

## 5 Concluding remarks

The association between grammaticography and prescriptivism has long been a well-known and relatively well-researched aspect of English language studies. The analysis carried out in this article seems to suggest that a different type of prescriptivism, which I have called ‘pedagogical prescriptivism’, appears to be embodied in the genre of pedagogical reference grammars for Italian students. This involves a virtually immutable list of aspects of grammar, a ‘pedagogical canon’, and associated terminology, often originating from the Traditional Grammar framework. Whatever falls off the list is given scant if any attention. This restricted view of grammar goes hand in hand with a concern with ‘quick-fix’ rules and attempts at taxonomical precision (one book lists 6 different ‘uses’ of the ‘future simple’), which all but convey the idea that grammar is a mass of ‘meaningless’ and unconnected rules. Despite the relatively short diachronic span of the corpus, there is some evidence that the genre did not remain static over the ten-year period that has been investigated. Later editions of the grammar books show (however half-hearted) attempts at extending the pedagogical canon and departing from the Traditional Grammar concepts and terminology.

## References

- Alexander, L.G. (1990). *Longman English Grammar*. Harlow: Longman.
- Andreolli, M.G. (1998). *A Reference Grammar for Italian Students*. Torino: Petrini.
- Andreolli, M.G.; Levi Fioretto, M.; Gario, O. (1986). *English Grammar for Italian Students*. Torino: Petrini.
- Andreolli, M.G.; Levi Fioretto, M.; Gario, O. (1992). *English Grammar for Italian Students*. New edition. Torino: Petrini.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell’educazione linguistica in Italia: Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Berry, R. (2010). *Terminology in English Language Teaching: Nature and use*. Berne: Peter Lang.

- Bonomi, M.; Pesenti Basili, G.; Schwammenthal, L. (1994). *Grammar Matters*. Milano, Principato.
- Bonomi, M.; Pesenti Basili, G.; Schwammenthal, L.; Strohmenger, E. (1988). *The Grammar You Need*. Milano: Principato.
- Camesasca, E.; Gallagher, A.; Martellotta, I. (1998). *New Working with Grammar*. Milano: Longman.
- Camesasca, E.; Martellotta, I.; Gallagher, A. (1993). *Working with Grammar*. Milano: Longman.
- Chalker, S. (1994). «Pedagogical grammar. Principles and problems». In: Bygate, M.; Tonkyn, A.; Williams, E. (eds.), *Grammar and the Language Teacher*. London: Longman, pp. 31-44.
- Chambers Twentieth Century Dictionary* (1985). London: Chambers.
- Cook, V. (1989). «The relevance of grammar in the applied linguistics of language teaching». *Trinity College Dublin Occasional Papers*, 22.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.
- Declerck, R. (2006). *The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1: The Grammar of the English Tense System. A comprehensive analysis*. Berlin: De Gruyter.
- De Devitiis, G.; Mariani, L.; O'Malley, K. (1984). *Grammatica inglese della comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- De Devitiis, G.; Mariani, L.; O'Malley, K. (1989). *Grammatica inglese della comunicazione*. 2nd edition. Bologna: Zanichelli.
- Ellis, R. (2002). «Methodological options in grammar teaching materials». In: Hinkel, E.; Fotos, S. (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 155-180.
- Graustein, G.; Leitner, G. (eds.). (1989). *Reference Grammars and Modern Linguistic Theory*. Tübingen: Niemeyer.
- Howatt, A.P.R. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huddleston, R.; Pullum, G.K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeffries, D.; Pallini, L. (1999). *Talking Grammar*. Genova: CIDEB.
- Jespersen, O. (1933). *Essentials of English Grammar*. London: Allen and Unwin.
- Leech, G. (1994). «Students' grammar - Teachers' grammar - Learners' grammar». In: Bygate, M.; Tonkyn, A.; Williams, E. (eds.), *Grammar and the Language Teacher*. London: Longman, pp. 17-30.
- Leech, G.; Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Leitner, G. (ed.). (1986). *The English Reference Grammar: Language and linguistics, writers and readers*. Tübingen: Niemeyer.
- Leitner, G. (ed.). (1991). *English Traditional Grammars. An international perspective*. Amsterdam: Benjamins.

- Meyers, W.J. (1995). «Linguistics in textbooks: A forty-year comparison». *American Speech*, 70 (1), pp. 30-68.
- Merriam Webster's Dictionary of English Usage*. (1994). Springfield: Merriam Webster.
- Nava, A. (2008). *Grammar by the Book: The passive in pedagogical grammar books for EFL/ESL teachers*. Milano: LED Edizioni.
- Nava, A. (forthcoming). «'Back to the Future': La grammatica pedagogica di riferimento della lingua inglese in Italia». In: San Vicente, F. (ed.), *La enseñanza del español a itálofonos: siglos XIX y XX. Contexto sociocultural, didáctico, normativo y gramaticográfico*. Bologna: CLUEB.
- Pallini, L. (1996). *Grammar Alive 1/2*. Rapallo: CIDEB.
- Pullum, G.K. (2010). «The land of the free and *The Elements of Style*». *English Today*, 102, pp. 34-44.
- Rizzardi, M.C.; Barsi, M. (2005). *Metodi in classe per l'insegnamento delle lingue straniere*. Milano: LED Edizioni.
- Salkie, R. (2010). «Will: tense or modal or both?». *English Language and Linguistics*, 14 (2), pp. 187-215.
- Thomson, A.J.; Martinet, A.W. (1986). *A Practical English Grammar*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press.
- Tieken-Boon van Ostade, I.M.; Mesthrie, R. (2010). «Zero tolerance of prescriptivism?». *English Today*, 26 (2), p. 2.
- Wallis, J. (1653-1969). *Grammatica Linguae Anglicanae*. London: Scolar Press.





## Una proposta di adattamento del test *Italstudio*

Elena Firpo

**Abstract** The purpose of this study is to show how the *Italstudio*<sup>1</sup> Test was adapted so as to obtain an analytical screening of the prior linguistic competence of native Spanish-speaking students of second generation attending junior secondary school. Such students possess mixed language skills and require qualitative instruction that is geared towards acquiring academic rather than communicational language proficiency. The test was administered both in Italian and Spanish and the study is intended to explain how the statistical analysis was conducted. The results obtained were evaluated so as to create a bilingual course with the goal of developing Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). An additive conceptual framework was applied. The course is intended to develop skills and linguistic proficiency in the areas of comprehension, academic language acquisition, and to improve study-oriented computer skills in the use of Information and Communications Technology (ICT).

**Sommario** 1. Introduzione. – 2. *Italstudio* e bilinguismo. – 3. Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue – 4. Metodologia della ricerca, strumenti di raccolta, analisi dei dati. – 5. La struttura del test. – 6. Analisi dei dati. – 7. Conclusioni.

### 1 Introduzione

La realtà degli alunni stranieri nella scuola di oggi presenta nuove problematiche. I dati indicano una forte presenza di studenti stranieri nati in Italia o arrivati in età prescolare che hanno situazioni linguistiche miste e che necessitano di un insegnamento qualitativo rivolto non più alla lingua della comunicazione, ma a quella dello studio, poiché i loro risultati sono inferiori a quelli degli studenti italiani. Inoltre, dopo il primo ciclo di scuola secondaria di primo grado, gli studenti con cittadinanza non italiana si iscrivono principalmente negli Istituti Tecnici e Professionali.<sup>2</sup> La domanda di ricerca, pertanto, vuole indagare se uno studente di lingua di origine non italiana, in questo caso ispanofona, di generazione 2.0 o 1.75 (Rumbaut 1997)<sup>3</sup> possiede la stessa competenza linguistico-comunicativa

1 Italian Language Proficiency for Academic Purposes (our translation).

2 Servizio Statistico del MIUR, 14 Ottobre 2014.

3 Secondo la definizione di Rubén G. Rumbaut (1997, p. 29) «Per *Generazione 2.0* (G2) si intende i figli di immigrati nati nel paese di accoglienza, per *Generazione 1,75* (G1.75) i figli

nella lingua dello studio in entrambe le lingue, ossia italiano e spagnolo.

Per quanto riguarda la lingua italiana parlata dagli studenti stranieri nati in Italia (51,7% della popolazione scolastica), non si può più parlare di italiano L2, ma, per correttezza di definizione, in questo contributo si farà riferimento alla LI (Lingua Italiana) la lingua del paese in cui sono nati e cresciuti e alla LO (Lingua di Origine)<sup>4</sup> la lingua o le lingue parlate in famiglia.

L'oggetto del presente articolo vuole mostrare come si è adattato il test *Italstudio* alle esigenze di uno *screening* di analisi delle preconoscenze linguistico-comunicative di alunni di lingua di origine ispanofona. Il test è stato somministrato sia in lingua italiana che spagnola. L'analisi dei risultati è servita per la creazione un corso bilingue chiamato LI.LO, (acronimo di Lingua Italiana e Lingua di Origine), che si rivolge ad alunni di lingua di origine ispanofona della scuola secondaria di primo grado e che ha come obiettivi principali da una parte lo sviluppo della CALP<sup>5</sup> (*Cognitive Academic Language Proficiency*) nell'ambito della comprensione, del lessico disciplinare e dell'uso della lingua, dall'altra l'educazione ai media attraverso una piattaforma per l'apprendimento delle lingue e l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). La ricerca-azione di LI.LO è rivolta a sviluppare abilità linguistiche e comunicative in entrambe le lingue, utilizzando un tipo di approccio *top-down, bottom-up*<sup>6</sup> (Beiderman, 1979). La metodologia è quella del laboratorio, condotto in aula informatica sia attraverso l'uso di una piattaforma per l'apprendimento<sup>7</sup> sia attraverso l'utilizzo di *emerging technologies* fruibili liberamente in rete e adatti alla didattica.

## 2 *Italstudio* e bilinguismo

La distinzione tra l'italiano della comunicazione (*Italbase*) e l'italiano per lo studio (*Italstudio*) apparve ufficialmente per la prima volta in Italia nella pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione dell'ottobre 2007,

di immigrati giunti nel paese di accoglienza in età precolare (0-5 anni), per *Generazione 1,5* (G1.5) i figli di immigrati che hanno iniziato il percorso di scuola primaria nel paese di origine e hanno completato l'obbligo scolastico nel paese di accoglienza (anni 6-12) per *Generazione 1,25* (G1.25) i figli di immigrati che si sono trasferiti dopo i 13 anni».

4 Nostra traduzione dall'inglese *Heritage Language*.

5 La distinzione tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) fu introdotta da Jim Cummins nel 1979 in un articolo uscito su *Working papers on Bilingualism*.

6 L'approccio *top-down* (letteralmente dall'alto verso il basso) è definibile sinteticamente come deduttivo e prescrittivo, mentre l'approccio *bottom-up* (letteralmente dal basso verso l'altro) è definibile come induttivo ed euristico.

7 <http://www.clat.unige.it/clire/>

*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (MIUR, 2007). Seppure in modo rapido e sintetico, si tenterà di fornire qui di seguito alcune definizioni e ad introdurre alcuni concetti che sono rilevanti dal punto di vista del costruito teorico e della metodologia.

Se si volta lo sguardo indietro nel tempo e ci si affaccia al panorama letterario anglosassone, si può notare che Dudley-Evans e St John (1998, p. 34) definirono il concetto di EAP (English for Academic Purposes) «come ogni tipo di inglese che si riferisce ai fini dello studio». Altri autori (Robinson 1980 e 1991, Beard e Hartley 1984) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio. Qualche anno più tardi, lo studioso americano Jim Cummins (Cummins 2003), trattando il tema della lingua dello studio, spiegò che i bambini immigrati hanno bisogno di diversi periodi di tempo per diventare fluenti nella seconda lingua sul piano della conversazione (BICS)<sup>8</sup> e per raggiungere livelli di *proficiency* scolastica (CALP). La competenza conversazionale viene spesso acquisita a un livello funzionale entro due anni dal momento della prima esposizione alla seconda lingua, mentre solitamente, sono necessari almeno cinque anni per raggiungere i parlanti nativi per quanto riguarda gli aspetti scolastici della seconda lingua.

Al concetto di lingua accademica brevemente sopra accennato, nel caso di LI.LO, si aggiunge quello del bilinguismo. È difficile definire un perfetto bilinguismo, poiché le variabili in gioco quando si parla di conoscenza di una lingua sono molteplici. Secondo Baker (2001), il bilinguismo consiste nell'abilità di usare più di una lingua. Secondo alcuni neurolinguisti, tra i quali il professor Paradis (1994), si considerano bilingui coloro che conoscono, comprendono e parlano a) due lingue, oppure b) due dialetti, oppure c) una lingua e un dialetto. I primi studiosi di bilinguismo, in particolare Bloomsfield (1933) consideravano bilingui solo coloro i quali avevano un perfetto controllo, a livello di lingua madre, su entrambe le lingue. Secondo Myers-Scotton (2006) la conoscenza perfetta di una lingua, però, riferita sia alla quantità di parole che alle strutture, è una visione monolingvistica del linguaggio, che non tiene conto dei fattori sociali e relazionali da cui emerge il plurilinguismo. Le diverse lingue, infatti, vengono apprese in contesti e per scopi diversi. Consapevoli della complessità dell'argomento e poiché non è l'oggetto specifico del presente contributo, si può dire, in generale, che un *bilinguismo bilanciato* si riferisce a soggetti che sono competenti nelle due lingue in egual misura, in ogni tipo di contesto e con ciascun tipo di interlocutore. Al contrario se un individuo è più fluente in una lingua rispetto all'altra viene definito *bilingue dominante*.

8 Vedi nota 2.

### 3 Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue

Nel paragrafo precedente si è accennato alla difficoltà di definire il bilinguismo. Anche per quanto riguarda l'educazione bilingue non c'è una visione unica e un solo quadro di riferimento. In questo paragrafo si cercherà di illustrare i principali quadri teorici di riferimento.

L'*Enciclopedia del bilinguismo e dell'educazione bilingue* (Baker and Prys Jones 1998) elenca dieci tipi di educazione bilingue e novanta varietà nel mondo. La maggior parte dell'educazione bilingue incorpora obiettivi generali, caratteristiche contestuali e strutturali (García 2009). Nel prossimo paragrafo si farà cenno a quattro principali quadri di riferimento teorici, basati su due modelli fondamentali: monoglossico ed eteroglossico.

#### 3.1 Monoglossico

I tipi di programmi di educazione bilingue che sono stati sviluppati nel ventesimo secolo miravano alla padronanza delle lingue secondo le norme monolingui per entrambe le lingue, o la conoscenza della lingua dominante secondo le norme monolingui. In questi tipi di programmi le due lingue inizialmente sono usate senza nessuna compartimentazione funzionale. Si attribuisce un valore diverso alle due lingue, si tende a svalorizzare la lingua d'origine dei bambini. Questi programmi promuovono un tipo di bilinguismo *sottrattivo*.

Dall'altra parte, coloro che si occupano dell'acquisizione, del mantenimento e dello sviluppo del bilinguismo dei bambini, sia della lingua di origine che della lingua maggioritaria, generalmente organizzano un tipo di educazione bilingue diglossico, dove ciascuna lingua è adeguatamente compartimentata. Questi tipi di programmi di educazione bilingue promuovono un'educazione bilingue di tipo *additivo*.

Nel prossimo paragrafo si cercherà di fornire alcuni approfondimenti e riflessioni in merito ai quadri di riferimento teorici di tipo *sottrattivo* e *additivo*.

#### 3.2 Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue monoglossici

##### *Sottrattivo*

Questo modello di riferimento supporta il *language shift* (Spolsky 1986) alla lingua di insegnamento predominante. Corrisponde al *modello di transizione* proposto da Fishman (1976) e Hornberger (1991). Questo quadro teorico ha un orientamento monoglossico, considera studenti appartenenti a minoranze come monolingui, vede il bilinguismo come un problema, propone come obiettivo l'assimilazione linguistica e culturale. In sostanza

gli studenti imparano molto bene la lingua usata a scuola ma perdono la loro lingua di origine secondo un modello del tipo (García 2009, p. 115):

$$L1+L2-L1 \rightarrow L2$$

Figura 1. Quadro di riferimento teorico di educazione bilingue di tipo sottrattivo.

### *Additivo*

Il secondo tipo, il quadro di riferimento di educazione bilingue additiva, insiste sulla compartimentazione funzionale e sul mantenimento della diglossia. Corrisponde a quelli che Fishman e Hornberger chiamano modelli di mantenimento e di arricchimento. Il quadro di riferimento ha un orientamento monoglossico che lavora allo sviluppo del bilinguismo secondo due standard monolingustici, e vede il bilinguismo come una possibilità di arricchimento. Seguendo il modello di bilinguismo additivo, i bambini arrivano a scuola che parlano una lingua, la scuola aggiunge una seconda lingua e alla fine le parlano tutte e due (García 2009, p. 116):

$$L1+L2=L1+L2$$

Figura 2. Quadro di riferimento teorico di educazione bilingue additiva.

### 3.3 Eteroglossico

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo, la visione plurilingue delle istituzioni scolastiche è iniziata a diventare una risorsa per favorire la comprensione del mondo globale. L'approccio di pratiche linguistiche eteroglossiche, ha iniziato a competere con quelle monoglossiche. Alcune scuole hanno iniziato ad adattarsi in modo da riconoscere il plurilinguismo e a usare il bilinguismo come un mezzo per insegnare effettivamente una lingua dominante e aggiungerne un'altra. I quadri di riferimento e i tipi di educazione bilingue monoglossici che si erano sviluppati nella seconda metà del diciannovesimo secolo hanno iniziato a interrogarsi sul concetto di diglossia. Si è sentita l'esigenza di combinare le caratteristiche di un tipo di quadro con le caratteristiche di un altro, al fine di adattare meglio gli studenti alla complessità del bilinguismo.

Oltre al *language shift*, al mantenimento e all'aggiunta di una lingua, i programmi bilingui hanno esponenzialmente aumentato gli obiettivi socio-linguistici (García 2009, p. 117):

- a. Rivitalizzazione bilingue: gruppi di minorità linguistiche che hanno sofferto la perdita linguistica possono avere la possibilità di recuperare la propria lingua, così come di sviluppare la competenza bilingue.

- b. Sviluppo bilingue piuttosto che mantenimento della lingua. I bambini di lingua di minoranza, così come i bambini di lingua di maggioranza, hanno diversi livelli di competenza nella lingua parlata a casa e tutti devono sviluppare la competenza accademica in quella lingua, e non mantenerla soltanto nel parlato a casa.
- c. Interrelazioni linguistiche: le relazioni tra due lingue non sono mai competitive ma strategiche e rispondono a bisogni funzionali. Tutti i bambini di tutti i gruppi, minoritari o maggioritari, devono sviluppare una competenza strategica multilingue, usando tutto lo *spectrum* delle loro capacità linguistiche.

Alla luce di quanto esposto sopra si può constatare che ci sono tipi di educazione bilingue che non possono essere inseriti nel tipo di quadro diglossico e che non sono né sottrattivi né additivi. È possibile identificare ancora due quadri di riferimento teorici riguardo ai programmi di educazione bilingue *ricorsivo* e *dinamico*.

### 3.4 Quadri di riferimento teorici dell'educazione bilingue eteroglossici

#### *Ricorsivo*

Questo quadro di riferimento riconosce che perfino il bilinguismo di un singolo gruppo etnolinguistico è complesso, non è statico e dipende da circostanze personali e socio-storiche. Il bilinguismo può prendere diverse direzioni a seconda dei momenti, sia verso il *language shift*, l'aggiunta o il mantenimento (Cummins 2000; García, Morín e Rivera 2001).

Un quadro di riferimento teorico ricorsivo supporta la possibilità di una rivitalizzazione linguistica, esprime una visione eteroglossica, si focalizza sulla valorizzazione del bilinguismo e dell'educazione interculturale.

#### *Dinamico*

Questo quadro di riferimento si concentra sul plurilinguismo o sul bilinguismo attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interrelazioni linguistiche. Il quadro dinamico prevede come punto finale un bilinguismo bilanciato. Supporta l'interazione linguistica fra gli studenti, vede il loro bilinguismo come una risorsa e promuove l'identità transculturale. Questo quadro permette la coesistenza simultanea di diverse lingue nell'atto comunicativo, accetta il passaggio da una lingua all'altra, supporta lo sviluppo di molteplici identità linguistiche, promuove l'educazione all'uso della lingua per interrelazioni funzionali, e non semplicemente per ripartizioni funzionali separate.

#### 4 Metodologia della ricerca, strumenti di raccolta, analisi dei dati

Il progetto LI.LO. prende spunto, da una parte, da una forte spinta operativa, dovuta all'emergenza nelle scuole italiane di rispondere a bisogni non soltanto linguistici, ma anche interculturali e volti allo sviluppo del plurilinguismo. Dall'altra si è sentita la necessità intraprendere un percorso di ricerca scientifica parallelo a due principali filoni: il primo è quello che vede, in Italia, l'inizio di un'ampia sperimentazione in Emilia Romagna (Mezzadri, 2008) e che prosegue in direzione di una ricerca scientifica sul tema della certificazione linguistica della lingua e delle abilità di studio (Mezzadri, 2011); il secondo si affianca al progetto *Español Lengua de Herencia*, un percorso nato sulla base della collaborazione tra l'Università di Genova e la University of Illinois di Chicago, Stati Uniti (Potowski, Sanfelici, Oliviero 2013) e volto al mantenimento evolutivo della lingua di origine.

Prima di definire gli obiettivi del corso, si è reso necessario raccogliere dati in merito alle capacità linguistiche e comunicative applicate all'ambito scolastico degli studenti di origine non italiana, ma ormai non più di recente immigrazione. Un altro ambito di interesse nella raccolta dei dati è stato rivolto a raccogliere informazioni sia sulla biografia linguistica dei ragazzi che sulle capacità e gli interessi nell'ambito dell'informatica, dell'uso del computer e dei dispositivi mobili. Per fare ciò sono stati utilizzati due strumenti: un test linguistico e una biografia linguistica. Tali prove sono state somministrate a tutti gli studenti delle classi quinte della scuola primaria dell'I.C. Sampierdarena di Genova.

Nel presente contributo si vogliono mostrare le fasi principali dell'elaborazione del test linguistico *LI.LO.*, le premesse teoriche, illustrare le attività, i tempi e i modi di somministrazione e l'analisi dei dati. Sebbene la metodologia abbia condotto una ricerca sia qualitativa che quantitativa, in questa sede sarà approfondito l'aspetto dell'analisi statistica condotta per l'elaborazione dei dati del test linguistico. Per ulteriori approfondimenti riguardo ai dettagli della struttura del test e delle singole attività, al momento in cui si scrive è in corso la stesura di un ulteriore contributo (Firpo 2014).

Un volta inquadrato il livello linguistico degli studenti, le loro abilità di comprensione e di conoscenza della lingua dello studio, nonché il loro interesse verso lo studio in lingua di origine supportato dall'uso delle TIC, la ricerca ha posto ipotesi di lavoro per la programmazione e l'erogazione di un corso di apprendimento bilingue, chiamato LI.LO, svolto tramite l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). LI.LO, iniziato a febbraio 2014, è in fase di conclusione al momento in cui si scrive. Il corso ha coinvolto alunni ispanofoni delle classi prime della scuola secondaria di primo grado dell' I.C. Sampierdarena, Genova.



## 5 La struttura del test

Il test linguistico *LI.LO* è stato creato al fine di definire la capacità di gestire la lingua per lo studio e l'*input* cognitivo e metacognitivo sia in LI che in LO.

Alla base della struttura del test sono stati previsti due modelli operativi: il primo fa riferimento al sillabo delle abilità di studio e al *test Italstudio* (Mezzadri 2008, Mezzadri 2011):

Il *test Italstudio* (Mezzadri, 2011 p. 46) si presenta con caratteristiche che lo inseriscono nella categoria dei test *criterion-referenced*. Abbracciando la distinzione che Douglas (2000, p.15) propone tra *criterion-referenced* e *norm-referenced language testing*, ci è possibile definire la natura del *norm-referenced* del nostro test. Esso, infatti, non è basato sulla massimizzazione delle differenze tra coloro che sostengono il test, al fine di inserirli in una graduatoria determinata dal livello dell'abilità linguistica testata, pur presentando un'indicazione delle differenze sotto forma di quantificazione della performance dei singoli candidati attraverso un punteggio complessivo e dettagliato per sezione. *Italstudio* si fonda, invece, sulla relazione che si instaura tra la performance nel test e le scale su cui il test è costruito, ovvero quelle del *Quadro comune europeo di riferimento* (CEFR 2001).

Il secondo modello segue le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, settembre 2012). La premessa di questa scelta sta innanzitutto nel rivolgersi ad un pubblico di alunni stranieri della scuola secondaria di primo grado, nati o scolarizzati in Italia. Pertanto si è deciso di testare aspetti linguistici legati alla disciplina prendendo come riferimento gli obiettivi specifici curriculari delle *Indicazioni nazionali*. Inoltre si è scelto di non semplificare le prove. In questo modo si è favorita l'indagine sulle competenze lessicali, la comprensione e la produzione scritta, le quali sono il principale oggetto di studio del corso *LI.LO*.

Da punto di vista della struttura, rispetto al test *Italstudio*, a cui il test *LI.LO* si ispira sia per tipologia di esercizi che per criteri di valutazione, si è sostituita la parte relativa alle abilità di ascolto, con una sezione dedicata ai linguaggi delle specifiche discipline. I motivi di questa scelta sono stati sia teorici che pratici. L'aspetto empirico di questa sostituzione riguarda la fattiva fruibilità e modellizzazione della prova. L'aspetto teorico riguarda il fatto che i docenti e gli studenti della scuola italiana si confrontano con le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione previste per le singole discipline. L'aspetto pratico ha considerato la concreta usabilità del test nel contesto scolastico. I docenti hanno l'esigenza di utilizzare uno strumento di facile proposta e valutazione. Inoltre, come già accennato sopra, lo scopo del corso ha favorito l'indagine sulle competenze lessicali, la comprensione e la produzione scritta.

Alla luce di quanto sopra esposto, nella sezione della comprensione è stato incluso l'obiettivo disciplinare dell'orientamento geografico perché il termine orientamento è sembrato più coerente con quanto scritto nelle indicazioni nazionali nell'ambito della geografia e non in contrasto con le abilità di comprensione. Per fare questa prima prova di adattamento del test *Italstudio*, quindi, si è scelta come disciplina la geografia.

In riferimento ai criteri sopra esplicitati, il test è stato suddiviso in tre sezioni: Linguaggi, Orientamento e Uso della Lingua. Il punteggio globale è stato di 100/100, mentre quello attribuito a ciascuna sezione è stato rispettivamente: 30/100 linguaggi; 30/100 comprensione; 40/100 uso della lingua. Il tempo calcolato per lo svolgimento dell'intera prova è di 75 minuti. Alla fine della prima prova, gli studenti ispanofoni hanno svolto un'altra prova speculare alla prima, tradotta in spagnolo.<sup>9</sup> Il tempo di svolgimento di questa seconda prova è stato inferiore rispetto alla prima, poiché solo pochi alunni hanno concluso l'ultimo esercizio della produzione scritta (produzione libera di cento parole su un argomento familiare).

## 6 Analisi dei dati

La metodologia della ricerca ha condotto un'analisi quantitativa e qualitativa comparando i dati di tutti gli studenti (settantacinque) e del gruppo degli ispanofoni (trenta). Ci preme dare, in questa sede, una visione dettagliata dell'approccio statistico usato per valutare gli esiti del test e le correlazioni tra le varie sezioni. Per quanto riguarda l'analisi della biografia linguistica (di cui riportiamo una sintesi nel prossimo paragrafo), gli obiettivi del corso e l'uso delle tecnologie didattiche, si fa riferimento ad altri contributi (Firpo, Torsani 2014; Firpo 2014).

### 6.1 L'analisi del test linguistico. Un approccio quantitativo

Il problema della misurazione di un test di tipo linguistico nasce dalla qualità delle variabili da misurare. Nel caso del test LI.LO abbiamo variabili metriche misurate su scala a rapporti pertanto è possibile applicare alcuni test statistici sia per quanto riguarda le medie che le correlazioni tra le varie sezioni del test e le due lingue. Parallelamente è stata condotta un'analisi qualitativa sulla tipologia degli errori, poiché l'analisi dell'errore è importante per costruire strategie di apprendimento mirate. Al momento in cui si scrive è in corso un approfondimento sul tema della tipologia degli errori commessi da questi studenti.

9 Traduzione della Prof.ssa Laura Sanfelici, Università di Genova, Dipartimento di Iberistica.

Nell' analisi quantitativa del prossimo paragrafo sono state tabulate inizialmente le medie e le deviazioni standard delle singole prove in lingua italiana (cfr. § 5.3) del campione degli studenti di lingua di origine italiana e del campione di studenti di lingua di origine ispanofona. Lo stesso test è stato tradotto in spagnolo e somministrato solo al campione di studenti di lingua di origine ispanofona. Si è passati, quindi, a correlare le diverse parti del test nelle due lingue per vedere le relazioni fra le diverse parti delle tre sezioni (cfr. § 5.4) e per fare un confronto tra le *performance* dello stesso campione nelle due lingue. Nel contributo si è preferito lasciare l'impostazione della domanda di ricerca e mostrare, passo dopo passo, come si è applicato l'approccio statistico ad un test linguistico del tipo *LI.LO*.

## 6.2 Confronto tra il gruppo degli studenti italiani e quello degli ispanofoni

Il campione di studenti in esame è stato estratto con assegnazione non casuale. La scuola in cui si è sottoposto il test è stata selezionata secondo un campionamento a *cluster* ed è stata scelta per due motivi: innanzitutto ha un' alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana; in secondo luogo il corso *LI.LO* avrebbe avuto inizio nello stesso Istituto Comprensivo.

Per effettuare il confronto tra i due campioni di studenti (italiani e ispanofoni), abbiamo proceduto con un *test t* per campioni indipendenti. In questo caso la variabile indipendente è l'appartenenza ad un gruppo (italiani e ispanofoni, nominale dicotomica), mentre la variabile dipendente è il punteggio al test (metrica a rapporti). La domanda di ricerca chiede se ci sono differenze tra le medie del test del campione degli alunni di lingua di origine italiana e quelli di lingua di origine ispanofona ( $H_0: \mu_{ila} = \mu_i; H_1: \mu_{ila} \neq \mu_i$ ).

In tutte e tre le sezioni del test (linguaggi, orientamento e uso della lingua), abbiamo prima verificato l'omoschedasticità delle varianze ( $H_0: \sigma^2_{ila} = \sigma^2_i; H_1: \sigma^2_{ila} \neq \sigma^2_i$ ).

Osserviamo (tab. 2; 3; 4) che in tutti e tre i test le varianze sono omogenee ( $p=0,452$ ;  $p=0,49$ ;  $p=0,59$ ); si è quindi proceduto a controllare la significatività dei test, confrontandola con un livello di  $\alpha=,05$ . Poiché in tutte e tre le sezioni  $p < ,05$  (sezione linguaggi  $p=,021$ ; sezione orientamento  $p=,001$ ; sezione uso della lingua  $p=,002$ ) è troppo improbabile che quanto osservato sia il risultato di un'ipotesi nulla vera, pertanto si rifiuta. I risultati suggeriscono che vi è una differenza fra la media al test degli studenti italiani e quelli ispanofoni.

**Sezione Linguaggi 30/30**

Lingua di origine=0: italiano; 1: spagnolo

Tabella 2.

LO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SOMMA LINGUAGGI 0	25	20,04	4,257	,851
1	30	17,17	4,602	,840

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SOMMA LINGUAGGI	Equal variances assumed	,574	,452	2,385	53	,021	2,873	1,205	,457	5,290
	Equal variances not assumed			2,402	52,388	,020	2,873	1,196	,473	5,273

**Sezione Orientamento, punteggio 30/30**

Lingua di origine=0: italiano; 1: spagnolo

Tabella 3.

LO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SOMMA ORIENTAMENTO 0	25	23,20	4,673	,935
1	30	15,63	5,654	1,032

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SOMMA ORIENTAMENTO	Equal variances assumed	,483	,490	5,340	53	,000	7,567	1,417	4,725	10,409
	Equal variances not assumed			5,434	52,999	,000	7,567	1,392	4,774	10,359

**Sezione Uso della lingua punteggio 40/40**

LO: Lingua di Origine=0: italiano; 1: spagnolo

Tabella 4.

Group Statistics					
	LO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SOMMA USO	0	25	31,28	6,452	1,290
DELLA LINGUA	1	30	26,60	4,215	,770

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SOMMA USO DELLA LINGUA	Equal variances assumed	,295	,590	3,233	53	,002	4,680	1,447	1,777	7,583
	Equal variances not assumed			3,115	39,927	,003	4,680	1,502	1,643	7,717

*La dimensione dell'effetto*

Esiste una branca della statistica che si occupa dell'analisi della potenza del test statistico. La dimensione dell'effetto (*effect size*) può essere definita come (Coen 1988, pp. 9-10):

The degree in which the phenomenon is present in the population, or the degree to which the null hypothesis is false.<sup>10</sup>

Maggiore è la dimensione dell'effetto, maggiore è il grado in cui il fenomeno si manifesta. È una misura dell'importanza dell'effetto individuato statisticamente indipendente (o per lo più indipendente) dal numero di soggetti utilizzati. Inoltre per campioni piccoli il calcolo dell'*effect size* può aiutare l'interpretazione dei risultati, dimostrando che c'è presenza o meno dell'effetto. Per calcolare la dimensione dell'effetto (*d*) per il test sopra esposto usiamo la formula:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{2}}}$$

Questa formula viene applicata a tutti e tre i test. I risultati devono essere confrontati le linee guida per l'interpretazione di *d* che sono (Chiorri 2010):

10 Il grado in cui il fenomeno è presente nella popolazione, o il grado in cui l'ipotesi nulla è falsa.

valore assoluto di $d$	Dimensione dell'effetto
$d < 0,20$	Trascurabile
$0,20 < d < 0,50$	Piccola
$0,50 < d < 0,80$	Moderata
$d > 0,80$	Grande

Svolgendo i calcoli secondo la formula sopra otterremo che:

- Sezione linguaggi  $d = 0,64$  (effetto moderato)
- Sezione orientamento  $d = 1,46$  (effetto grande)
- Sezione uso della lingua  $d = 0,85$  (effetto grande)

In conclusione i dati mostrano che vi è una differenza statisticamente significativa tra le medie dei due gruppi. Andando ad analizzare il quadro delle descrizioni (*group statistic*) osserviamo che le differenze maggiori di media e deviazione standard si hanno nella sezione orientamento ( $23,20 \pm 4,673$  vs  $15,63 \pm 5,654$ ) e uso della lingua ( $31,28 \pm 6,452$  vs  $26,60 \pm 4,215$ ). Questo dato è confermato dalla dimensione dell'effetto, in particolare gli *effect size* delle ultime due ultime sezioni che sono risultati grandi.

### 6.3 Correlazione tra il test in italiano e il test in spagnolo (stesso gruppo)

La correlazione indica una covariazione tra due variabili, ovvero che le due variabili hanno una tendenza a variare in modo direttamente o inversamente<sup>11</sup> proporzionale. Questo può significare che c'è un tipo di relazione di dipendenza dell'una variabile sull'altra senza che si possa determinare, però, una necessaria dipendenza causale. Se ciò fosse, infatti, dopo la correlazione si sarebbe potuto procedere con un'analisi di regressione per predire il valore di  $y$  (criterio) data una variabile  $x$  (predittore).

In questo test le variabili in considerazione rappresentano tutte i punteggi al test nelle varie sezioni e nelle due lingue. Data la natura dello studio non si possono indicare variabili indipendenti o dipendenti. Tutte le variabili sono misurate su scala metrica, pertanto si è scelto di svolgere il test di correlazione di *Pearson*. La prima domanda di ricerca verte sulla relazione tra le varie parti del test nelle due lingue, ovvero fra la variabile  $X$  e la variabile  $Y$  ( $H_0 = \rho_{XY} = 0$ ;  $H_1 = \rho_{XY} \neq 0$ ).

Dal punto di vista statistico, è possibile considerare significativi quei coefficienti di correlazione il cui test di significatività, come indicato nella nota della tabella, supera una certa soglia. Sono significative (tab. 5), ad un livello di  $\alpha = 0,05$  le relazioni fra la sezione linguaggi in italiano e quella

<sup>11</sup> In questo caso la correlazione è negativa.

in spagnolo, la sezione linguaggi in italiano e la sezione orientamento in italiano, la sezione linguaggi in spagnolo e la sezione orientamento in spagnolo, la sezione orientamento in spagnolo e la sezione uso della lingua in spagnolo. Sono significative, ad un livello di  $\alpha = ,01$  le relazioni fra la sezione orientamento in italiano e quella in spagnolo.

Tabella 5.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LINGUAGGI ITA	17,10	4,559	30
LINGUAGGI SPA	14,87	4,058	30
ORIENTAMENTO ITA	16,03	5,129	30
ORIENTAMENTO SPA	14,70	6,513	30
USO DELLA LINGUA ITA	26,60	4,215	30
USO DELLA LINGUA SPA	10,50	7,491	30

Correlations

		LINGUAGGI ITA	LINGUAGGI SPA	ORIENTAMENTO ITA	ORIENTAMENTO SPA	USO DELLA LINGUA ITA	USO DELLA LINGUA SPA
LINGUAGGI ITA	Pearson Correlation	1	,532**	,550**	,705**	,311	,291
	Sig. (2-tailed)		,002	,002	,000	,095	,118
	N	30	30	30	30	30	30
LINGUAGGI SPA	Pearson Correlation	,532**	1	,358	,407*	,291	,444*
	Sig. (2-tailed)	,002		,052	,026	,119	,014
	N	30	30	30	30	30	30
ORIENTAMENTO ITA	Pearson Correlation	,550**	,358	1	,761**	,063	,047
	Sig. (2-tailed)	,002	,052		,000	,741	,805
	N	30	30	30	30	30	30
ORIENTAMENTO SPA	Pearson Correlation	,705**	,407*	,761**	1	,232	,214
	Sig. (2-tailed)	,000	,026	,000		,218	,257
	N	30	30	30	30	30	30
USO DELLA LINGUA ITA	Pearson Correlation	,311	,291	,063	,232	1	,159
	Sig. (2-tailed)	,095	,119	,741	,218		,400
	N	30	30	30	30	30	30
USO DELLA LINGUA SPA	Pearson Correlation	,291	,444*	,047	,214	,159	1
	Sig. (2-tailed)	,118	,014	,805	,257	,400	
	N	30	30	30	30	30	30

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A livello di dimensioni dell'effetto, considerando che le linee guida per l'interpretazione di  $r$  sono (Chiorri, 2010):

valore assoluto di $r$	Dimensione dell'effetto
$r < 0,10$	Trascurabile
$0,10 < r < 0,30$	Piccola
$0,30 < r < 0,50$	Moderata
$r > 0,50$	Grande

Si può concludere che tutte le correlazioni significative per un  $\alpha = ,05$  rappresentano effetti grandi, ad eccezione della sezione uso della lingua in spagnolo e orientamento in spagnolo che hanno una dimensione dell'ef-

fetto moderata ( $p = ,444$  e  $p = ,407$ ). Anche le correlazioni per un  $\alpha = ,01$  rappresentano effetti grandi.

Osservando nel riquadro *descriptive statistics* le medie dei punteggi nelle varie sezioni, possiamo notare che gli alunni ispanofoni hanno, in media, *performance* maggiori in lingua italiana, con prestazioni molto diverse soprattutto nella sezione uso della lingua, ovvero nella produzione scritta. Tra le due lingue di quest'ultima sezione, infatti, non vi è nessun tipo di relazione. Ciò viene spiegato dal fatto che molte produzioni scritte in spagnolo non sono state svolte dagli studenti. Si conclude, pertanto, che nella loro lingua di origine manca l'abilità di produzione scritta.

#### 6.4 La gestione degli *outliers*

Gli *outliers*, in gergo statistico, sono valori estremi. Prima di somministrare il test abbiamo chiesto agli insegnanti della scuola di indicarci eventuali alunni con L.104 e/o certificazione di DSA o BES, poiché si è ritenuto opportuno escluderli dalla tabulazione dei dati. Nonostante la previa segnalazione, i risultati di alcuni test di alunni non certificati erano estremamente bassi. Purtroppo non esiste un metodo statistico per individuare gli *outliers*. In questo caso, per gestire il problema, si è ritenuto opportuno standardizzare i punteggi - trasformare in punti  $z$  - e controllare per ogni test se il punteggio standardizzato di ogni alunno era maggiore di 2 o minore di -2. Gli alunni che erano in questa situazione sono stati esclusi dalla tabulazione.

### 7 Conclusioni

La realtà degli alunni stranieri della scuola elementare Cantore di Genova che hanno partecipato al test non è diversa da quella descritta dal Servizio Statistico del MIUR. Certamente il fattore analisi statistica e qualitativa è importante per trarre indicazioni dai dati, ma quello su cui si desidera riflettere, in conclusione, è la generalizzabilità, la replicabilità dei procedimenti e dei modelli usati, sia per acquisire informazioni sulla biografia linguistica e sugli interessi verso l'informatica, che sulle preconoscenze linguistiche-comunicative della lingua dello studio. Tali informazioni sono utili per fotografare il livello degli studenti, sia da un punto di vista personale che puramente linguistico, allo scopo di definire gli obiettivi e le modalità di un corso bilingue. È possibile quindi sintetizzare come sono stati utilizzate le informazioni acquisite dalle analisi sopra descritte.

Dal punto di vista della biografia linguistica (Firpo, Torsani 2014) si è preso atto del fatto che gli studenti di lingua di origine ispanofona gradirebbero studiare in lingua di origine, tutti posseggono il computer, molti hanno



uno *smartphone* o un *tablet*. Tali strumenti vengono usati generalmente per scaricare musica, video o chattare sui social network. Il computer raramente viene usato per studiare, sebbene molti abbiano espresso il desiderio di conoscere programmi nuovi e di approfondire la competenza informatica.

Per quanto riguarda l'aspetto linguistico, si è appurato che le medie degli studenti italiani sono superiori a quelle degli alunni ispanofoni. Per questi ultimi, però, l'italiano dello studio è la lingua nella quale la *performance* è più alta. Infatti nella correlazione tra i punteggi nelle due lingue, i test in lingua italiana hanno medie superiori a quelli di lingua spagnola. All'interno delle sezioni la parte dedicata ai linguaggi risulta quella con medie più alte. Si riscontrano correlazioni nella sezione linguaggi e anche nella sezione orientamento, seppure le medie dimostrino differenze significative. I punti di maggiore criticità emergono nelle abilità di comprensione in lingua spagnola ma soprattutto nella sezione uso della lingua in spagnolo e, più precisamente, nella parte di produzione scritta. Questo dato supporta l'ipotesi che negli studenti in oggetto non vi sia un bilinguismo bilanciato, ma che la lingua di origine sia usata soltanto nella sfera familiare e che non vi sia *academic proficiency*.

Sulla base delle analisi sopra descritte, LI.LO è stato progettato come un corso bilingue, che contiene materiali didattici sia in spagnolo che in italiano. L'obiettivo del corso è quello di sviluppare la CALP e di bilanciare il bilinguismo degli studenti, partendo da un approccio lessicale attraverso una metodologia contrastiva, laddove è possibile, per lavorare sia sulle abilità di comprensione che di produzione scritta.

La piattaforma che ospita il corso è quella del CLAT<sup>12</sup> (Centro Linguistico di Ateneo, Università di Genova). La metodologia è quella del laboratorio in modalità *blended*. Oltre alla piattaforma del CLAT i docenti si ripropongono di usare la rete come la *grande piattaforma*, poiché nell'immenso mondo di Internet sono disponibili moltissimi programmi *open* e *free* utilizzabili per la didattica. L'educazione ai media è uno degli obiettivi del corso, poiché ampi studi nel settore delle TIC hanno dimostrato che l'uso della tecnologia nella didattica aumentano, da un lato, la consapevolezza e la competenza dell'uso della rete e dei mezzi digitali, dall'altro stimolano la motivazione all'apprendimento.

12 <http://www.clat.unige.it/clire/>.

**Bibliografia**

- Baker, C.; Hornberger, N. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Baker and Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Bloomsfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt and Company.
- Beard, R.M.; Hartley, J. (1984). *Teaching and learning in higher education*. London: Chapman Publishing.
- Chiorri, C. (2010). *Fondamenti di Psicometria*. Milano: McGraw-Hill.
- Coen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters». In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Cummins, J. (2003). «Bilingual education». In: Bourne, J.; Reid, E. (eds.), *World yearbook of education: Language education*. London: Kogan Page, pp. 3-20.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T.; St. John, M.G. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firpo, E. (2014). «L'italiano per lo studio e la lingua d'origine. LI.LO: un progetto bilingue per la scuola secondaria di primo grado», in *Lingu@ggi 21.0*, 2014, ISSN 2240-7677 (c.s.).
- Firpo, E.; Torsani, S. (2014). «Insegnamento bilingue e Nuove Tecnologie: Il progetto LI.LO». *Atti del convegno Didattica 2014*, Napoli.
- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley (MA): Mewbury House.
- Hornberger, N. (1991). «Extending Enrichment Bilingual Education: Revising Typologies and Redirecting Policy». In: García, O. (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in honour of Joshua A. Fishman*, 1, John Benjamins, Philadelphia (PA), pp. 215-234.
- García, O.; Morín, J.L.; Rivera, K. (2001). «How threatened is the Spanish of New York Puerto Ricans? Language shift with *vaivén*» in J.A. Fishman (ed.) *Can threatened Languages be saved? Reversing Language Shift Revisited*. Multilingual Matters: Clevedon, pp. 44-73.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mezzadri, M. (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio*. Perugia: Guerra.

- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in Italiano: Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale, documento datato.
- Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca (2014). *Servizio Statistico*, 14 ottobre.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Paradis, M. (1994). «Neurolinguistic aspects of 'native speaker'». In: *The Native Speaker*, Singh, R. (ed.). Newbury (CA): Sage.
- Potowski, K.; Sanfelici, L.; Oliviero, C. (2013). «La enseñanza del español como lengua de herencia». In: *Migrazioni Lingue Identità, Atti del Convegno Flussi migratori, politiche linguistiche e integrazione. Europa e America a confronto*. Genova, 11 maggio 2011, Genova, ECIG, pp. 65-98.
- Robinson, P.C. (1980). *ESP (English for specific purposes): the present position*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P.C. (1991). *ESP today, a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Rumbaut, R.G. (1997). «Ties that bind: Immigration and Immigrant families in the United States». In: Booth, A.; Crouter Ann, C.; Landale, N. (eds.), *Immigration and the Family*. Mahawah (NJ): Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Spolsky, B. (1986). «Language and Education in Multilingual Settings» in *Multilingual Matters*, 25, Clevedon.

## Costruire un percorso ItalStudio per le eccellenze alloglotte

Fondamenti e principi metodologico-didattici del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'

Roberta Grassi

**Abstract** A massive experience in immersion (or rather: 'submersion'; see Tosi 1995) education is taking place in Italy, involving thousands of 'foreigner', bi- (or multi-)lingual students in Italian schools. Although often born and raised in Italy, their choices regarding higher education dramatically differ from those of their 'Italian' colleagues (MIUR-Colombo, Ongini 2014): the great majority avoid high schools (particularly 'licei') in favour of vocational schools. A large-scale scientific study, involving 70 experimental groups and 70 control groups in 5 Italian large cities, tries to impact on those choices by providing, among other measures, a course in 'Italian for educational purposes' (or 'italiano per lo studio'). The principles and methodology of this course, whose results are currently being evaluated, are presented here for the first time.

**Sommario** 1. Caratteristiche d'eccellenza del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'. – 2. Destinatari del progetto: caratteristiche e parametri di selezione. – 3. Criteri per la determinazione dei contenuti. – 4. Fondamenti metodologico-didattici caratterizzanti. – 5. Conclusioni.

### 1 Caratteristiche d'eccellenza del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'

La scuola italiana si è abituata in questi ultimi decenni a predisporre interventi, di norma a breve respiro, di 'sostegno' linguistico mirati ad incrementare le competenze iniziali in italiano L2 degli alunni 'stranieri',<sup>1</sup> soprattutto NAI (neoarriivati in Italia). Inadeguatezze e lacune di questo approccio sono ampiamente messe in luce dalla letteratura (cfr. ad es. Grassi, Valentini, Bozzone Costa 2002) e su di esse non ci dilungheremo.

Le basi dell'intervento didattico di cui si dirà in questo lavoro sono invece del tutto diverse: più ambiziose quanto a presupposti e destinatari, così

---

1 I virgolettati intendono sottolineare la nostra presa di distanza da questa terminologia, purtroppo largamente in uso ma ricca di implicazioni improprie.

come di ampio respiro e di lunga gittata ne sono gli obiettivi. A partire dalla considerazione che le scelte verso la scuola superiore sono largamente influenzate dall'origine linguistico-culturale (i dati ministeriali più recenti confermano che soltanto poco più del 20% degli alunni con cittadinanza non italiana accede all'istruzione liceale; MIUR-Colombo, Ongini 2014; cfr. anche Canino 2010, dove si evidenzia come il punto sia la diversa scelta a parità di competenze), la Fondazione Cariplo, in sinergia con la Compagnia di San Paolo e la Fondazione Casse di Risparmio di Padova e Rovigo, ha promosso d'intesa con il MIUR un Progetto pluriennale, dal titolo *Garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici*<sup>2</sup> (da qui: GaP). Il Progetto GaP, attivato in forma pilota nell'a.s. 2011-2012 ed entrato a regime l'anno seguente, è un poderoso insieme di azioni su più fronti, intraprese con lo scopo ultimo di verificare la possibilità di incidere sulle scelte di scuola superiore da parte degli allievi cosiddetti 'immigrati' attualmente presenti nella scuola superiore di I grado (da qui per brevità alterneremo questa dicitura con la più concisa seppur desueta formulazione di 'scuola media'), a parità di competenze (Canino 2010). Il progetto ha strutturato un'azione assai vasta e complessa, che comprende anche un cammino di (ri)orientamento e una fase, attualmente in corso, di affinamento delle strategie di studio nel biennio della scuola superiore, nonché un percorso di rinforzo alla lingua per lo studio, il Percorso ItalStudio GaP, del quale chi scrive è responsabile. In questo lavoro si presenteranno per la prima volta proprio le linee guida metodologico-didattiche di detto Percorso.

Il Progetto nella sua globalità, e nello specifico il percorso ItalStudio qui focalizzato, non sono stati mirati al 'sostegno' (che rimanda all'idea di lacune nelle competenze e finanche nelle capacità, con una pericolosa sovrapposizione verso il 'sostegno' alle disabilità), bensì al rinforzo delle competenze. I destinatari non sono i neo-arrivati, i più deboli linguisticamente, ancora bisognosi di accostarsi ai fondamenti comunicativi della nostra lingua, ma al contrario, gli eccellenti: coloro che, a dispetto della loro origine alloglotta (ai fini della selezione per il Progetto la caratteristica rilevante è stata la cittadinanza, non altro) hanno dato prova di competenze linguistico-disciplinari eccellenti, tanto da essersi distinti nei test INVALSI di I media e rientrare nei 10 migliori risultati (considerando sia la prova di italiano che di matematica) del loro istituto di appartenenza.<sup>3</sup>

2 Si ringraziano Fondazione Cariplo, Compagnia di San Paolo e Fondazione Casse di Risparmio di Padova e Rovigo per avere accordato il permesso alla divulgazione dei contenuti che seguono. Un ringraziamento particolare ad Andrea Trisoglio (Fondazione Cariplo) per l'attenta rilettura del presente lavoro e i preziosi suggerimenti offertimi. Ogni limite restante è da addebitarsi alla sottoscritta.

3 La scelta di questi dati come punto di partenza per l'accesso al percorso si giustifica con la loro confrontabilità nella popolazione considerata, tra soggetti della sperimentazioni e soggetti del gruppo di controllo; cfr. oltre.

Oltre che per l'originalità dell'ottica che ne ha selezionato i destinatari, il Progetto GaP spicca per diverse caratteristiche di eccellenza. Innanzitutto, la scientificità nella sua preparazione e implementazione sono testimoniate, oltre che dalla completa confrontabilità dei dati – controlli rigorosi garantiscono che lo stesso protocollo di intervento sia applicato a tappeto –, dalle analisi a monte e a valle. Infatti, il materiale didattico ed i relativi fondamenti teorico-metodologici sono stati revisionati e discussi non solo – a più riprese – internamente agli Enti Erogatori, ma anche rivisti integralmente da esperti esterni (anonimi) e dagli stessi facilitatori (gli insegnanti ItalStudio) durante e al termine della loro azione didattica; sulla base dei rilievi di tutti questi soggetti il materiale ha subito a più riprese interventi migliorativi. Non solo: ogni fase dell'intervento didattico è stata preceduta da una sperimentazione pilota dal cui monitoraggio sono venuti ulteriori correttivi. Altro fatto più unico che raro, la trentina di operatori coinvolti (facilitatori linguistici con esperienza e formazione specifica sull'italiano L2 per lo studio) ha avuto la possibilità di formare una *community* virtuale, attraverso l'accesso a un forum moderato dal responsabile del percorso didattico (chi scrive) nel quale scambiarsi commenti e suggerimenti durante lo svolgimento delle attività didattiche previste dal protocollo; la moderazione dell'autore del protocollo ha ulteriormente garantito la confrontabilità delle azioni didattiche. I commenti del forum e quelli espressi attraverso due questionari indipendenti hanno poi fatto parte dei suggerimenti per la revisione del protocollo di intervento e del materiale didattico, che ha così superato due tornate di revisioni a valle: quella dopo la sperimentazione pilota, e quella dopo la sperimentazione e regime.

L'estensione del Progetto è pure notevolissima, sia in termini qualitativi che temporali: l'intervento ha coinvolto un totale di 700 soggetti, da 70 istituti di scuola media inferiore ad alto tasso di plurilinguismo di 5 metropoli italiane (Milano, Torino, Padova, Brescia, Genova), più altrettanti soggetti per i gruppi di controllo. La sua durata è pluriennale: ogni soggetto entra nel progetto in II (o III; cfr. oltre) media e ne esce in II superiore. L'intervento di rinforzo sulla lingua per lo studio ha attuato un protocollo di 22 ore in II media (moduli da 2 ore settimanali in orario pomeridiano, con monitoraggio delle frequenze effettive), detto 'CALP' e posizionabile ad un livello QCER corrispondente a B1+/B2; proprio, cioè, a quel livello d'ingresso alle attività linguistico-cognitivamente complesse di tipo CALP, proseguito con un protocollo detto 'CALP+1' nel primo quadrimestre di III media e un terzo ed ultimo, detto 'CALP+2', nel II quadrimestre di III media, entrambi di livello C crescente, per un totale di 54 ore. L'entrata nel Progetto è stata scalare: è stata postulata (sarà questo il primo studio che permetterà di valutarne una correlabilità effettiva) una corrispondenza tra fasce di risultati INVALSI e livelli presunti di competenza QCER, ed i soggetti con presunta competenza B1+/B2 sono entrati nel percorso in II media; gli altri si sono aggiunti nel percorso 'CALP+'.

Come già accennato, l'azione subita da ogni soggetto è confrontabile e permette le analisi d'impatto nonché la falsificabilità delle ipotesi di fondo. In tutto ciò, GaP ha permesso di acquisire una mole enorme e preziosissima di dati (si pensi soltanto ai test d'ingresso e d'uscita), che permetterà al termine del Progetto di procedere ad analisi a diversi livelli socio-linguistici.

Mentre per l'analisi statistica dell'impatto si dovrà attendere la conclusione dell'intero Progetto, si è recentemente conclusa la fase di rinforzo alla lingua dello studio del Percorso ItalStudio di cui, si diceva, chi scrive è autrice e responsabile; il che ci permette di divulgarne qui per la prima volta aspetti del suo contenuto didattico e dei suoi fondamenti metodologici.

## 2 Destinatari del progetto: caratteristiche e parametri di selezione

Uno dei punti di attenzione indispensabili nel trattare ogni questione che interessi gli alunni allogloti (portatori di competenze in lingue diverse da quella maggioritaria in una data comunità) è rappresentato dalla estrema varietà dei profili sociolinguistici possibili - e quindi delle competenze in italiano (dello studio o meno).

Nella categoria 'stranieri' rientrano infatti sia immigrati di seconda generazione, ovvero nati (e scolarizzati completamente, ed esclusivamente) in Italia,<sup>4</sup> verosimilmente bisognosi di rinforzo sull'italiano dello studio tanto quanto lo sono i loro compagni italiani (i quali ne sono in effetti bisognosi) sino ad alunni di recente arrivo nel nostro Paese, che prima di rinforzare le competenze sulla lingua dello studio necessitano ovviamente di rinforzare quelle sulla lingua cosiddetta 'di prima socializzazione'. Il già citato Rapporto Nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2012/2013* (MIUR - Ongini / Colombo 2014) parla del 31,8% di studenti 'stranieri' iscritti alla scuola sec. di I grado nati in Italia: questi soggetti sono certamente tra i destinatari delle azioni qui descritte, mentre i neo arrivati dall'estero rappresentano nella scuola media solo il 3,6%; e la percentuale è più che dimezzata negli ultimi 5 anni.

Nonostante ciò, la necessità di un'azione di rinforzo e ri-orientamento come quella prevista in questo Progetto è confermata dalla limitata presenza di allievi 'stranieri' nati in Italia nella secondaria di II grado: soltanto il 12%, e concentrati soprattutto negli Istituti Professionali.

Uno dei requisiti da soddisfare nell'elaborazione del percorso di rinforzo ItalStudio GaP era dunque la sua adattabilità a soggetti con livelli di competenza anche drasticamente diversi tra loro (Caon 2006). La letteratura sintetizza questi livelli (o più correttamente, tipi di competenza) e i loro

4 Nell'a.s. 2012/2013 gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentano il 47,2% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana.

relativi bisogni linguistici attraverso l'uso delle due sigle BICS e CALP, che qui assumiamo come note al lettore, riferentisi rispettivamente ai bisogni di coloro i quali, neo arrivati o da relativamente poco tempo in Italia, ancora necessitano di rinforzare la loro 'lingua della prima comunicazione' (essenzialmente orale e legata a domini comunicativi interpersonali e quotidiani) contro coloro i quali, a volte anche nati o comunque scolarizzati prevalentemente o completamente in Italia e fluenti nella comunicazione quotidiana, combattono contro le difficoltà precipue della 'lingua dello studio' e le sue complessità linguistico-cognitive (cfr. Cummins 1996; sul tema cfr. anche Balboni, Mezzadri 2014). È tuttavia da annotare che nella scuola, anche gli alunni di recente immigrazione e quindi con livelli di competenza in L2 molto bassi entrano in contatto con la lingua delle discipline molto presto e che attraverso materiali e strategie didattiche di facilitazione (Grassi 2003b), soprattutto se ben scolarizzati in L1, riescono a sviluppare embrionalmente un tipo di competenza CALP e a seguire almeno in parte le lezioni di alcune discipline.

Per motivi di confrontabilità scientifica, si è deciso di selezionare i soggetti GaP esclusivamente sulla base dei dati INVALSI, come segue: fatta la media tra risultati della prova INVALSI di italiano e di matematica sostenute nel 2011 dagli allora iscritti in I media degli Istituti selezionati (tutti Istituti con una presenza di almeno venti soggetti con cittadinanza non italiana in I media), sono entrati nel Progetto, dall'anno successivo, i dieci studenti con cittadinanza non italiana con i migliori risultati come ora definiti.

Ciò detto, si è comunque provveduto a raccogliere di seguenti dati aggiuntivi, utili per una più precisa definizione del profilo e dei bisogni dei soggetti selezionati:

- a. un giudizio descrittivo delle competenze del discente in lingua italiana, con particolare riferimento alla lingua dello studio (dati forniti dal Consiglio di Classe di ogni soggetto e raccolti e trasmessi a cura del Referente d'Istituto per il Progetto);
- b. l'indicazione del numero e della denominazione delle materie in cui il soggetto risultava eventualmente non sufficiente al momento dell'inizio del trattamento (dati forniti dal Consiglio di Classe di ogni soggetto e raccolti e trasmessi a cura del Referente d'Istituto per il Progetto);
- c. Lingua materna e periodo di tempo trascorso in Italia, approssimato a sei mesi (dati raccolti dal Facilitatore di ciascun gruppo tramite apposito questionario sociolinguistico somministrato nel primo incontro ItalStudio);
- d. Gli originali (intonsi) e le schede di correzione e valutazione del test d'ingresso ItalStudio, somministrato il primo giorno del percorso ItalStudio e corretto come da apposite schede di valutazione (a cura del facilitatore).

Insieme ai dati anagrafici essenziali, l'insieme di questi dati ha costituito



il quadro valutativo iniziale a base del 'Portfolio' elettronico di ciascun soggetto: tale 'Portfolio' è stato poi aggiornato con le attività e i progressi del singolo, così come rilevati dai test successivi, comparabili con il primo, uno al termine del percorso di II media, detto 'CALP'; due nei successivi percorsi, in III media, detti rispettivamente 'CALP+1 e CALP+2'.

## 2.1 Presupposti scientifici della selezione dei destinatari

Si è detto che una parte cospicua dei destinatari del Progetto è costituita da cittadini non italiani nati e scolarizzati in Italia. Come si giustifica un'azione di rinforzo su soggetti con queste caratteristiche?

Se lo si chiede ad un insegnante, l'utilità di un simile rinforzo non sarà messa in dubbio. Ma, al di là dei riscontri empirici, le basi scientifiche rimandano ai risultati degli studi sull'*Immersion Education* o educazione in immersione iniziati negli anni '80 e portati avanti prevalentemente in Canada e nei Paesi Scandinavi.

L'educazione in immersione riguarda quegli studenti immigrati che ricevono un'istruzione di base e secondaria in una lingua che non è per loro materna. In Canada, ciò interessò (prevalentemente) gli studenti di *background* inglese con istruzione in francese, mentre in Scandinavia si parla per lo più di studenti di madrelingua finlandese con svedese L2.

Gli studi canadesi hanno fatto scuola per la ricchezza e durata delle ricerche, che hanno considerato diverse variabili tra cui l'età di immersione (a partire dalla scuola materna), la quantità di input in L2 (dal 50 al 100%), la competenza mono-o bilingue degli insegnanti (cfr. Cummins 1996 tra altri). Uno dei risultati più noti di questi studi è relativo al fatto che tali studenti, che si possono certamente considerare bilingui, pur inseriti 'in immersione' e sin dalle prime classi nella scuola di *mainstream*, dove l'istruzione era prevalentemente in L2, a test svolti nella seconda parte del percorso di scuola superiore evidenziarono risultati inferiori ai loro coetanei monolingui.

Le differenze più notevoli riguardavano non la comprensione, bensì la capacità produttiva orale e scritta. Ancor più in particolare, le lacune concernevano specificamente l'accuratezza morfosintattica e testuale, nonché (in misura minore) quella lessicale. In altri termini, permanevano difficoltà nella accuratezza grammaticale e testuale richiesta da una competenza avanzata e specialistica, come quella prevista per la lingua dello studio.

Le cause di questo *gap* furono trovate nella scarsità di opportunità di interazione 'complessa', legata cioè alla soluzione di problemi disciplinari - segno di una didattica trasmissiva e centrata sull'insegnante - e nella penuria di focalizzazioni formali esplicite offerte a questi studenti: gli errori formali venivano per lo più corretti tramite riformulazioni, senza soffermarvisi e senza sollecitare autoriparazioni produttive da parte dei discenti.

Si segnali a lato che tra gli studenti in immersione le percentuali di abbandono scolastico erano superiori rispetto alla media (proprio come rilevano i dati ministeriali per l'Italia). Quei risultati furono alla base della cosiddetta 'ipotesi dell'output', formulata per la prima volta nel 1985 da Swain. Tale ipotesi ha progressivamente scalzato l' 'ipotesi dell'input' krasheniana, precedentemente in auge e posta a fondamento della didattica comunicativa, secondo la quale condizione necessaria e sufficiente per l'apprendimento linguistico è la disponibilità di input comprensibile. Proprio il contesto di immersione evidenziò invece come la didattica comunicativa, basata su attività 'autentiche' e con poche o nulle correzioni nonché focalizzazioni grammaticali esplicite, riuscisse a condurre bene la competenza sino ad un livello intermedio (livello B del QCER), ma non a farla progredire verso i livelli C, quelli nei quali si richiede padronanza di linguaggi specialistici per argomenti astratti e compiti cognitivamente complessi (come nella didattica disciplinare scolastica, o negli ambiti professionali specialistici).<sup>5</sup>

Attualmente la ricerca converge sulla necessità di dedicare focalizzazioni formali anche in quei contesti assimilabili al CLIL, ovvero nelle situazioni in cui l'obiettivo primario dell'insegnamento è il contenuto: come nelle discipline non linguistiche nelle classi plurilingui (cfr. \*\*\*\* 2003a). È, questa, la visione detta del *Focus on Form* (Doughty, Williams 1998).

Le analogie tra quanto rilevato in Canada e Scandinavia e i presupposti del percorso ItalStudio GaP sono evidenti: anche qui ci troviamo con apprendenti 'immersi' in una istruzione in L2 che però è priva di focalizzazioni esplicite e mirate per sostenere e far crescere via via l'accuratezza dei non nativi. Pertanto, come vedremo, la visione del 'ipotesi dell'output' e del *focus on form* sono state poste come basi e linee guida per la stesura del Protocollo in oggetto.

Ma prima di addentrarci nei presupposti metodologici, qualche precisazione in ordine a materiali e contenuti.

### 3 Criteri per la determinazione dei contenuti

La produzione manualistica (cartacea e online) per l'allievo straniero è innanzitutto distinguibile tra materiali per la prima alfabetizzazione e materiali per la lingua dello studio.

Quanto alla lingua per lo studio, le principali tipologie di materiali sono tre:

5 Come segnala Cummins (1996) e come peraltro recepito dal Progetto GaP nella sua interezza, la questione va affrontata con una pedagogia interculturale ad ampio spettro, della quale protocolli come quello ItalStudio rientrano a pieno titolo ma possono rappresentare solo una parte delle azioni necessarie.

- a. materiali allegati ai manuali adottati dagli insegnanti delle diverse discipline (soprattutto italiano, storia e geografia). *Vantaggi/Svantaggi*: poiché in ogni gruppo GaP i soggetti provengono da classi diverse, che avranno verosimilmente in adozione manuali diversi, questa non è parsa una via percorribile.
- b. manuali semplificati a sé stanti, specificamente dedicati agli alunni stranieri, che ricalcano il programma didattico della disciplina, di solito per un biennio o per un intero ciclo scolastico. *Vantaggi/svantaggi*: di solito si tratta di materiali monodisciplinari (tipicamente, di storia oppure di geografia) e monolivello (solitamente, per i livelli elementare-intermedio o A2-B1 del QCER). Raramente sono proposte attività plurilivello. Abbiamo identificato i pochi materiali che le propongono: tali materiali, se adottati, avrebbero necessitato comunque di adeguamenti a secondo del singolo gruppo di soggetti. Inoltre, in ciascun materiale sarebbe stato possibile selezionare solo qualche singola unità didattica, in base alla pertinenza con il programma di II (e poi III) media.
- c. manuali pluridisciplinari, con unità dedicate a discipline diverse. *Vantaggi/Svantaggi*: pur approssimandosi meglio di a) e b) alle esigenze GaP, questi manuali si rivolgono ad un livello di competenza intermedio, che esclude le punte avanzate che (a ragione) si presumeva avrebbero composto il grosso dell'utenza GaP.

Appurato che nessun singolo materiale disponibile risultava dotato della necessaria variabilità plurilivello, chi scrive ha creato un protocollo e un manuale *ex novo* ed *ad hoc* per il percorso GaP. Operata questa scelta, i materiali sono stati selezionati da una varietà di fonti, che comprende innanzitutto la manualistica disciplinare in uso a scuola per le classi in oggetto, ma anche, oltre a riviste per ragazzi a sfondo scientifico, il bacino di testi (in senso lato, ovvero anche multimediali) rappresentato da internet.

Per quanto attiene alla scelta dei temi, invece, si è agito partendo dalla considerazione che, ai fini motivazionali e funzionali all'apprendimento, era necessario che gli argomenti trattati nel percorso ItalStudio fossero congruenti con quanto affrontato in concomitanza nel programma curricolare. Tuttavia, non delineandosi il nostro come percorso di recupero, non necessita di ancorarsi strettamente al programma disciplinare curricolare, anche perché è rivolto ad alunni di classi ed istituti diversi, che grazie all'autonomia possono presentare sillabi anche molti diversificati. Il Protocollo può pertanto indifferentemente riguardare argomenti già affrontati o da affrontare, o che non verranno nello specifico affrontati (quest'ultimo caso è visto come possibile, ma non probabile). Per questo motivo, si è compiuta una ricognizione sui programmi attuali della II e III media.

Altro presupposto da esplicitare riguarda la decisione di escludere dalla trattazione, se non collaterale o incidentale, tematiche afferenti a materie tecnico-pratiche come l'Educazione Fisica o Musicale, la Tecnologia, l'Arte:

si tratta infatti di discipline a forte contestualizzazione, in cui ha meno peso la competenza nel codice verbale. Ottime per un'azione 'grimaldello' con le competenze iniziali o elementari, per il rinforzo a livelli avanzati abbiamo reputato fosse meglio mirato l'utilizzo di materiali di discipline a minore contestualizzazione extralinguistica. Notoriamente più problematiche nei loro risvolti linguistici sono infatti discipline astratte e fortemente dipendenti dal linguaggio verbale come la storia, la letteratura, la grammatica, le scienze, la geografia (ma anche, per alcuni aspetti di complessità cognitiva, la matematica e la fisica): su di esse si è incentrato il protocollo, che si qualifica anche per un'attenzione trasversale agli aspetti glottomatetici ed interculturali.

#### 4 Fondamenti metodologico-didattici caratterizzanti

Per ragioni di spazio evidenzieremo qui soltanto quegli aspetti che a nostro avviso sono peculiari e caratterizzanti dell'originalità del percorso ItalStudio GaP, consci di tralasciare richiami a fondamentali metodologici condivisi dalla letteratura sul tema.

Per quanto riguarda l'impostazione metodologica generale, possiamo dire innanzitutto che ItalStudio GaP è un percorso modulare a base contenutistica: ogni modulo affronta una tematica, centrale nel programma scolastico dell'anno di riferimento, all'interno di una disciplina (anche se le attività prevedono sempre 'sconfinamenti' interdisciplinari - ed extradisciplinari). Ogni modulo è cioè dotato di una propria coerente autonomia, ma al contempo si presenta ricco di richiami trasversali ad alcuni dei principali temi affrontati curricularmente durante l'anno scolastico, con agganci anche a tematiche ed interessi extracurricolari ed extradisciplinari a valenza socializzante e coinvolgente anche a livello personale ed emotivo, di rinforzo identitario, interlinguistico ed interculturale. Le attività sono variate, a sfondo ludico e 'sdrammatizzante' la serietà delle discipline curriculari ogni qualvolta possibile; sono partecipate e largamente basate sul *peer tutoring*; non 'frontali' e freddamente disciplinari; volte a rafforzare l'autostima identitaria con particolare riferimento alla valorizzazione del plurilinguismo come risorsa distintiva e aggiuntiva in possesso di questi soggetti. Come detto, il percorso è dotato di un'attrattiva socializzante non soltanto disciplinare. Inoltre, come preciseremo meglio oltre, per ciascuno snodo disciplinare affrontato vi sono attività di carattere glottomatetico. Infine, sebbene gli scopi di confrontabilità scientifica abbiano imposto al Protocollo una certa rigidità, poiché il livello di competenza soprattutto nella prima annualità era soltanto presunto, sono state previste in quel protocollo in particolare alternative di livello 'alto' o 'basso' che potessero riuscire ad includere eventuali soggetti con una competenza inferiore o

superiore a quella prefissata, che era come detto B1+/B2.<sup>6</sup>

Possiamo qui di seguito addentrarci soltanto in alcune delle caratteristiche ora citate. Le più peculiari ci sembrano la modalità scelta per le focalizzazioni formali, l'attenzione glottomatetica ed il *peer tutoring*.

#### 4.1 Peculiarità metodologico-didattiche 1: la focalizzazione formale reattiva

Un aspetto metodologico caratterizzante questo percorso riguarda in particolare l'impostazione delle focalizzazioni formali (ovvero, i momenti di attenzione esplicitamente rivolta ad aspetti linguistici, siano essi lessicali che grammaticali). Il Protocollo prevede che tali focalizzazioni partano dalle 'indicazioni' fornite dai soggetti stessi attraverso le loro produzioni; ovvero, da ciò che essi notano, chiedono, comprendono, utilizzano (ma in modo imperfetto). Fondamentali in questa gestione del *Focus on Form* sono non solo le nozioni teoriche di interlingua ed i+1, ma anche quella di *reactive FonF*.

Meno noto rispetto agli altri due, il concetto di FonF rimanda a una focalizzazione reattiva (piuttosto che proattiva): l'insegnante, anziché programmare anticipatamente e rigidamente di focalizzare questo o quell'aspetto linguistico durante una certa unità didattica, predispone un sillabo linguistico di massima all'interno di un sillabo contenutistico più rigidamente delineato; il sillabo linguistico è quindi da integrare o modificare a seconda degli errori o dalle domande degli studenti; saranno gli studenti, opportunamente sollecitati, a indirizzare l'attenzione verso le forme (lessicali o grammaticali) che per loro più necessitano di esplicitazione ed eventuale rinforzo. Per tale motivo, nei materiali e nelle attività GaP si sono inserite proposte di eventuali punti di focalizzazione, sempre però da accertare e attualizzare in itinere come ora indicato.

Un tale approccio risulta coerente con un'impostazione latamente *task-based* (per una presentazione aggiornata cfr. Adams 2009): le attività sono svolte dagli studenti senza una precedente presentazione o pratica guidata di strutture utili. Dallo svolgimento stesso del compito emergeranno eventuali necessità lessicali o strutturali, che saranno quindi fornite nel momento del bisogno, non prima e non a prescindere dall'emergenza di tale bisogno. Come insegnò la didattica funzionale (e comunicativa), esistono diverse strutture in grado di convogliare uno stesso messaggio. Il protocollo prevede quindi che sia a cura del facilitatore allargare la gamma di

6 Come detto, non si disponeva di una descrizione delle competenze agganciata al QCER, ma soltanto dei risultati INVALSI, la cui correlazione - e correlabilità - con il QCER era ed è tutta da dimostrare. Ciononostante, grazie alle esperienze del pilota, ma anche della prima annualità a regime, è stato possibile costruire il protocollo per la seconda annualità avendo a disposizione dati concreti sulle reali competenze medie dei soggetti coinvolti.

strutture a disposizione dell'apprendente in base all'interazione realmente svolta in classe.

Da ciò consegue un'ulteriore avvertenza, rivolta alla fase cosiddetta di rinforzo strutturale: le attività di fissazione (o, più modernamente, di 'pratica controllata') pongono in questo contesto un problema motivazionale, se proposte come 'piatto forte' di un percorso extracurricolare pomeridiano. Analogamente, è dubbio il bilancio costi/benefici di una loro assegnazione come lavoro ulteriore da svolgere a casa. Di nuovo, viene in aiuto l'impostazione metodologica basata sui *task*, compiti il cui completamento passa anche attraverso momenti di attenzione formale, mai però fini a se stessi ma sempre finalizzati ad obiettivi più coinvolgenti e per quanto possibile ludici.

Come già accennato, il percorso proposto non parte mai da esplicite focalizzazioni grammaticali, ma sempre da *task* o attività comunicative che ripropongono eventi comunicativi tipici della classe disciplinare (correggere, motivare le proprie risposte, fare domande, argomentare, comprendere, ecc.). Le focalizzazioni linguistiche entrano in questo percorso dunque essenzialmente come reazione alle produzioni degli studenti. Il che significa molto lavoro di riparazione dell'orale, ma non inteso solo come riparazione di errori veri e propri.

Infatti, nel percorso CALP+ (1 e soprattutto 2) non ci si aspettano più grandi errori grammaticali nelle produzioni (soprattutto orali) degli studenti. Sarà cruciale, piuttosto di/accanto a un'azione strettamente 'correttiva' dell'errore, che il facilitatore operi per elicitarne forme sempre più eleganti, forbite, complete e complesse, di quanto viene esposto dallo studente in tutte le attività. Si tratta quindi di una 'correzione' *sui generis*, mirata spesso non (solo) a riparare, ma piuttosto ad ampliare.

Ciò significa, tra l'altro, che nei percorsi in particolare di livello C, quelli previsti in III media e denominati CALP+1 e +2, non si accettano più produzioni minimali o colloquiali, per quanto comunicativamente efficaci. Non si ammettono indicazioni extraverbali o deittiche; al contrario, si 'spinge' per la produzione di forme alternative sia dal punto di vista lessicale, elicitando molto spesso sinonimi (con riflessioni sul registro di appartenenza di ciascuno) sia strutture morfosintattiche più complesse.

Come detto, quindi, gli interventi di *focus on form* in particolare a livello CALP+ non saranno solo/tanto correttivi di errori veri e propri, ma sollecitativi e reattivi, ovvero non strettamente pianificati, ma agganciati alle produzioni degli studenti in ottemperanza ai dettami della didattica più moderna, che fa rilevare gli aspetti formali solo quando l'attenzione del discente è già portata a notarli.

Questa modalità operativa richiede grandi capacità da parte del facilitatore nel reagire in modo rapido e immediato. Non è tuttavia completamente estemporanea. Come si è visto, a priori ci si aspetta di focalizzare alcuni aspetti CALP, attendendo di coglierne la presenza nel momento più propizio. I facilitatori sono quindi allertati a focalizzare aspetti tipici della

lingua CALP, o ‘varietà scolastica’, o ‘lingua dello studio’, tra cui ricordiamo i seguenti:

- a. Ampliamento del repertorio lessicale, soprattutto CALP;
- b. Ampliamento del bagaglio di strutture morfosintattiche che caratterizzano le varietà del repertorio linguistico dei soggetti, verso una maggiore padronanza della ‘lingua della scuola’ che però non censuri *tout court* le competenze già acquisite nei registri più colloquiali. In altri termini, si avrà cura di spiegare che *se lo sapevo non venivo* va bene, ma va bene parlando, e parlando del più e del meno con amici; in situazioni più formali, come interrogazioni ed esami, si dirà *se l’avessi saputo* (o anche *avendolo saputo*) *non sarei venuto*.
- c. Verbi non generici, con le relative reggenze (per es.: da *fare il compito a svolgere il compito a portare a termine il compito*; in particolare, i verbi a supporto, collocazioni, costruzioni complesse come, appunto, *svolgere, completare portare a termine/a compimento* ecc., con le relative sfumature semantiche e pragmatiche);
- d. Strutture passive al posto di attive con topicalizzazioni (*l’America l’ha scoperta Colombo* => *è stato* => *Fu Colombo a scoprire* => *L’America fu scoperta ad opera di...*);
- e. Strutture ipotetiche di II e III tipo e di registro elegante;
- f. Forme impersonali non colloquiali (passaggio da formulazioni come ‘*se uno vuole...*’ a formulazioni ‘*se lo si vuole/volesse...*’; con particolare attenzione per le forme impersonali con tempi e modi diversi dal presente indicativo);
- g. Espressioni d’opinione non colloquiali, utili per argomentare durante le interrogazioni e gli esami scritti: da *mi sa che* + indicativo a *possiamo ritenere che* + congiuntivo, e simili);
- h. Uso di modi non fattuali (uso del condizionale per ipotesi e riflessioni, anche durante le attività di indovinamento);
- i. Subordinate complesse (con gradi alti di incassatura) e implicite (passaggio da *X sapeva. X non ha detto* a *Pur sapendolo, X non rivelò*; da *X aveva fatto Y e poi ha fatto Z* a *Ultimato Y, X si occupò di Z*);
- j. Ampliamento del repertorio di connettori, anche testuali, che aiutino a rendere più strutturato e articolato il proprio discorso (ad es.: *in primo luogo*; *ciò detto*; *d’altro canto*, ecc.).

È implicito in quanto già premesso che l’elenco ora presentato è solo esemplificativo e non esaustivo. Il protocollo fornisce anche suggerimenti concreti sulle modalità di reazione interazionale con cui realizzare il FonF sugli obiettivi previsti. Anche a tale proposito presentiamo alcuni esempi (di nuovo, certamente non esaustivi):

- a. Riformulazioni, alternative: *come si può dire in altro modo? Quali sino-*

*nimi di 'anche se'? Riformulate la frase...*

- b. Espansioni: *A chi? Per che cosa? E quindi? Cosa intendi precisamente? Prosegui...*
- c. Riorganizzazioni sintattiche: *Prova a riformulare usando 'si' al posto di 'loro'*
- d. Precisione lessicale: *invece di 'fare', che altro verbo possiamo usare? Invece di 'io penso', come potresti dire? Quale di queste versioni ritenete più elegante?*
- e. Compattezza sintattica: *prova a unire il tutto in un'unica frase. Usa 'nonostante'...*

Insomma: nel percorso ItalStudio GaP sono particolarmente sollecitate le attività di *languaging* (vs. *output*: cfr. Swain 2006), in cui il discente - nel ragionare di concetti e contenuti complessi, sia in attività in coppia o gruppo di pari che in plenaria con l'insegnante, 'spinge' la propria interlingua ai suoi limiti estremi.

#### 4.2 Peculiarità metodologico-didattiche 2: l'attenzione glottomatetica

Come è noto, le riflessioni glottomatetiche (ovvero sull'imparare a imparare; qui nello specifico, sulla percezione che gli studenti hanno circa i contenuti, le difficoltà, l'utilità di ciascuna materia) sono utili a più livelli (cfr. Menegale in Balboni, Mezzadri 2014 per approfondimenti). Il Progetto, come detto, prevede un percorso mirato sulle strategie di studio, diverso da quello presentato qui ed attualmente in corso di sperimentazione. Ciò nondimeno, anche il nostro Protocollo ItalStudio ha previsto elementi d'attenzione glottomatetica. Nello specifico, si è previsto che ogni snodo disciplinare si aprisse con una riflessione in tal senso, condotta con modalità variate e ludiche, circa la disciplina in questione. Tra i punti messi a fuoco si segnalano i seguenti: quali atteggiamenti prevalgono rispetto alla data materia? (Dis)interesse, (in)adeguatezza? Quali compiti a casa/attività in classe prevalgono/preoccupano di più? Motivi? Ecc. Le elicitazioni raccolte non restano lettera morta: sulla base del sentire comune il facilitatore imposterà il proprio atteggiamento verso la materia, negli incontri relativi a quello snodo disciplinare. Se per esempio a prevalere è un senso di noia (materia percepita dai più come facile ma poco stimolante) il facilitatore cercherà, nelle attività seguenti, di far emergere elementi di sfida (positiva) offerti dalla disciplina. Se al contrario, il sentire prevalente è di inadeguatezza (materia 'difficile', in cui prevalgono le insufficienze, sentita come frustrante), sarà cura del facilitatore motivare e premiare gli sforzi dei soggetti, lodandone le intuizioni, sottolineando peculiarità positive, e simili. In casi in cui prevalga l'inadeguatezza, le proposte didattiche dovrebbero stimolare maggiore autostima verso le proprie com-



petenze interlinguistiche. Ad esempio, volentieri il facilitatore enfatizzerà le superiori competenze disciplinari dei soggetti rispetto alle sue proprie, facendo in modo che i soggetti si sentano 'insegnanti' del facilitatore su alcuni contenuti interlinguistici e disciplinari.<sup>7</sup>

Paradossalmente (ma non è un paradosso), in ItalStudio non ha importanza se, nello svolgere un'equazione, risolvere un problema, descrivere un esperimento scientifico si fanno errori nel contenuto. La cosa importante è che aumenti la padronanza, ricettiva ma soprattutto (visto che ci troviamo per lo più ad un livello C del QCER) produttiva della lingua dello studio. Insomma, un passaggio di un'equazione o la localizzazione di un elemento geografico potranno essere fallaci, ma la lingua che li ha descritti e articolati sarà stata corretta, adeguata, forbita, fluente.

#### 4.3 Peculiarità metodologico-didattiche 3: il *tutoring* tra pari

La modalità prevalente delle attività del percorso ItalStudio è quella del *tutoring* tra pari, latamente riferibile all'approccio cooperativo ma non coincidente con esso. Sono molte le ricerche che confermano la forza dell'influenza dei pari sul comportamento e sull'apprendimento anche dei bambini e degli adolescenti (per una rassegna cfr. Bowman-Perrott et al. 2013). Dopo una prima fase, negli anni '70 del secolo scorso, in cui si tese a dimostrarne gli effetti negativi, oggi è attestato che i pari imparano velocemente una serie di abilità che li rendono insegnanti competenti ed efficaci. I vantaggi superano gli esiti negativi<sup>8</sup> e sono stati particolarmente osservati nel gioco, nell'insegnamento dell'ortografia, della lettura, del lessico, dell'aritmetica, della comprensione scritta. Il *tutoring* tra pari è applicabile anche agli apprendenti più giovani o meno competenti. In genere questi studi riportano progressi per i bambini 'tutorati'; ma la cosa per noi più interessante è che i risultati hanno mostrato notevoli progressi anche da parte dei 'mentori': in molti casi, progressi paragonabili a quelli dei bambini tutorati. Si è addirittura confermato in molte sperimentazioni che i bambini che fanno da mentori non devono necessariamente avere buone competenze: anche soggetti con scarse risorse si sono rivelati ottimi tutor, con vantaggi per l'apprendimento loro e altrui. Certo, perché ciò avvenga è fondamentale un contesto sociale '*responsive*'. Quest'ultimo

7 Si noti che questo atteggiamento non svalorizza le competenze del facilitatore, né il suo ruolo: il facilitatore non è un insegnante di recupero o sostegno, non è un tuttologo ma bensì un esperto di lingua dello studio - non di contenuti disciplinari (cfr. Balboni, Mezzadri 2014). Nello svolgimento delle attività, il suo compito sarà curare che lo studente comprenda ed usi la lingua delle discipline in modo sempre più corretto, accurato, complesso.

8 Come l'interruzione degli scambi interazionali o la riduzione della loro quantità e qualità, piuttosto che cali motivazionali.

presenta tipicamente tre caratteristiche: a) permette agli apprendenti di prendere l'iniziativa, non solo di reagire alle iniziative altrui; b) propone compiti condivisi e attività collaborative; c) fornisce un *feedback* riparativo e non meramente correttivo (cfr. Grassi 2010; in stampa).

## 5 Conclusioni

In questo lavoro abbiamo dato conto di alcune coordinate essenziali del percorso di rinforzo CALP denominato ItalStudio GaP, inserito all'interno del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'. Come detto, il Progetto in sé è tuttora in corso di sperimentazione, mentre la sua parte ItalStudio è terminata lo scorso giugno. Nell'attesa di poterne divulgare i risultati relativi, crediamo che la riflessione offerta qui circa i suoi presupposti metodologici possa già contribuire all'elevazione del dibattito sulla didattica della lingua per lo studio, che rappresenta e rappresenterà sempre di più, ad ogni livello della carriera scolastica (anche universitaria, via via che le prime e le seconde generazioni crescono) un tema d'applicazione e di ricerca glottodidattica di grande interesse scientifico e attualità sociale.

## Bibliografia

- Adams, R. (2009). «Recent publications on task-based language teaching: a review». *International Journal of Applied Linguistics*, 19.
- Balboni, P.E.; Mezzadri, M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio* [online]. Torino: Loescher. Disponibile all'indirizzo <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-15.html> (2014-12-5).
- Bowman-Perrott, L. et al. (2013). «Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research». *School Psychology Review*, 42.
- Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani*. Milano, Fondazione Cariplo, Quaderni dell'Osservatorio, 3. Disponibile all'indirizzo <http://www.fondazionecariplo.it/it/strategia/osservatorio/quaderni/stranieri-si-nasce-e-si-rimane-quaderno-n-3.html> (2014-12-05).
- Caon, F. (2006). *Insegnare nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Doughty, C.; Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second*

- language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Grassi, R. (2003a). «CLIL e classi plurilingui: convergenze e potenzialità». *Itals I/3*.
- Grassi, R. (2003b). «Compiti dell'insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti». In: Luise, C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Volume I. Coordinate*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Grassi, R. (2010). «Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto». In: Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Guerra, R.; Grassi, R. (in stampa). «Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella didattica delle lingue seconde». In: Grandi, N. (a cura di), *La grammatica e l'errore*. Bologna: BUP.
- Grassi, R., Valentini, A., Bozzone Costa, R. (a cura di) (2002). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra Edizioni.
- MIUR-Ongini, Colombo (a cura di) (2014). *Rapporto Nazionale Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2012/13* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur\\_2012\\_2013.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf) (2014-12-05).
- Swain, M. (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». In: Gass, S.; Madden, C. (eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge (MA): Newbury House.
- Swain, M. (2006). «Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency». In: Byrnes, H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Firenze: La Nuova Italia.

## Pragmatic strategies and negotiation of meaning in ELF talk

Anna Maria De Bartolo

**Abstract** The global spread of English and the different forms and shapes that the language has taken in the most diverse settings has contributed, especially in the last decades, to develop a peculiar sociolinguistic phenomenon which has had implications on a wide range of areas; linguistic, political, socio-cultural, ideological as well as pedagogical. Speakers from different linguistic and cultural backgrounds have increasingly come into contact on a global scale and have adopted English as a contact language, a *lingua franca*, in contexts where the language is used for various communicative purposes. What communicative strategies and discourse practices speakers, belonging to different linguistic backgrounds, use to facilitate the achievement of mutual comprehension, will be drawn attention to in the present paper. The need to re-examine what it means to learn and teach a global modern language from a different methodological perspective will be highlighted. It is therefore suggested that English as a *lingua franca*, ELF, needs to be investigated as a field of enquiry which requires empirical analysis, not only from a linguistic perspective, but also from a sociolinguistic one.

**Summary** 1. Introducing ELF talk. – 2. Approaching ELF research: challenging perspectives. – 3. World Englishes vs. ELF research. – 4. Pragmatic strategies in ELF talk. – 5. Negotiating meaning. Features of ELF interaction. – 6. The native/non native speaker dilemma in ELF. – 7. Pedagogical reflections. – 8. A way forward. – 9. References.

### 1 Introducing ELF talk

The present paper aims at drawing attention to the importance of analyzing English in *lingua franca* communicative contexts, and in particular, the pragmatic strategies and discourse practices that speakers, belonging to different «linguacultural» (Cogo, Dewey 2012, p. 136) backgrounds, use to facilitate the achievement of a common goal: mutual comprehension. Data collected from the observation of «naturally occurring conversations» (2012, p. 18) in *lingua franca* settings, as we will see, show that the analysis of speakers' pragmatic strategies when engaged in interaction, are incredibly useful in shedding light on the linguistic resources speakers and listeners use to construct and negotiate meaning and ultimately to achieve successful communication. Like other languages, English has been involved in processes of variation and change. However, the extent to which English has diversified in the world is unprecedented (Graddol

2006, Jenkins 2007, Seidlhofer 2004). Speakers from different linguistic and cultural backgrounds have increasingly come into contact on a global scale and have adopted English as a contact language, a lingua franca, in contexts where the language is used for various communicative purposes.

## 2 Approaching ELF research: challenging perspectives

Making sense of such a peculiar sociolinguistic phenomenon, therefore, entails a new theoretical and methodological approach. It entails approaching ELF as a field of enquiry which requires empirical investigation, not only from a linguistic perspective, but also from a sociolinguistic one. The identification and description of linguistic (phonological, lexical, grammatical) features (Jenkins 2000, Breiteneder 2005, Dewey 2007, Seidlhofer 2004), has represented the starting point in ELF research. Shifting the focus to the underlying pragmatic processes that give rise to unique linguistic forms, provides new insights into how language users make sense of each others in intercultural encounters and how they manage intelligibility problems (Seidlhofer 2001, Jenkins, Cogo, Dewey 2011).

ELF is said to be a sociolinguistic phenomenon as sociolinguists investigate the relationship between language and society with the objective of understanding why we speak the way we do, the social functions of language (Hymes 1974, Seidlhofer, Widdowson 2009). Following a similar view, Thomas (1995) defines pragmatics as meaning in interaction:

Meaning is not something which is inherent in the words alone, nor is it produced by the speaker alone, nor by the listener alone. Making meaning is a dynamic process, involving the negotiation of meaning between speaker and hearer, the context of utterance and the meaning potential of the utterance (1995, p. 22).

The contemporary situation of English, in its radically changing contexts requires a fundamentally different approach, one that takes better account of the increased dynamism of a globalizing world. Traditional concepts which used to consider language and culture as unitary and homogeneous entities, disconnected from their socio-political context, are inevitably challenged (Graddol 1997, Crystal 1997, Holliday 2005, Jenkins 2000, 2006a, Kachru 1986, McKay 2002, 2003, Seidlhofer 2004). Choosing an ELF theoretical and methodological approach, on the contrary, means accepting the creative, changeable, dynamic character of the language; in other words, recognizing the linguistic diversity which emerges from the contribution of speakers and listeners engaged in interaction. Speakers actively and skillfully shape and co-construct the language; they manipulate

its linguistic resources and give life to new repertoires which, I believe, are worth looking at.

In these diverse cultural and linguistic settings, pragmatic strategies «cannot be taken for granted as selected from a pre-determined store» (Cogo, Dewey 2012, p. 114), but are constantly negotiated moment by moment in interaction. What this means is that speakers in ELF communication establish communicative strategies to facilitate understanding and overcome non-understanding. In this effort, they are engaged in a process in which they exploit the fluidity and flexibility of the language and therefore contribute to creatively develop and expand the English language (2012, p. 4).

### 3 World Englishes vs. ELF research

In order to further clarify the nature of ELF in its distinctiveness (Dewey, Jenkins 2010), it is useful to distinguish between ‘World Englishes’ and ELF as different fields of enquiry (Jenkins 2006a). Research in ‘World Englishes’ is primarily concerned with the empirical investigation of «nativized» Englishes, also referred as «indigenized» or «non-native» varieties of English (Anchimbe 2010, p. 271; Kachru 1986, 1992) in the «Outer circle» (Kachru 1986, 1992).<sup>1</sup> A major objective in this field has been the struggle in favour of the legitimization of these varieties in their own right (see Kachru 1986, 1992, Kachru, Nelson 2006, Kirkpatrick 2010). Contrary to this, ELF has been concerned with interactions which occur in highly variable socio-linguacultural settings (see Seidlhofer 2009)<sup>2</sup> which also include the «Expanding circle» (Kachru 1986, 1992) countries. However it is important to highlight that ELF research is not limited to the use of English in the «Expanding circle», as «communication via ELF frequently happens in and across all three of Kachru’s circles» (Seidlhofer 2009, p. 236). Therefore, ELF research is not linked to any geographical settings; rather it tries to untie linguistic description from physical boundaries or definite speech communities (Seidlhofer 2009, Dewey 2009).

In this light, the purpose of lingua franca research is not primarily to describe the characteristics of ELF as a definite variety but to uncover the

1 In Inner Circle countries English is used as the primary language, such as United Kingdom, the United States, Australia and Canada. Outer Circle countries are multilingual and use English as a second language, such as India and Singapore. In Expanding Circle countries, the largest circle, English is learned as a foreign language, such as China, Japan, Korea and Egypt. For detailed information on the spread of English in the world, see Kachru (1986, 1992).

2 See Seidlhofer (2009) for a detailed discussion of commonalities and differences between ELF and WE.

underlying communicative processes which give rise to innovative uses of English and consequently to accept its «hybrid», «mutable» nature (Cogo, Dewey 2012, p. 13). Research in ELF has moved beyond systematic description of ELF linguistic features, however interesting they may be, to an «explanation of the underlying significance of the forms: to ask what work they do, what functions they are symptomatic of» (Seidlhofer 2009, p. 241).

#### 4 Pragmatic strategies in ELF talk

Examples of pragmatic strategies used in ELF talk to signal non-understanding and to achieve comprehension will be reviewed in the following section. Negotiation can occur either from explicit indication of trouble (Post-trouble source) or without explicit signals of trouble (Pre-realizations) (Cogo, Dewey 2012, p. 115). In the first case, there is a mismatch between the speaker's intended meaning and what the listener seems to understand (Bremer 1996). As one of the speakers is aware of this mismatch, the negotiation strategy can be initiated to solve the problem of non-understanding. Varonis and Gass (1985) have proposed a largely used model of negotiation, where non-understanding is made up of four parts: a trigger, an indicator, a response and an optional reaction (1985, p. 73). The trigger is the utterance which creates the problem, while the indicator is the signal that shows that there is a problem. This is shown in the following example where the trigger occurs in the first turn and the indicator in the second turn:

A: what is your name?

B: My name?

A: yeah (Varonis, Gass 1985, p. 76).

Schegloff, Jefferson, Sacks (1977) suggest that in many cases a non-understanding is initiated in the turn immediately following the trouble-source turn. They call it «the next turn repair initiation». The following sequence illustrates this.

Frieda: This is nice, did you make this?

Kathy: No, Samu made that

Frieda: Who?

Kathy: Samu (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977, p. 368).

In the above example the indicator of repair is «who?» which is positioned immediately after the source of trouble, that is the utterance «No, Same made that». Schegloff, Jefferson, Sacks (1977) report this as a typical example to explain the start of a repair sequence (Schegloff 1992).

Wong (2000) and Schegloff (2000) explore the issue of repair in subsequent turns. In the following example, Wong (2000) shows how a NS (Beth) and a NNS (Lin) are talking about a friend going on a long journey from California to Montreal with a little baby.

Beth: so they were gonna go all the way to Montreal in nine days

Lin: oh

Lin: nine days?

Beth: Yeah

Lin: Jeesus (Wong 2000, p. 251)

The repair initiation comes when the NNS (Lin) repeats a part of the second turn (nine days?). The trouble-source turn becomes problematic when the speakers compare it with previous knowledge, that the nine days will be spent in a car with a little baby.

According to Varonis and Gass (1985), Schegloff, Jefferson, Sacks (1977) and Wong (2000) the indicators are the elements that identify the non-understanding. Varonis and Gass (1985) provide a list of 4 verbal indicators (apart from *c*, the silent response) as illustrated below:

a. Echo

i. Rising intonation

A: What is your name?

B: My name?

A: Yeah

b. Explicit statement of non-understanding

A: Are you a student in your country?

B: in my class?

A: in your country?

B: Oh, I don't understand

A: OK, OK so what did you do in your country?

c. No verbal response

A: What is your purpose for studying English in Ann Arbor?

B: silence

A: What is your purpose for studying English

d. Inappropriate response

A: Are you a student in your country?

B: in my class?

A: in your country (Varonis, Gass 1985, p. 76).



## 5 Negotiating meaning: Features of ELF interaction

More recent research findings have identified further pragmatic strategies which occur in ELF talk. House (2003) studied the interactions of international students at the University of Hamburg. They were asked to discuss their opinions on a reading text about the role of English as a lingua franca. From the analysis of these data she found out that there was a lack of discourse markers like 'well' or 'I think' when students started or completed a new turn. The most common feature of turn-taking was a repetition of the previous student's comment used also to signal acceptance and understanding of a previous statement. A second common feature was the high use of conjunctions like 'and' and 'but' when starting a turn (2003, p. 146).

Meierkord's (2000) exploration into ELF conversation contributed to identify additional pragmatic features. Her findings, based on the analysis of conversations between overseas students in Great Britain, show that pauses often occur, especially at the end of a conversation, to facilitate the transition from one exchange to the other; secondly, participants prefer to discuss safe topics, such as meals and life in hostels, rather than more complex issues; thirdly, participants tend not to deal with a particular topic for too long and they tend to use politeness strategies, such as routine formulae in openings and closings, backchannels, simultaneous talk and sentence completions (in McKay 2010, p. 237).

These studies have highlighted the key role of interactional negotiation and co-operation for successful ELF communication, therefore supporting the argument of ELF talk being «cooperative and mutually supportive» (Seidlhofer 2001, p. 143). Backchannels, for example, are signals (verbal and non-verbal) e.g. 'mhm, yeah, uh huh, right', etc. that indicate to one of the speakers that he/she can continue talking or that the interlocutor is listening or is interested in what is being said. They are often used to elicit more conversation or elucidation on some topics (in Cogo, Dewey 2012, p. 139).

Simultaneous speech, which occurs when speaker and interlocutor talk at the same time during the conversation, are also considered as a sign of cooperation often employed to clarify something immediately before it could lead to misunderstanding. Another strategy for supporting the conversation is the utterance completion (2012, p. 142), for instance, when a second speaker continues the utterance of a previous speaker. These have been also called «collaborative productions» (Szczepek 2000) aimed at showing active involvement and a desire to get the conversation going. In other words, all these pragmatic strategies show a degree of cooperation between participants who are collaboratively engaged with the purpose to facilitate ultimate comprehension.

Previous studies in lingua franca talk have claimed that lack of shared knowledge between participants who can't rely on an established set of

mother tongue's norms, leads to misunderstandings and a block in the intelligibility process. In contrast to this, the present paper supports the argument that it is precisely the 'non-nativeness' of the participants which facilitates co-construction of meaning in the effort of seeking mutual intelligibility (Mauranen 2006a, 2009; Cogo, Dewey 2012). This issue will be dealt with in the following section.

## 6 The native/non native speaker dilemma in ELF

The analysis of data gathered from lingua franca talk shows that non-native participants in the conversation are very skillful in «exploiting the multilingual resources available to them». Speakers can draw on «the varied resources of their linguacultural repertoires, often in flexible and creative ways in order to achieve their communication purposes» (2012, p. 136). Therefore, being non-native speakers is not a limitation when it comes to pragmatic awareness, rather it becomes a valuable resource as it provides speakers with the ability to use their multilingual awareness and consequently enhance successful meaning construction. «ELF speakers are more effective precisely because they speak other languages and are multicompetent» (Cogo, Jenkins 2010, p. 273). As Cogo and Dewey (2012, p. 137) emphasize, meaning does not depend on the linguistic forms themselves, rather on the manipulation and selection of the discourse processes which encourage mutual negotiation.

The native-non-native speaker dichotomy, which views the native speaker as the ultimate attainment in language learning and non-native features as an obstacle to successful communication (see Davies 2003, Medgyes 1994, Modiano 2005), is not any longer appropriate and relevant in ELF communication. This classification is not useful also because it places all non-natives in the same basket regardless of their mastery of the language, their perceptions of that mastery and the purposes for speaking English (Cogo, Dewey 2012). For instance, some non-native speakers may feel more or less comfortable when speaking English, some will consider themselves as learners, others as users in their own right, and in between, there will be a wider range of speakers with more or less competence in English. Second speakers of English also widely differ in their language goals and needs. Jenkins (2006b), in her distinction between ELF and EFL perspectives on language pedagogy, points out that while EFL prepares learners to interact with ENL speakers, ELF approach prepares learners to use English to interact with multilingual speakers. Similarly, House (2007) argues to go beyond the notion of 'non-native' speakers and to refer to them as 'multilingual speakers'. «ELF needs to be investigated as language in use in its own right, without trying to make it fit pre-existing categories and language norms» (Seidlhofer 2001, p. 137). ELF speakers

are therefore legitimate users of the language and not «deficient learners engaging in interlanguage conversation» (Cogo, Dewey 2012, p. 38). An ELF approach needs to focus on how speakers exploit and manipulate the various linguistic resources available to them in such a way as to achieve successful communication.

## 7 Pedagogical reflections

Data gathered from the observation of ELF «naturally occurring interaction» may be especially useful in terms of pedagogical reflections and practices. In other words, they may be transferred into language classroom skills and conveyed to language learners. This may contribute to the development of new teaching approaches and syllabus which would focus on the learners' need to be competent in the international uses of English, and to deal with topics that cater to multicultural environments and diverse communicative goals (McKay 2010, p. 239).

In practical terms, as McKay suggests (2010, p. 239), classroom practices may enhance repair strategies, such as asking for clarification, repetition and rephrasing and allowing time for pauses. A variety of conversational and negotiation strategies could be introduced and practiced, such as managing turn-taking, back channeling, and initiating topics of conversation. Learners could be given examples of real data and asked to identify discourse strategies that help the meaning-construction process or impede intelligibility. Strategies to overcome communication problems could be suggested to make learners aware of what happens in bilingual/multilingual interaction via English. Last but not least, data from ELF talk should prove valuable to convey the idea of the hybridity and flexibility of the English language in current multilingual societies, the need to negotiate various identities and become familiar with different voices.

Nonetheless, the relationship between ELF and ELT is not as straightforward as it may seem. Incorporating ELF empirical work in language pedagogy will require teachers, teacher training institutions, institutions employing teachers, textbook producers and bodies which develop curriculum and assessment materials (Sharifian 2010, p. 16) to challenge and revise their theoretical and methodological frameworks.

## 8 A way forward

However, it is important to highlight that ELF research calls for a re-thinking of many traditional concepts in applied linguistics and definitely breaks with tradition. Seidlhofer (2007) points out the need to update old assumptions about the language in light of the new sociolinguistic

developments brought by the globalization of English. In particular, the concept of speech community needs to be revised. Research into language variation so far has focused on «specific speech communities which are more or less stable and readily identifiable» (Cogo, Dewey 2012, p. 164). A revisited concept of speech community cannot be linked «to group cohesion or socialization into a particular set of values or beliefs; it is more about engagement in dynamic communities of practice, many of which are virtually conceptualized» (2007, p. 314).

Moreover, as it was argued in the present paper, English as a lingua franca is a language in constant change, hybrid and heterogeneous which cannot be described as a distinctive variety or identified with a particular speech community. As research suggests, while ELF is a globally diffuse phenomenon, nonetheless, this has not led to the emergence of a lingua franca variety. English as a global language becomes localized with new linguistic forms developing in the interaction process (see Giddens 2003).

The purpose of this paper has been to draw attention to the need to challenge our understanding of how language change and variation unfolds and then investigate lingua franca communication from this new perspective. English as a lingua franca is a new kind of sociolinguistic reality that therefore requires systematic investigation in its own right. Among major recent studies in the ELF field we can mention the VOICE corpus (made publicly available as a research resource in June 2009) and the ELFA corpus (see Mauranen 2003). However, even if corpus linguistics has provided valuable insights into actual language use, corpus-based work so far has been mainly concerned with ENL interactions, in other words, interactions where native speakers of English are involved. More corpus-based studies which investigate uses of English across second language users are necessary for a more systematic analysis of ‘naturally occurring interaction’ from an ELF perspective. These are crucial issues that need to be explored in depth if we really want to make sense of what learning a modern international language means in the current globalizing world. If we neglect these issues we run «the risk of prejudice, stereotyping, and ultimately alienation. Understanding these differences open doors, not only for those who are in less powerful status, but for all of us» (Boxer 2002, pp. 161-162).

---

**References**

- Anchimbe, E.A. (2010). «Local or International Standards: Indigenized Varieties of English at the Crossroads». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Boxer, D. (2002). «Discourse issues in cross-cultural pragmatics». *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 150-167.
- Breiteneder, A. (2005). «The naturalness of English as a European lingua franca: 'the case of the third person -s'». *Vienna English Working Papers*, 14 (2), p. 23.
- Bremer, K. (1996). «Causes of understanding problem». In: Bremer et al. (eds.), *Achieving understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven investigation*. London: Continuum International Publishing Group.
- Cogo, A.; Jenkins, J. (2010). «English as a lingua franca in Europe: a mismatch between policy and practice». *European Journal of Language Policy*, 2 (2), pp. 271-294.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, M. (2007). «English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective». *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), pp. 332-354.
- Dewey, M. (2009). «English as a lingua franca: heightened variability and theoretical implications». In: Mauranen, A.; Ranta, E. (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, pp. 60-83.
- Dewey, M.; Jenkins, J. (2010). «English as a lingua franca in the global context: interconnectedness, variation and change». In: Saxena, M.; Omoniyi, T. (eds.), *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Giddens, A. (2003). «The globalizing of modernity». In: Held, D.; McGrew, A. (eds.), *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. 2nd edition. Oxford: Polity.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?*. London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- Holliday, A.R. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- House, J. (2003). «Misunderstanding in Intercultural University Encounters». In: House, J.; Kasper, G.; Ross, S. (eds.), *Misunderstanding in*

- Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. Harlow: Longman, pp. 22-56.
- House, J. (2007). «What is an 'Intercultural Speaker'?». In: Alcòn Soler, E.; Safont Jordà, M. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. New York: Springer, pp. 7-22.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006a). «Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca». *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 157-181.
- Jenkins, J. (2006b). «Points of view and blind spots: ELF and SLA». *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (2), pp. 136-62.
- Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). «Review of developments in research into English as a lingua franca». *Language teaching*, 44 (3), pp. 281-315.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. 2nd edition. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kachru, Y.; Nelson, C. (2006). *World Englishes in Asian Contexts*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kirkpatrick, A. (2010). *The Routledge Handbook of World Englishes*. London: Routledge.
- Mauranen, A. (2003). «The Corpus of English as lingua franca in academic settings». *TESOL Quarterly*, 37 (3), pp. 513-527.
- Mauranen, A. (2006a). «Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication». *International Journal of the Sociology of Language*, 177, pp. 123-150.
- Mauranen, A. (2009). «Chunking in ELF: expressions for managing interaction». *Journal of Intercultural Pragmatics*, 6 (2), pp. 217-233.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (2003). «Towards an appropriate EIL (English as an International Language) pedagogy: Re-examining common assumptions». *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), pp. 1-22.
- McKay, S. (2010). «Pragmatics and EIL Pedagogy». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Medgyes, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.
- Meierkord, C. (2000). «An analysis of non-native/non-native small talk conversations in English». *Linguistik Online*, 5, 1/00.

- Modiano, M. (2005). «Cultural studies, foreign language teaching and learning practices, and the NNS practitioner». In: Llorca, E. (ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. New York: Springer, pp. 25-43.
- Schegloff, E.; Jefferson, G.; Sacks, H. (1977). «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation». *Language*, 53, pp. 361-382.
- Schegloff, E. (1992). «Repair after next turn: the last structurally provided place for the defence of intersubjectivity in conversation». *American Journal of Sociology*, 95 (5).
- Schegloff, E. (2000). «When 'others' initiate repair». *Applied Linguistics*, 21 (2), pp. 205-243.
- Seidlhofer, B. (2001). «Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca». *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 133-158.
- Seidlhofer, B. (2004). «Research perspectives on teaching English as a lingua franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239.
- Seidlhofer, B. (2007). «English as a lingua franca and communities of practice». In: Volk-Birke, S.; Lippert, J. (eds.), *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 307-318.
- Seidlhofer, B. (2009). «Orientations in ELF research: form and function». In: Mauranen, A.; Ranta, E. (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, pp. 37-59.
- Seidlhofer, B.; Widdowson, H.G. (2009). «Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca». In: Murata, K.; Jenkins, J. (eds.), *Global Englishes in Asian Contexts: Current and Future Debates*. New York: Palgrave MacMillan.
- Sharifian, F. (2010). «English as an International Language: An Overview». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Szczepek, B. (2000). «Formal aspects of collaborative productions in English conversations». *InLiSt-Interaction and Linguistic Structures*, 17.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Varonis, E.; Gass, S. (1985). «Non-native/Non-native conversations: a model for negotiations of meaning». *Applied Linguistics*, 6 (1), pp. 71-90.
- Wong, J. (2000). «Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation». *Applied Linguistics*, 21 (2), pp. 244-267.

## Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2

Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare

Edith Cognigni

**Abstract** The paper discusses the main results of a case study on migrant women learning Italian as a second language and the teaching strategies employed thereof. The study focuses in particular on the linguistic and educational needs of female learners who move to Italy as a result of family reunification. After providing a critical overview of the course structure and teaching procedures which are generally implemented in this type of language training, the paper proposes an analysis of adult migrants' L2 learning needs from a gendered perspective. In light of some critical issues emerging from the case study, a task-based and self-narrative methodological framework is proposed, to try and meet migrant women's heterogeneous needs.

**Sommario** 1. Migrazione femminile e apprendimento dell'italiano L2. – 1.1. Metodologia della ricerca. – 1.2 I corsi di italiano L2 per donne migranti: una ricognizione. – 1.3 I bisogni linguistici e formativi nelle donne ricongiunte. – 2. Metodologie didattiche e proposte operative. – 2.1 Approccio interculturale e metodologia auto-narrativa. – 2.2 Riflessione sulla lingua e variazione diatopica. – 2.3 Dal sillabo processuale al *task-based learning*. – 3. Conclusioni.

### 1 Migrazione femminile e apprendimento dell'italiano L2

A seguito della crescente femminilizzazione dei processi migratori a livello globale (cfr. Decimo 2005), in Italia si è progressivamente assistito ad una costante crescita della componente femminile sul totale dei cittadini non italiani: secondo l'ultimo Rapporto sull'immigrazione (Caritas, Migrantes 2014), oggi le donne costituiscono il 53% degli oltre 4 milioni e 300 mila stranieri residenti in Italia, in cui le nazionalità più rappresentate sono quella rumena, albanese e marocchina e, a seguire, ucraina e cinese. La presenza delle donne straniere in Italia è aumentata notevolmente a partire dalla metà degli anni '90, grazie soprattutto al meccanismo del ricongiungimento familiare<sup>1</sup> che ha portato ad una presenza crescente di

1 Il fenomeno del ricongiungimento familiare, ampliatosi in maniera crescente tra il 1993 e il 2001, ha conosciuto in Italia una crescita esponenziale soprattutto con l'entrata in vigore della Legge 40/98 che riconosce e tutela il diritto dei migranti a mantenere e/o a riacquistare l'unità familiare.



donne dell'Islam nel nostro paese (cfr. Tognetti Bordogna 2012). I bisogni linguistici e formativi di queste donne, in una prima fase di adattamento nel contesto linguistico e culturale italiano, sono in parte simili a quelli dei migranti uomini, ma per alcuni aspetti peculiari poiché diverse sono le traiettorie migratorie e, soprattutto, i percorsi di vita in Italia. Essi necessitano di maggiore attenzione sul piano della ricerca e delle pratiche didattiche rivolte a questa specifica tipologia di pubblico dell'italiano L2, data l'ampiezza della componente femminile della migrazione in Italia e il crescente numero di corsi di italiano L2 per donne migranti ormai diffusi nell'intera penisola (cfr. par. 1.2). Alla luce della particolare situazione di svantaggio di questa fascia di apprendenti - legata sia alla loro condizione di migranti sia alla loro identità di genere - nella limitata letteratura glottodidattica<sup>2</sup> sull'argomento si sottolinea la specificità dei loro bisogni formativi e linguistici, nonché degli interventi didattici ad esse diretti. Emergono in particolare:

- la necessità di sviluppare maggiormente le *abilità di produzione e di interazione orale* rispetto ai migranti uomini, i quali sembrano possedere più opportunità di interazione nel contesto comunicativo di arrivo e di sviluppare in modo spontaneo una conoscenza di base della L2 (cfr. Favaro 2006);
- il bisogno di comprendere i codici culturali del Paese di accoglienza, in particolare quelli legati a specifiche pratiche di genere e, parallelamente, di sviluppare una competenza d'uso dell'italiano L2 utile a riappropriarsi della funzione genitoriale in terra di migrazione (cfr. Quercioli 2004);
- la necessità di acquisire un *linguaggio dell'affettività* che permetta l'espressione dei sentimenti e delle emozioni oltre che l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa di base legata al soddisfacimento di bisogni di tipo strumentale (cfr. Favaro 2006).

Sulla base di tali premesse, il contributo prende in esame parte dei risultati di un'indagine empirica sui bisogni linguistici e formativi delle donne migranti che accedono alla formazione in italiano L2<sup>3</sup>, con particolare riferimento a quelle che la sociologia della migrazione definisce «donne del ricongiungimento» (cfr. Tognetti Bordogna 2012). Dopo aver fornito una panoramica critica su caratteristiche organizzative e didattiche, contenuti e materiali in uso nei corsi mirati a questa specifica fascia di apprendenti, si propone una rilettura in chiave di genere della gerarchizzazione di domini e macroaree rispetto al profilo apprendente migrante adulto. Nel

2 Oltre all'ampia letteratura di taglio sociologico sull'argomento, si vedano al riguardo i lavori di Quercioli 2004, Favaro 2006, Solcia 2011, Cognigni 2013.

3 Il contributo rielabora ed approfondisce alcuni dei contenuti pubblicati in Cognigni 2012 e 2013 relativi alla ricerca *Italiano, lingua d'altre*.

discutere i risultati della sperimentazione d'aula effettuata, la seconda parte del contributo propone infine alcune piste metodologiche per l'insegnamento a donne migranti che tengano conto della specificità dei loro bisogni di apprendimento in italiano L2.

### 1.1 Metodologia della ricerca

La questione dei bisogni delle donne migranti nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2 è trattata principalmente attraverso la prospettiva della socio-didattica delle lingue e culture che, situandosi all'incrocio tra didattica delle lingue e sociolinguistica, studia l'apprendimento delle lingue come modalità di appropriazione correlata alle acquisizioni che avvengono in contesto sociale (Rispaïl, Blanchet 2011). Secondo l'approccio contestualizzato da questa promosso, l'indagine empirica ha contemplato più fasi e strumenti di indagine tra cui l'uso di questionari ed interviste semi-direttive, l'osservazione delle pratiche d'aula e dell'interazione in classe, la sperimentazione di attività didattiche. Inizialmente è stata svolta un'inchiesta a livello nazionale con la raccolta di questionari inviati ad un campione di oltre 100 enti che organizzano corsi di italiano L2 per donne migranti. I dati emersi da questa fase ricognitiva della ricerca, di cui si riporta una sintesi nel par. 1.2, hanno permesso di inquadrare il contesto formativo in oggetto, esaminandone gli aspetti organizzativi, i materiali e le pratiche didattiche in uso e, soprattutto, di impostare la parte successiva della ricerca, uno studio di caso orientato ad approfondire i bisogni linguistici e formativi delle donne del ricongiungimento, nonché le metodologie e le strategie glottodidattiche più idonee alla loro formazione linguistica e culturale in italiano L2. In questa seconda fase della ricerca, nell'arco di 2 anni sono stati somministrati circa 100 questionari quali-quantitativi alle migranti frequentanti i corsi di L2 per sole donne di sei diversi comuni del fermano-maceratese. Sulla base dei risultati emersi è stata quindi condotta la sperimentazione di alcuni percorsi didattici fondati sul racconto di sé e una didattica per compiti che tenesse conto dei bisogni linguistici e formativi delle partecipanti (cfr. par. 2).

### 1.2 I corsi di italiano L2 per donne migranti: una ricognizione

Organizzati in gran parte da enti locali ed associazioni di volontariato, i corsi di italiano L2 per donne migranti nascono e si diffondono in Italia a partire dagli anni '90, grazie soprattutto all'attività del Centro Come di Milano. Le prime esperienze formative hanno ispirato, oltre al noto vademecum *Anche le mamme a scuola* (Centro Come 2001) la pubblicazione di

alcuni manuali di L2 specifici per donne migranti.<sup>4</sup> Sulla base di tale modello, negli ultimi vent'anni si organizzano corsi di L2 per donne migranti nell'intera penisola, con prevalenza nella regione Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte e Veneto. Nonostante l'eterogeneità di provenienza del pubblico che accede a questi corsi, essi sono in prevalenza frequentati da donne ricongiunte, per lo più madri o neo-madri arabofone e/o di religione musulmana e, in misura minore, donne che sperimentano individualmente la migrazione, in genere provenienti dall'Est europeo ed impegnate nei servizi di cura alla persona. La progettazione e realizzazione di corsi di L2 al femminile è generalmente motivata dalla supposta invisibilità sociale di buona parte di questa fascia di apprendenti (cfr. Favaro 2006), di cui si evidenzia la limitata mobilità sociale e lavorativa, la difficoltà di frequentare i cosiddetti corsi di 'prima alfabetizzazione' soprattutto se misti e, per alcune provenienze in particolare, le ridotte occasioni di interazione con gli autoctoni per motivi inerenti la sfera culturale o familiare. Si tratta dunque spesso di donne che arrivano alla formazione anche dopo lunghi periodi di permanenza in Italia e che sviluppano spontaneamente conoscenze di base dell'italiano attraverso sporadici contatti con i nativi e/o i connazionali e, soprattutto, attraverso la televisione. Come emerge dai dati raccolti durante la fase ricognitiva dell'indagine empirica, una delle motivazioni più forti a supporto dell'organizzazione di questi corsi è infatti la necessità di raggiungere e coinvolgere nella vita sociale anche le donne 'al seguito', interrompendo un isolamento che, a volte, si protrae da anni.<sup>5</sup> Sono soprattutto le donne maghrebine a dover usufruire di progetti specifici che vadano incontro alle loro esigenze di tipo culturale e familiare, creando ad esempio un ambiente al femminile e facilitandone la frequenza attraverso l'organizzazione di corsi in orari mattutini e con il supporto di babysitter. La realizzazione di corsi al femminile sembra dunque rappresentare una condizione essenziale per 'dare la parola' alle donne del ricongiungimento in particolare, un 'pubblico potenziale' dell'italiano L2 che rimarrebbe in gran parte tale se non fosse creata tale opportunità.<sup>6</sup> Questi corsi sono

4 Si vedano i manuali di L2 *La storia di Naima* (Favaro, Papa 1997) e *L'italiano con Naima* (Veneri 2004) che ne rappresenta una versione aggiornata.

5 Tale isolamento è in parte riconducibile ai modelli culturali di partenza, ma anche a contingenti difficoltà generate dalla migrazione, quale l'impossibilità di fare affidamento su reti amicali e parentali cui delegare la cura dei figli che, di fatto, spesso impedisce la realizzazione di progetti lavorativi esterni e, di conseguenza, il raggiungimento di una parziale autonomia dalla figura maschile (cfr. Tognetti, Bordogna 2012).

6 Si fa qui riferimento alla distinzione operata da Vedovelli (2010) tra **pubblico reale** della formazione, fascia ristrettissima di coloro che rispondono all'offerta formativa in italiano L2; **pubblico potenziale** della formazione, costituito dai migranti e dalle migranti che, venuti a conoscenza dell'esistenza di proposte formative, possono decidere di prendervi parte o meno; **non pubblico** della formazione, che è l'area più vasta per i migranti in genere e per molte delle donne 'al seguito'.

generalmente fondati su un approccio comunicativo-affettivo che privilegia la dimensione orale e l'imparare facendo per poter facilitare anche le apprendenti a scolarità debole. I sillabi funzionali su cui generalmente si costruiscono sono per lo più attenti ai bisogni di genere della migrazione e volti alla promozione di un'**educazione alla cittadinanza**.<sup>7</sup> Oltre a fornire strumenti linguistici e comunicativi utili al raggiungimento di un livello di contatto (A1) o di sopravvivenza (A2), essi mirano in genere a permettere alle apprendenti di:

- a. avvicinarsi ai servizi, facilitandone l'inserimento nel contesto socioculturale italiano;
- b. raggiungere una parziale autonomia comunicativa dalla figura maschile di cui sono al seguito;
- c. essere coinvolte nella vita scolastica dei propri figli al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglia.

Coerentemente, le programmazioni e i materiali didattici presi in esame affrontano tematiche di genere come la famiglia, la scuola, la sanità o altre pratiche quotidiane con cui le donne migranti hanno più probabilmente a che fare in contesto migratorio in quanto madri e mogli. Questo contesto di apprendimento necessita certamente di far leva su una motivazione di tipo strumentale, in quanto utile a soddisfare bisogni linguistico-comunicativi di molta parte delle donne ricongiunte (es. saper fare la spesa, saper interagire con il pediatra o la maestra dei figli, saper comprendere le indicazioni di un medicinale, ecc.), ma rischia a volte uno sbilanciamento sulla dimensione pragmalinguistica o di confinare il ruolo delle donne migranti a specifici domini comunicativi. Data la loro particolare condizione sociale e familiare, l'organizzazione di tali corsi cerca inoltre di rispondere a bisogni afferenti alla più ampia **sfera dell'affettività e della socialità** quali ad esempio:

- a. il «bisogno [...] di trovare un clima di accoglienza e ascolto per apprendere ed inserirsi meglio nella nostra cultura»;<sup>8</sup>
- b. il bisogno di «creare momenti di socializzazione tra le iscritte [...] che oltre ad essere aggregativi servano anche a creare reti sociali utili (scambio di informazioni, mutuo aiuto...)»,
- c. il bisogno di uno spazio di autonomia e di espressione di sé: «lo studio della lingua italiana per la donna [migrante] è motivo per uscire di casa, dalla routine. Si prende uno spazio tutto suo molto importante».

7 Si veda a questo riguardo il recente manuale per donne migranti a cura di Marelli e Rodondi (2013) che, proponendosi come «percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza» tratta, tra i vari temi, la scuola, la sanità, il territorio.

8 Le citazioni sono tratte dai questionari rivolti agli enti erogatori di corsi per donne migranti raccolti durante la fase ricognitiva della ricerca.

Il corso di L2 diviene inevitabilmente un'opportunità «per raccontarsi alle altre, dire qualcosa di sé e della propria storia [...] l'occasione anche per manifestare il disagio condiviso per l'insopportabile silenzio che la migrazione porta con sé, per lo meno in una prima fase» (Favaro 1996, p. 117). Molti dei corsi presi in esame, come pure gran parte dei materiali e manuali didattici in uso,<sup>9</sup> si ispirano pertanto all'approccio autobiografico, così definito in quanto «parte dal vissuto quotidiano per riandare alla storia passata e spingersi poi verso i progetti e i sogni del futuro, per sé e per i figli [...] si apprendono così le parole e le strutture della nuova lingua che servono per dire il presente, raccontare il passato, esprimere sogni, possibilità e punti di vista» (Favaro 2006, p. 5).

### 1.3 I bisogni linguistici e formativi nelle donne ricongiunte: quali priorità?

I bisogni linguistici e formativi in italiano L2 del profilo 'adulto straniero immigrato in Italia' sono approfonditi a partire dagli studi di Massara (2001) e Vedovelli (2001) che integrano con una analisi di tipo linguistico e glottodidattico gli schemi analitici proposti da Demetrio e Favaro (1992). Grazie a questa analisi dettagliata è possibile individuare una serie di macroaree di attività, reti sociali e scambi comunicativi riconducibili a quelli che il *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) definisce **domini** - personale, pubblico, educativo e occupazionale - ovvero ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali il/la migrante si troverà presumibilmente ad interagire, quali l'accoglienza e la regolarizzazione, il lavoro, l'abitazione, la salute e l'assistenza, la formazione, la socializzazione e il tempo libero (cfr. Vedovelli 2010). Facendo riferimento ai quattro domini del QCER, nei *Sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 e A2 a cura dei quattro Enti certificatori dell'italiano L2 si pone in particolare l'accento sulla priorità dei domini personale, pubblico e lavorativo-professionale quali ambiti in cui il parlante immigrato, con molta probabilità, si troverà a utilizzare la lingua italiana. Le donne migranti, ed in particolare le donne del ricongiungimento, condividono chiaramente gran parte dei bisogni linguistici e formativi attribuiti a tale profilo, ma con alcune differenze e specificità che inducono a riconsiderare la gerarchizzazione dei domini e delle macroaree. In primo luogo, al proprio arrivo in Italia queste donne hanno generalmente già risolto molti dei bisogni primari che sono invece stati di essenziale priorità per i mariti che le hanno precedute e ne hanno permesso l'emigrazione: l'ottenimento dei documenti per il soggiorno (macroarea 'accoglienza e regolarizzazione') o

9 Oltre ai già citati Favaro, Papa (1997) e Veneri (2004), si veda Angius, Veneri (2008), che propone un percorso di scrittura autobiografica per apprendenti di livello A2/B1.

il reperimento di una sistemazione abitativa (macroarea 'abitazione') non rappresentano dunque espliciti bisogni formativi ma piuttosto delle condizioni di partenza affinché esse possano emigrare. Dato l'isolamento iniziale in cui spesso queste donne vivono la prima fase della migrazione, sarà invece fondamentale permettere loro di entrare in contatto e/o ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali (macroarea 'socializzazione e tempo libero'), motivazione spesso alla base dell'iscrizione stessa ad un corso di L2. Essendo per lo più madri o neo-madri, tali apprendenti avvertono inoltre la necessità di acquisire, sin dal loro arrivo in Italia, gli strumenti linguistico-comunicativi per potersi orientare in modo più autonomo nei servizi sociosanitari ed educativi e recuperare la loro identità di genitore o, se è il primo figlio a nascere in Italia, per poter gestire nel modo meno traumatico possibile la propria gravidanza in terra di migrazione.<sup>10</sup> Rispetto a quanto discusso nel par. 1.2, lo studio condotto conferma infatti la presenza di alcuni bisogni formativi di particolare urgenza, per lo più riconducibili a pratiche di genere afferenti alla sfera della sanità, del *maternage*, dell'educazione e dell'inserimento scolastico dei figli. Come riportato in Fig. 1, tra i potenziali temi da trattare in classe, la 'famiglia e l'educazione dei figli' viene infatti scelta come opzione possibile dal 70% delle rispondenti, a cui segue l'opzione 'salute e assistenza' (51%) e, al quarto posto, il 'sistema scolastico' (45%).<sup>11</sup>

10 Le neo-madri immigrate vivono infatti in una situazione di forte discontinuità con il passato, con i saperi e i saper fare della propria tradizione. Studi sociologici mettono in evidenza che, di fronte ai nuovi modelli di cura e concezioni dell'infanzia del paese di immigrazione, la madre immigrata adotti un sistema di *maternage* fortemente impoverito, ridotto nei gesti e nei messaggi verbali e non verbali (cfr. Chinosi 2002 cit. in Tognetti Bordogna 2012, p. 90).

11 Vengono qui riprese alcune macroaree individuate per il già citato profilo «apprendente migrante adulto», per es. salute e assistenza, lavoro (cfr. Vedovelli 2010), cui si aggiungono altre macroaree ritenute utili ai fini della formazione linguistica delle donne migranti.

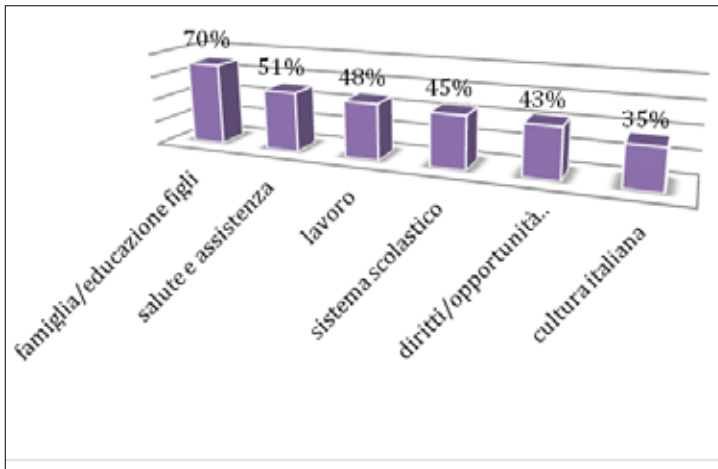


Figura 1. Analisi dei bisogni formativi nelle apprendenti migranti

I dati sottolineano in sostanza come il carattere familiare del modello migratorio nelle donne ricongiunte incida in maniera determinante sui processi di inserimento nel contesto di arrivo (Scabini, Rossi 2008) e, parallelamente, sulla motivazione allo studio dell'italiano. A fianco di un orientamento motivazionale di tipo strumentale soprattutto nelle donne con percorsi migratori più brevi, si riscontra in buona parte delle apprendenti un orientamento motivazionale a carattere integrativo<sup>12</sup> che vede nella conoscenza di alcune caratteristiche della cultura italiana, come ad esempio le abitudini culinarie o abitative (35%) o dei diritti e delle opportunità delle donne in Italia (43%) degli importanti veicoli di integrazione e/o di autopromozione sociale nel contesto di arrivo. Nella prospettiva di mettere l'apprendente migrante nella condizione di poter accedere all'intera gamma di domini e macroaree, un sillabo di italiano L2 per donne migranti<sup>13</sup> potrà dunque privilegiare inizialmente il **dominio privato** (famiglia, *maternage*, gestione della casa, socializzazione e tempo libero...), il **dominio pubblico** (medici e sanità, uffici e luoghi pubblici, diritti e opportunità delle donne in Italia...) e il **dominio educativo** (educazione dei

12 *L'orientamento integrativo* nell'apprendimento della L2 riflette un interesse per gli autoctoni e per la lingua-cultura del gruppo di accoglienza, mentre *l'orientamento strumentale* enfatizza il valore pratico e i vantaggi concreti legati all'apprendimento linguistico, quali l'ottenimento di un posto di lavoro o di un livello minimo di conoscenza linguistica che permetta di districarsi nelle attività quotidiane primarie (cfr. Garder 1985).

13 Per una descrizione dettagliata dei contesti situazionali d'uso della lingua che, sulla base del QCER, considera luoghi, istituzioni, persone, oggetti, avvenimenti, azioni e testi potenzialmente coinvolti nella comunicazione delle donne migranti, si rimanda a Solcia (2011, pp. 143-146).

figli, scuola, formazione...). Nell'ambito di quest'ultimo dominio, a fianco della macroarea 'formazione' - che negli studi succitati fa riferimento all'accesso e alla frequenza dei corsi di formazione da parte dei migranti adulti - si potrà utilmente affiancare quella della 'scuola' che riguarda non solo la conoscenza del sistema scolastico in sé, ma anche l'inserimento e l'accompagnamento dei figli nel percorso scolastico, aspetto per il quale gran parte delle apprenenti mostra uno spiccato interesse. Come evidenzia Vedovelli, «la spinta motivazionale a sviluppare una competenza linguistico-comunicativa generale, ovvero a inserirsi in percorsi di formazione, trova un suo momento di accelerazione quando il migrante adulto deve assumersi la responsabilità formativa dei figli che entrano nella scuola» (Vedovelli 2010, p. 154). Questo è particolarmente vero per le donne ricongiunte, il cui desiderio di sentirsi partecipi nella vita scolastica e sociale dei figli coinvolge numerosi bisogni, tutti inevitabilmente legati alla necessità di conoscere la lingua e la cultura del nuovo paese, come ad esempio l'esigenza di saper comunicare con gli insegnanti, di guidare l'ingresso e l'inserimento dei figli a scuola e, successivamente, di sostenerli nello svolgimento dei compiti e nello studio. Si noti che, nonostante il campione dell'indagine sia composto per lo più di donne 'al seguito',<sup>14</sup> il **dominio occupazionale** trova un posto emergente nelle aspettative formative delle migranti (48%). Questo dominio, generalmente non contemplato nei manuali rivolti a donne migranti,<sup>15</sup> si profila tuttavia come un'area di interesse crescente in dipendenza dell'evoluzione dei ruoli tradizionalmente svolti dalle donne in contesto migratorio e delle mutate condizioni socioeconomiche del nostro paese che vede sempre più spesso anche l'immigrata alla ricerca di un'occupazione. Comprendere testi sintetici come avvisi e annunci di lavoro, chiedere spiegazioni ed informazioni o saper parlare di sé e delle proprie competenze diventano quindi obiettivi linguistici e formativi che dovrebbero poter trovare posto anche in una formazione linguistica di base per donne migranti.

## 2 Metodologie e proposte operative

La seconda parte della ricerca ha previsto la sperimentazione di alcuni percorsi didattici tematici in uno dei corsi per donne migranti monitorati nell'ambito del caso di studio. Per individuare in modo più diretto i temi

14 Il 53% del campione è costituito da donne di origine marocchina; si registra inoltre un'ampia presenza di donne di origine pachistana e indiana concentrate in particolare in alcuni dei corsi presi in esame.

15 Seppure non vi sia un esplicito riferimento alle donne migranti, un'eccezione è rappresentata dal manuale di L2 a cura di Totaro e Pizziconi (2007) mirato alla formazione linguistica di assistenti familiari ed in cui è previsto un capitolo relativo alla ricerca del lavoro.



di interesse delle partecipanti e costruire un syllabo per compiti negoziato con le apprendenti, sono stati somministrati dei questionari qualitativi ad inizio corso e delle schede di autovalutazione in itinere. Le aree tematiche così individuate – che riguardano la famiglia, l’abitazione, il cibo e la cucina, la scuola, la sanità – sono state affrontate in un quadro metodologico che privilegia l’approccio interculturale, il racconto di sé e la didattica per compiti e di cui si fornisce una sintesi nei paragrafi seguenti.

## 2.1 Approccio interculturale e metodologia auto-narrativa

Un diffuso **approccio interculturale** (Candelier 2007) all’insegnamento della L2 che non imponga, ma piuttosto proponga modelli culturali e pratiche di genere differenti, mettendoli a confronto con quelli presenti nelle tradizioni culturali delle apprendenti, si rivela la modalità sicuramente più idonea per avvicinare gradualmente le donne del ricongiungimento a scoprire o ad approfondire la cultura del paese di immigrazione per mezzo della lingua obiettivo. Ciascun percorso tematico sperimentato ha quindi mirato a fornire competenze socioculturali specifiche all’area tematica affrontata, ma anche a promuovere la «consapevolezza interculturale» attraverso la comprensione del rapporto esistente tra mondo di origine e mondo della comunità di cui si impara la lingua (CdE 2002), come di altre comunità con cui le apprendenti migranti vengono a contatto dentro e fuori il contesto d’aula. In tale processo, il racconto di sé e delle proprie appartenenze linguistico-culturali è stato ripetutamente stimolato per sviluppare le abilità produttive delle apprendenti, ma anche quale occasione di condivisione e di negoziazione di «nuove identità linguistiche, nuovi valori culturali, nuove strategie sociali davanti agli ostacoli, nuove appartenenze [...] nuove identità possibili» (Gohard-Radenkovic, Rachédi 2009, p. 10, trad. nostra). Essendo la lingua strumento di conoscenza e organizzazione del mondo e dell’esperienza, raccontare di sé e del proprio vissuto permette di attribuire alla L2 usata come mezzo della narrazione uno statuto e una dignità differenti (cfr. Quercioli 2008), favorendo una rappresentazione positiva della nuova lingua e delle sue potenzialità espressive. Acquisire un atteggiamento positivo verso l’italiano è, d’altronde, un primo fondamentale passo per un’equilibrata e consapevole comunicazione plurilingue in famiglia, dato l’importante e delicato ruolo che le madri immigrate svolgono nel processo di trasmissione e costruzione delle competenze linguistiche dei propri figli. Raccontar(si) in piccolo gruppo o in coppia facilita inoltre la socializzazione in classe, stimola la motivazione e lo scambio di competenze (linguistiche, comunicative, interculturali...), massimizzando il tempo di parola delle apprendenti nel rispetto dei diversi ritmi di apprendimento e tratti di personalità. Tuttavia, come mette in guardia Minuz (2005), concentrandosi prevalentemente sulla ‘scrittura di sé’, l’approccio o metodo

autobiografico rischia di «ridurre la varietà di tipi e generi testuali a uno solo e la scrittura alla sola funzione di trascrizione del parlato» (ibid. p. 111). Nelle attività sperimentate si è cercato piuttosto di promuovere con gradualità le diverse abilità di produzione e di interazione (saper parlare, saper interagire, saper scrivere) attraverso temi e compiti vicini al vissuto delle apprendenti da portare a termine sulla base delle rispettive abilità e competenze. Il racconto di sé è stato inoltre ancorato alla presentazione di diversi tipi testuali (descrittivo, regolativo, narrativo ecc.), sia orali sia scritti, tratti dall'esperienza diretta o potenziale delle partecipanti. L'implementazione di una siffatta **metodologia autonarrativa**,<sup>16</sup> piuttosto che semplicemente 'autobiografica', è stata ipotizzata come capace di soddisfare i variegati bisogni linguistico-comunicativi e socio-affettivi di questa tipologia di apprendenti, in quanto potenzialmente in grado di:

- a. promuovere lo sviluppo delle abilità di produzione e di interazione orali di cui esse hanno particolare necessità, senza tuttavia dimenticare l'importanza che un progressivo sviluppo delle abilità di letto-scrittura riveste per la promozione personale e sociale del/la migrante;
- b. valorizzare ciascuna apprendente, dando rilievo alle sue parole ed esperienze prima e dopo la migrazione (cfr. Minuz 2005);
- c. promuovere l'emersione del sé e dei propri vissuti linguistici ed affettivi, piuttosto che un'immersione *tout court* nella lingua e cultura del paese ospitante, facilitando così la (ri)costruzione di una nuova identità nella e attraverso la lingua obiettivo (cfr. Cognigni 2012).

## 2.2 Riflessione sulla lingua e variazione diatopica

Sebbene la maggior parte delle corsiste dichiara il bisogno prioritario di «saper comunicare con gli italiani», molte apprendenti avvertono la necessità di migliorare la propria conoscenza della L2 attraverso lo studio della grammatica al fine di sistematizzare le conoscenze linguistiche già acquisite in modo spontaneo. Si aggiunga che, come nel caso di studio qui discusso, tale acquisizione può avvenire in contesto dialettale: il dialetto locale rappresenta il primo vero contatto con la L2 dal quale, coloro che sono in Italia da più tempo, sentono gradualmente la necessità di affrancarsi: quando consapevoli di aver usato espressioni dialettali le apprendenti si autocorreggono o raccontano di come siano spesso i figli a correggerle, con le conseguenze che si possono facilmente intuire sul piano dell'*auctoritas* genitoriale. Per molte di queste donne la frequen-

16 Per una trattazione più approfondita delle potenzialità della metodologia auto-narrativa nella formazione linguistica in contesto migratorio si veda Cognigni 2013.

za di un corso di italiano L2 è spesso motivata dalla ricerca di «modelli [di lingua] non marginali né informali, ma collocati entro la norma degli usi che possano permettere una interazione comunicativa capace di non marchiare l'immigrato con i tratti linguistici della marginalità e della deviazione» (Vedovelli 2001, p. 127). Una didattica acquisizionale, graduale ed attenta alle capacità e conoscenze effettive delle apprendenti, può essere implementata senza necessariamente cedere il passo ad una visione riduzionista dei tratti strutturali, morfosintattici in particolare, che sembra talvolta caratterizzare i materiali didattici per immigrati (cfr. Vedovelli, Villarini 2003): tale approccio maschera la giustificazione che gli immigrati o le immigrate, vivendo in una situazione marginale o essendo debolmente scolarizzati, blocchino il proprio processo di apprendimento a livelli di competenza utili alla sopravvivenza comunicativa, perpetrando questa stessa condizione di marginalità. Data la diffusione del dialetto nel contesto preso in esame, nella fase di riflessione linguistica è stata inoltre adottata una modalità comparativa che tenesse conto della varietà diatopica locale. Partendo da espressioni e forme dialettali prodotte dalle corsiste, è stato possibile promuovere una maggiore consapevolezza della variabilità linguistica dell'italiano, soprattutto nella sua dimensione diatopica, valorizzando al contempo le competenze linguistiche possedute. Da tale premessa discende la scelta della proposta metodologica di seguito descritta, improntata ad una didattica per compiti che privilegia l'apprendimento induttivo della grammatica, senza dimenticare l'importanza che una riflessione sulla lingua riveste sul piano cognitivo per gli apprendenti adulti in genere e sul piano sociale per quelle/i migranti in particolare.

### 2.3 Dal sillabo processuale al *task-based learning*

Il vantaggio di utilizzare con apprendenti migranti un sillabo processuale, in particolare se basato su compiti (*task-based*),<sup>17</sup> sta soprattutto nella sua flessibilità: esso consente infatti di elaborare una lista di tipi di compiti a partire dagli specifici bisogni ed interessi delle apprendenti, i cui contenuti possano essere modificati in itinere e le cui specificazioni linguistiche adattate sulla base delle interlingue presenti in classe. Fornire compiti comunicativi fondati sul racconto di sé o delle proprie appartenenze linguistico-culturali entro il quadro di un 'approccio orientato al compito'

17 Il sillabo processuale basato su compiti (*task-based*) si focalizza sia su compiti comunicativi, sia su compiti di apprendimento: mentre i primi sono incentrati sulla negoziazione dei significati nella comunicazione orale e scritta, i secondi permettono di esplorare come la comunicazione ha luogo e quali abilità sono implicate nel processo comunicativo (cfr. Breen 1987b, cit. in Ciliberti 2012, p. 160).

o *task-based language learning*<sup>18</sup> (Willis 1996) si è rivelato particolarmente utile e coinvolgente. Attraverso l'interazione tra pari l'apprendente è infatti chiamata ad usare tutte le sue conoscenze ed abilità linguistico-comunicative per portare a termine in modo collaborativo un compito o *task* che implichi il racconto di sé e/o la narrazione per condividere conoscenze, esperienze ed opinioni. Il TBL facilita inoltre una maggiore focalizzazione sul compito assegnato (*processo*) piuttosto che sulla lingua obiettivo (*prodotto*), stimolando la dimensione esperienziale dell'apprendere (*learning by doing*), di particolare importanza per questa tipologia di pubblico. Seguendo la proposta di Willis, le attività *task-based* sono state sviluppate in tre fasi principali:

- una fase introduttiva o *pre-task*, in cui si introduce l'argomento, fornendo o elicitando le strutture e il lessico di base utile alla realizzazione del compito;
- una fase principale o *task-cycle*, in cui le apprendenti svolgono il compito in piccolo gruppo o in coppia con il supporto dell'insegnante, a cui seguirà - a seconda delle competenze presenti - un *brainstorming* o una presentazione orale o scritta del lavoro collaborativo svolto;
- una fase conclusiva o di *language focus* in cui l'insegnante richiama l'attenzione della classe su specifici aspetti linguistici previsti dal compito o emersi durante lo svolgimento dello stesso, fissandoli attraverso ulteriori esercitazioni.<sup>19</sup>

Dalle schede di autovalutazione somministrate per rilevare i livelli di gradimento delle apprendenti (cfr. Figure 2 e 3), emerge che le attività *task-based* più apprezzate sono state quelle sulla famiglia (con il 100% di risposte sull'opzione 'molto') e sulla casa (con il 93% di risposte sull'opzione 'molto'). Le attività più motivanti (v. Figura 3) sono state quelle legate alle aree tematiche dell'abitazione (67%) o del cibo e della cucina (70%), UD in cui è stata prevista l'organizzazione di un momento conviviale con la presentazione orale e la degustazione di piatti tipici dei paesi di provenienza delle corsiste e di cui si sono spontaneamente scambiate le ricette scritte. Le attività ritenute più interessanti sono state quelle relative alla sanità (86%) e alla scuola (75%) dato il loro alto valore pragmatico per questa fascia di apprendenti. Come emerge anche dalle interviste, è stato infatti particolarmente utile potersi confrontare con dei prototipi di giustificazioni e avvisi scolastici e conoscere in modo più approfondito la struttura del sistema scolastico italiano, per molte ancora di difficile decodifica

18 Di seguito abbreviato in TBL.

19 Cfr. Cognigni 2013 per un esempio di attività autonarrativa *task-based* relativa all'area tematica della famiglia.

nonostante l'ampio periodo di permanenza in Italia. I dati confermano in sostanza come le attività proposte siano risultate gradite ed efficaci per l'accento posto sul valore pragmatico del compito e/o sul coinvolgimento emotivo delle apprendenti, di cui il racconto di sé e l'interazione tra pari sono stati i motori principali.

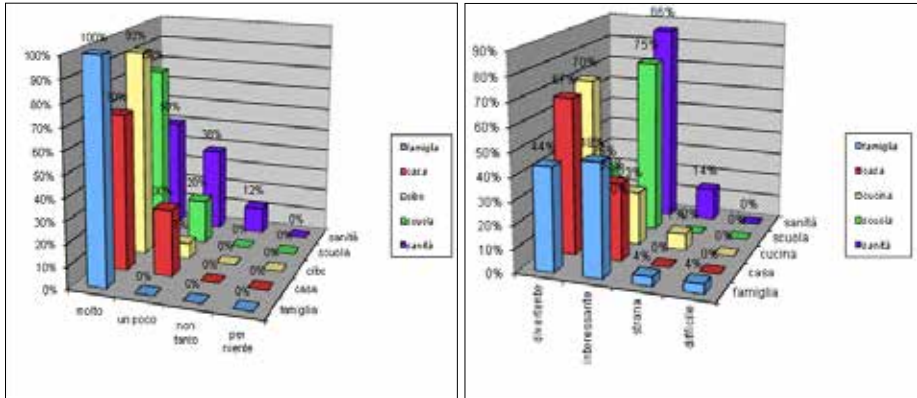


Figura 2. Livelli di gradimento delle attività (1). Figura 3. Livelli di gradimento delle attività (2)

### 3 Conclusioni

Sulla base dei risultati di uno studio di caso relativo alla formazione linguistico-culturale delle migranti arrivate nel nostro paese tramite il ricongiungimento familiare, il presente lavoro ha discusso la specificità dei bisogni di apprendimento in italiano L2 di tale fascia di apprendenti, proponendo una rivisitazione in prospettiva di genere dei domini e macroaree tematiche cui dare priorità in un corso a loro mirato. Per queste donne migranti in particolare la L2 deve potersi fare veicolo di una educazione alla cittadinanza che, nel fornire gli strumenti linguistico-comunicativi idonei ad acquisire un certo grado di autonomia comunicativa, espliciti al contempo i modelli culturali del contesto migratorio, soprattutto relativamente all'ambito dei servizi sociosanitari e scolastici, mettendole a conoscenza dei propri diritti di donne e di madri nel contesto di arrivo. L'indagine empirica evidenzia tuttavia che negli anni queste donne, soprattutto per alcune provenienze, attuano una ridefinizione di sé che si distacca dall'ambito esclusivamente familiare-domestico per rinforzare il valore del ruolo di moglie-madre lavoratrice. Una formazione linguistica che tenga in considerazione anche progetti ed aspirazioni future delle donne migranti dovrebbe quindi poter prendere in carico tale dinamismo identitario sviluppando nelle apprendenti le opportune competenze linguistico-comunicative e socioculturali. A fronte dei variegati bisogni di

apprendimento di questa fascia di apprendenti, primi tra tutti il bisogno di socializzazione e di sviluppare le abilità produttive in particolare, la sperimentazione condotta ha evidenziato le potenzialità d'uso di una metodologia improntata al racconto di sé e alla didattica per compiti, inerenti le aree tematiche di interesse prioritario delle destinatarie. Facendo leva sul coinvolgimento emotivo e/o sul valore pragmatico del compito, la metodologia proposta ha voluto riconoscere alle apprendenti il «diritto alla parola» (cfr. Norton 2013) e una funzione maggiormente partecipativa, in modo che fossero, non solo 'al centro' dell'azione didattica, ma parte attiva e propositiva nel proprio percorso di acquisizione dell'italiano L2 e di integrazione socioculturale nel paese di arrivo.

## Bibliografia

- Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1* [online]. (S.d.). A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Disponibile all'indirizzo <http://www.vivereinitalia.eu/fei/wp-content/uploads/2014/01/Sillabo-A1.pdf> (2014-12-9).
- Angius, M.; Veneri, A. (2008). *Sottovoce, ma non troppo... Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni junior.
- Candelier, M. (a cura di) (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Caritas-Migrantes (2014), *XXIII Rapporto Immigrazione 2013: Tra crisi e diritti umani*. Todi (PG): Tau Editrice.
- Centro Come (2001). *Anche le mamme a scuola: Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a madri immigrate* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://www.centrocome.it/come\\_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE\\_LE\\_MAMME\\_A\\_SCUOLA.PDF](http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF) (2014-09-22).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Decimo, F. (2005). *Quando emigrano le donne*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D.; Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G. (1996). «Migrazione femminile e racconto di sé». *Adulità*, 4, pp. 115-121.
- Favaro, G. (2006). «Donne immigrate e formazione». In: *Io parlo Italiano. Corso di italiano L2* [online]. Disponibile all'indirizzo [http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne\\_immigrate\\_e\\_formazione.rtf](http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf) (2014-9-28).

- Favaro, G.; Papa, N. (1997). *La storia di Naima*. Milano: In dialogo.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gohard-Radenkovic, A.; Rachédi, L. (ed.) (2009). *Récits de vie, récit de langues et mobilités: Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité?*. Paris: L'Harmattan.
- Marelli, M.; Rodondi, F. (2013). *Parole in movimento: Percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza*. Bergamo: Sestante.
- Massara, S. (2001). «I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta». In: Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 187-200.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. 2nd edition. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Quercioli, F. (2004). «L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche» [online]. *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9. Disponibile all'indirizzo [http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_novdic04/dcp\\_novdic2004/donne.pdf](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_novdic04/dcp_novdic2004/donne.pdf) (2013-6-20).
- Quercioli, F. (2008). «Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico». In: Janfrancesco, E. (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007*. Milano: Le Monnier, pp. 135-154.
- Rispail, M.; Blanchet, P. (2011). «Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrein"». In: Blanchet, P.; Chardenet, P. (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 66-69.
- Scabini, E.; Rossi, G. (a cura di) (2008). *La migrazione come evento familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Solcia, V. (2011). «Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione». *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 129-200.
- Tognetti Bordogna, M. (2012). *Donne e percorsi migratori: Per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Totaro, I.; Pizziconi, S. (2007). *Diario di bordo per assistenti familiari: Manuale di italiano per lavoratori stranieri*. Perugia: Guerra.
- Vedovelli, M. (2001). «La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri». In: Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli, pp. 201-226.
- Vedovelli, M.; Villarini, A. (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'i-

- taliano L2 destinati agli immigrati stranieri». In: Giacalone-Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 271-304.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: Dal Quadro comunitario per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Veneri, A. (2004). *L'italiano con Naima*. Milano: Guerini.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.





# L'espressione e la percezione delle emozioni vocali in apprendenti di Italiano L2

## uno studio cross-linguistico

Anna De Marco, Emanuela Paone

**Abstract** This study explored the expression and the perception of vocal emotions in L2 earners of Italian coming from different countries. We carried out an acoustic analysis of learners' emotional speech in their L1s and in Italian, to verify to what extent their L1 influenced their productions in L2. To test learners' ability to decode vocal emotions expressed by natives, we administered a perception test containing emotional stimuli in Italian; to verify the effectiveness of learners' emotional speech, we administered a perception test to Italian listeners. Results revealed that learners' productions were influenced by their L1s, consequently Italians experienced difficulties in decoding them. Learners encountered the same difficulties in identifying natives' emotional speech. Such awareness could be useful for L2 teaching practices.

**Sommario** 1. Lo studio delle emozioni vocali in un'ottica cross-linguistica: approcci e metodi. – 2. La gestione del parlato emotivo in apprendenti di L2: alcune problematiche. – 3. Oggetto e domande della ricerca. – 4. Ipotesi e obiettivi. – 5. Metodologia. – 6. Analisi acustica: risultati. – 7. Il test uditivo degli apprendenti: risultati. – 8. Il test uditivo dei parlanti nativi: risultati – 9. Discussione dei dati e conclusioni.

### 1 Lo studio delle emozioni vocali in un'ottica cross-linguistica: approcci e metodi

Nel 1872, Darwin pubblica *The expression of emotions in man and animals*, un'opera che affronta, per la prima volta, lo studio delle emozioni da un punto di vista scientifico. Darwin inserisce la sua analisi all'interno della teoria evuzionista, sostenendo la natura filogenetica delle espressioni facciali, sviluppatesi per garantire delle reazioni adeguate agli stimoli e alle circostanze ambientali.

Da Darwin in poi, l'interesse scientifico per le emozioni e le relative modalità di espressione cresce esponenzialmente, dando vita ad un complesso e ricco apparato teorico, al quale hanno contribuito discipline diverse, quali la psicologia, la linguistica, l'antropologia, ecc.

Sebbene il presente studio sia frutto di un lavoro condiviso, i parr. 1, 2, 5, 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 6.4, 6.5, 7, e 9. sono da attribuirsi ad A. De Marco, mentre i parr. 3, 4, 5.3, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 8 sono da attribuirsi a E. Paone.

Negli ultimi anni, all'aspetto puramente biologico delle emozioni (intese come reazioni psicofisiche ad un evento esterno) è stato contrapposto l'aspetto specificamente culturale. Ogni cultura, infatti, determina e disciplina non solo l'esibizione o l'inibizione di uno stato emotivo, ma incide anche sulle relative modalità di espressione (la mimica facciale, i gesti, il tono della voce, ecc.). In particolare, la voce è uno strumento determinante, in grado di trasmettere indizi rivelatori sullo stato emotivo del parlante, grazie alle variazioni che si osservano a livello frequenziale, sul piano dell'intensità, del ritmo e delle pause (Anolli et al. 2008).

Gli studi sul parlato emotivo, orientati verso una prospettiva cross-linguistica, hanno cercato di verificare, soprattutto negli ultimi anni, l'universalità o meno delle emozioni vocali. Le prospettive di ricerca verso cui si sono orientati tali studi sono state due:

- quella del parlante (*speaker-centered*), che esplora l'aspetto propriamente acustico del parlato emotivo, al fine di rintracciare *pattern* universali, condivisi da culture diverse.
- quella dell'ascoltatore (*listener-centered*), che esamina l'aspetto percettivo/uditivo, coinvolgendo uditori di diversa origine nella decodifica delle emozioni vocali.

Alcune ricerche hanno affrontato entrambe le prospettive, mentre altre si sono focalizzate soltanto su una delle due. Le metodologie adottate nella elicitazione e nell'analisi dei dati sono spesso diverse; un aspetto molto controverso riguarda proprio la natura stessa delle emozioni indagate e le procedure di elicitazione. Alcuni studi ricorrono all'induzione sperimentale, che si avvale di procedure specifiche, definite MIPs (*Mood Induction Procedures*), per stimolare una reazione emotiva semi-naturale in un contesto di laboratorio (il soggetto è indotto a manifestare uno stato emotivo attraverso strumenti multimediali come l'impiego di film, di musica, ecc.). Altri studi fanno ricorso alle produzioni naturali: il parlato emotivo ricavato da questi contesti, è essenzialmente genuino e autentico, in quanto prodotto in situazioni spontanee, prive di qualsiasi stimolo. In questo caso, risulta più complesso decodificare il tipo di emozione espressa, in quanto non è sempre facile stabilire una perfetta corrispondenza tra la produzione emotiva e una specifica etichetta emozionale.

Per ovviare a tali problematiche, alcune ricerche si avvalgono più di frequente di emozioni simulate. In questo caso, si ricorre ad attori o parlanti ingenui, chiamati a pronunciare o leggere delle frasi, cercando di associare a ciascuna di esse il tipo di emozione richiesta.

Gli studi che si occupano della decodifica delle emozioni vocali utilizzano spesso il mascheramento del contenuto linguistico degli enunciati prodotti, ponendo in rilievo l'aspetto paralinguistico del parlato. Ad esempio, alcune ricerche hanno sottoposto alla fase di *decoding* l'ascolto di registrazioni

al contrario, o rimontate diversamente, in modo che il messaggio verbale fosse oscurato. Altre invece hanno eliminato l'aspetto linguistico, ricorrendo a vocalizzazioni di varia natura (pianto, risate, sbadigli, sospiri, ecc.).

Negli ultimi anni, particolare rilievo hanno assunto gli studi condotti da Scherer e altri ricercatori, i quali hanno rintracciato l'esistenza di pattern acustici<sup>1</sup> universali, condivisi da culture diverse (Scherer et al. 2001; Banse, Scherer 2009; Bryant, Barrett 2008; Pell et al. 2009). È stata dunque comprovata l'abilità degli esseri umani nel riconoscere stati emotivi espressi in una lingua diversa dalla propria, con una probabilità che supera la casualità.

Tuttavia, la componente culturale sembra giocare un ruolo altrettanto decisivo nella decodifica delle emozioni, soprattutto quando il confronto coinvolge soggetti appartenenti a culture distanti dal contesto europeo. Le ricerche che hanno compreso nelle loro investigazioni paesi europei e non (cfr. Thompson, Balkwill 2006; De Marco, Paone, in stampa, a), hanno rilevato un abbassamento dell'indice di accuratezza nel riconoscimento delle emozioni, dovuto alla distanza culturale. Tale fenomeno, inserito in un contesto di apprendimento di una L2, solleva questioni e problematiche di varia natura.

## 2 La gestione del parlato emotivo in apprendenti di L2: alcune problematiche

Parlare una lingua straniera non significa soltanto accedere alle relative strutture linguistiche, ma implica anche la gestione del parlato da un punto di vista prosodico, la conoscenza degli aspetti culturali e sociali, la gestione dei contesti comunicativi, ecc.

Sul piano prosodico, studi recenti hanno dimostrato che l'apprendimento dell'intonazione di una lingua seconda è un processo arduo e ricco di

1 Sintetizziamo brevemente la descrizione, dal punto di vista acustico, delle emozioni considerate (cfr. Banse, Scherer 1996): Collera: si tratta di un fenomeno emotivo caratterizzato da un alto livello di attivazione, pertanto si registra un aumento della media di  $F_0$ , della media dell'intensità e dell'energia ad alta frequenza. I profili intonativi sono discendenti e si rileva inoltre un incremento del ritmo di articolazione.

Paura: anche questa emozione si distingue per un'elevata attivazione. Da un punto di vista acustico ciò trova corrispondenza nell'aumento della media di  $F_0$ , nel *range* e nell'energia ad alta frequenza. Inoltre, il ritmo di articolazione si presenta particolarmente sostenuto. Tristezza: si tratta di un'emozione caratterizzata da una bassa attivazione. Pertanto i valori relativi alla media  $F_0$ , alla sua gamma di variazione, all'intensità e all'energia ad alta frequenza risultano particolarmente bassi. A ciò si associa inoltre un profilo intonativo solitamente discendente e un ritmo di articolazione ridotto. Gioia: essendo un'emozione attivante, i valori acustici rispecchiano un incremento della media di  $F_0$ , del *range*, della media dell'intensità e dell'energia ad alta frequenza. Inoltre, il ritmo dell'articolazione tende a salire. Disgusto: le tecniche impiegate per l'elicitazione di tale emozione hanno prodotto profili acustici discordanti. Alcune ricerche si sono avvalse di procedure di induzione mediante film, altre invece si sono servite di attori per la simulazione. Nel primo caso, si è rilevato un incremento della media di  $F_0$ , mentre nel secondo si è registrata una diminuzione della media di  $F_0$ .

ostacoli, soprattutto in apprendenti adulti. È stato provato, infatti, che le strutture prosodiche della lingua d'origine tendono ad avere il sopravvento su quelle della lingua target (Marotta, Boula De Maureil 2010), generando un vero e proprio transfer prosodico.

Sul piano culturale, alcuni fattori determinano l'esibizione o l'inibizione di una data emozione, la percezione (più o meno intensa) di alcuni stati emotivi rispetto ad altri e il ricorso a modalità di espressione diverse per una stessa emozione. La distanza culturale sembra perciò, in alcuni casi, giocare un ruolo determinante, come afferma Dewaele (2005, p. 376):

SLA research shows that learners from 'distant' cultures experience significantly greater difficulties in identifying emotion in the L2 and in judging the intensity of that emotion than do fellow learners from 'closer' cultures with similar levels of proficiency.

Tali questioni sono state affrontate nell'ambito della ricerca sull'apprendimento di lingue seconde (SLA) e in quella sul bilinguismo (cfr. Pavlenko 2006). Soprattutto in anni recenti, alcuni studi hanno posto l'accento sulle difficoltà sperimentate dagli apprendenti nella gestione del parlato emotivo, sia sul piano della produzione (Abelin 2004; Komar 2005) sia su quello della percezione (Dewaele 2005; Kim, Dorner 2013, De Marco, Paone, in stampa-b).

Riportiamo qualche esempio rilevante tratto da questi studi. Abelin (2004) ha coinvolto un gruppo di ascoltatori di origine svedese ed ha sottoposto loro le produzioni emotive di parlanti spagnoli, per verificare se fossero in grado di interpretare correttamente la prosodia emotiva. Per testare tale abilità ha condotto due esperimenti. Nel primo, gli ascoltatori avevano accesso soltanto alla prosodia; nel secondo, alla prosodia era associata un'espressione facciale. I risultati hanno evidenziato che nel secondo esperimento l'indice di accuratezza era più alto rispetto al primo, confermando che l'interpretazione cross-linguistica delle emozioni risulta maggiormente facilitata dagli stimoli visivi.

Kim e Dorner hanno invece analizzato le difficoltà sperimentate da apprendenti di inglese di origine coreana nella gestione delle emozioni (anche da un punto di vista lessicale), attraverso interviste e questionari, che ponevano l'accento su concetti legati alla sfera emotiva, difficilmente traducibili da una lingua all'altra. Tale difficoltà generava spesso una condizione di disagio nei parlanti coreani; in particolare, il ricorso alla lingua inglese per esprimere stati d'animo o per parlare di questioni intime e personali risultava più problematico. I risultati di questa indagine hanno portato le autrici ad affermare che «a full communication of emotions across cultures and languages was challenging because of the lack of shared cultural contexts among speakers» (2013, p. 43).

Sul piano prettamente prosodico, nello studio condotto da Komar (2005), un'analisi contrastiva del parlato prodotto da parlanti sloveni in inglese e

da parlanti nativi inglesi, ha evidenziato la tendenza degli sloveni ad impiegare un'intonazione 'piatta', meno dinamica rispetto ai nativi, dovuta principalmente alle diversità dei due sistemi intonativi, ma anche allo stato d'ansia e disagio che si avverte parlando una lingua straniera.

Come abbiamo visto, l'attenzione verso questo aspetto della comunicazione è relativamente recente, pertanto gli studi in questione non sono numerosi. Tuttavia, la ricerca ha prodotto risultati interessanti, che pongono l'accento sulla necessità di considerare la componente emotiva della comunicazione all'interno del processo di apprendimento di una L2.

### 3 Oggetto e domande della ricerca

Il presente studio ha inteso esplorare l'espressione e la percezione delle emozioni vocali in apprendenti di italiano L2 di diversa origine. Nel dettaglio, abbiamo preso in considerazione sia culture relativamente vicine a quella italiana, sia culture distanti. Le questioni sollevate dalla ricerca sono molteplici:

- a. Gli apprendenti hanno difficoltà nel decodificare correttamente le emozioni espresse dai nativi?
- b. L'influenza dei tratti soprasegmentali può rappresentare un ostacolo per la corretta decodifica del parlato emotivo degli apprendenti da parte dei nativi?
- c. Il parlato emotivo prodotto dagli apprendenti è influenzato dalle strutture prosodiche della loro L1? Emergono differenze sostanziali in relazione alla distanza linguistica e/o culturale dalla lingua target?
- d. In che misura la distanza culturale dalla L1 influenza il processo di *encoding* e *decoding* del parlato emotivo in L2?

### 4 Ipotesi e obiettivi

In relazione al processo di *encoding*, il presente lavoro ha inteso analizzare il parlato emotivo prodotto dagli apprendenti in italiano e nelle loro rispettive L1, al fine di valutare le criticità riscontrabili sul piano della produzione e ascrivibili all'influenza della L1. A tal proposito, abbiamo ritenuto opportuno operare un ulteriore confronto tra il parlato emotivo prodotto dagli apprendenti in italiano e le emozioni vocali espresse da un campione di parlanti nativi italiani.

Per quanto concerne il processo di *decoding*, l'obiettivo è stato quello di testare, in primo luogo, l'abilità degli apprendenti nell'individuare e interpretare stimoli emotivi prodotti dai nativi (partendo dal presupposto che i soggetti coinvolti potessero incontrare difficoltà in tal senso). Inoltre, abbia-

mo testato la capacità dei nativi di decodificare le emozioni vocali espresse dagli apprendenti in italiano, verifica che, indirettamente, ha fornito un *feedback* sull'efficacia comunicativa del parlato emotivo degli apprendenti.

## 5 Metodologia

La ricerca si è articolata in due fasi diverse, relative alle due prospettive esplorate (*encoding e decoding*).

- Nella prima fase, sono stati elicitati e registrati gli stimoli emotivi prodotti dagli apprendenti (in italiano e nelle rispettive L1) e dai parlanti nativi. Il corpus ottenuto è stato oggetto di analisi acustica.
- Nella seconda fase, è stata verificata, attraverso un test uditivo, l'abilità degli apprendenti nel decodificare le emozioni espresse dai nativi. Sempre mediante un test uditivo, è stata testata l'efficacia delle produzioni degli apprendenti sul piano comunicativo, coinvolgendo un campione di ascoltatori italiani nella decodifica di tali produzioni.

### 5.1 Partecipanti

Sono stati coinvolti 14 apprendenti di origine diversa: 2 spagnoli, 2 inglesi, 2 rumeni, 2 bulgari, 2 ecuadoriani, 2 indiani e 2 africani, con un livello di competenza simile (B2). Inoltre, è stato coinvolto un campione di cinque parlanti nativi (3 donne e 2 uomini), di origine calabrese.

### 5.2 Selezione delle emozioni e procedure di elicitazione

Il nostro studio si è focalizzato sull'espressione e la percezione di sei emozioni primarie<sup>2</sup> (Darwin 1872; Ekman 1982; Galati 1993; Balconi 2004): collera, disgusto, gioia, sorpresa, paura e tristezza (associate all'eloquio neutro). Gli stati emotivi in questione sono caratterizzati da un insieme di fattori che li differenzia dalle altre emozioni e si riflette sulle diverse modalità d'espressione (mimica facciale, gesti, tono della voce, ecc.).

Le emozioni sono state elicitate mediante simulazione, ricorrendo alla stesura di scenari che descrivevano uno specifico contesto emotivo. Si trattava di scene di vita quotidiana, la cui descrizione mirava all'immedesimazione del soggetto coinvolto. Sono stati elaborati sei scenari diversi

<sup>2</sup> In genere, si configurano come emozioni primarie: gioia, tristezza, paura, disgusto, sorpresa e rabbia. Tuttavia, tale definizione non è universalmente accettata, ma varia in relazione ai diversi approcci con cui è concepita. Pertanto molti studiosi sono concordi nell'affermare l'esistenza di sei emozioni primarie, mentre altri estendono o riducono tale numero.

per ciascuna emozione; per quanto riguarda l'eloquio neutro, esso è stato elicitato senza alcuno stimolo esterno e i soggetti sono stati invitati a ridurre qualsiasi sfumatura emotiva.

Al fine di isolare il contenuto semantico del messaggio emozionale dal contenuto paralinguistico, in ogni scenario è stata inserita una frase standard, 'non è possibile',<sup>3</sup> già impiegata in precedenti ricerche in italiano (cfr. Anolli, Ciceri 1992; Anolli et al. 2008). Con la collaborazione degli apprendenti, è stata selezionata una frase standard equivalente nelle loro rispettive L1 (v. Figura 1). I soggetti coinvolti (apprendenti e nativi) sono stati dunque invitati a leggere lo scenario e ad esprimere, attraverso la frase standard, lo stimolo emotivo suscitato dal contesto. Ciascun partecipante ha avuto modo di ripetere la propria performance, qualora non si ritenesse soddisfatto. Infatti, durante le prime registrazioni, la presenza del microfono ha indubbiamente inibito l'espressività dei soggetti, pertanto è stato necessario ripeterle più volte. Le registrazioni sono state effettuate mediante un microfono direzionale (Dynamic supercardioid N/D767A) e un registratore professionale.

Sono stati dunque ricavati tre diversi corpora, contenenti rispettivamente:

- a. le emozioni vocali espresse dagli apprendenti nella loro L1
- b. le emozioni vocali espresse dagli apprendenti in italiano
- c. le emozioni vocali espresse dai parlanti nativi

LINGUA	FRASE STANDARD
Italiano	<i>Non è possibile</i>
Spagnolo	<i>No es posible</i>
Inglese	<i>This is not possible</i>
Rumeno	<i>Nu este posibil</i>
Bulgaro	<i>Ne vozmozlno</i>
Marathi (India)	<i>Shakyanahi</i>
Kirundi (Africa)	<i>Nti bishoboka</i>

Figura 1. Frasi standard

<sup>3</sup> In Anolli, Ciceri (1992) e Anolli et al. (2008), la frase standard impiegata era «non è possibile, non ora».



### 5.3 Analisi acustica

I corpora sopracitati sono stati oggetto di analisi acustica (effettuata mediante il software Praat), che ha preso in considerazione i seguenti parametri:

- a. Il tempo, ovvero il calcolo (in ms) della durata totale della frase standard e della velocità d'eloquio (intesa come numero di sillabe pronunciate al secondo);
- b. Parametri intonativi: escursione melodica dell'enunciato<sup>4</sup> (*pitch range*), Fo media;
- c. Intensità media (in dB).

### 5.4 Il test uditivo degli apprendenti

Al fine di verificare in che misura gli apprendenti riuscissero ad individuare e identificare le emozioni vocali espresse dai nativi, è stato elaborato un test uditivo a risposta multipla. Il test conteneva diversi stimoli emotivi (prodotti da parlanti italiani ed espressi mediante la frase standard); in seguito all'ascolto dello stimolo, ogni apprendente è stato invitato a selezionare, entro un *range* di risposte prestabilite (collera, tristezza, gioia, sorpresa, disgusto, paura ed eloquio neutro) l'emozione che più si avvicinava allo stimolo percepito. Per rendere più intuitiva e immediata la compilazione del test, ogni possibile risposta è stata associata ad un *emoticon*, raffigurante l'emozione facciale equivalente. È stata data la possibilità di riascoltare la frase standard più volte, prima di procedere alla selezione; inoltre, gli stimoli sono stati somministrati in modo casuale.

### 5.5 Il test uditivo dei parlanti nativi

Le produzioni vocali degli apprendenti e quelle di un parlante italiano sono state inserite in un test uditivo *online* e sottoposto ad un campione di 25 uditori italiani ingenui (12 uomini e 13 donne, dai 18 ai 73 anni, età media: 35 anni). La pagina iniziale del test conteneva una breve descrizione dell'oggetto della ricerca e una serie di indicazioni sulle modalità di esecuzione e invitava i partecipanti a focalizzare l'attenzione sul *modo* in cui gli enunciati venivano espressi e a tralasciarne, dunque, il contenuto semantico. Il test prevedeva l'ascolto dello stimolo e la selezione della risposta entro un set di opzioni (gioia, collera, disgusto, paura, tristezza,

4 Per il *pitch range* è stata effettuata la conversione in semitoni, adottando l'approccio di 't Hart (cfr. 't Hart et al.1990).

sorpresa e neutro). I partecipanti hanno avuto modo di riascoltare più volte il file audio e di lasciare eventuali commenti o considerazioni in uno spazio apposito, qualora fossero in disaccordo con le etichette emozionali proposte o fossero incerti sulla risposta fornita. Le produzioni vocali sono state somministrate in modo casuale.

Dai dati ottenuti abbiamo estratto le percentuali di riconoscimenti corretti e gli errori sistematici di decodifica.

## 6 Analisi acustica: risultati

In linea generale, gli enunciati emotivi espressi dagli apprendenti in italiano divergono rispetto a quelli prodotti dai nativi, non solo da un punto di vista intonativo, ma anche nella durata temporale e nella velocità d'eloquio. Abbiamo confrontato le produzioni nella loro lingua d'origine con quelle nella lingua target, evidenziando in tal modo le diverse modalità di espressione (e dunque la distanza tra la realizzazione in L1 e quella in L2).

### 6.1 Parametri temporali nell'Italiano L2

Una prima differenza sostanziale emerge dal calcolo della durata complessiva della frase standard. Nell'italiano nativo, la durata temporale delle emozioni è tendenzialmente lunga (soprattutto nell'espressione della tristezza, del disgusto e della gioia). Le produzioni degli apprendenti africani, indiani (e in parte degli inglesi) si avvicinano molto al parametro temporale italiano (cfr. Figura 2). Gli altri apprendenti (in particolare, rumeni ed ecuadoriani) tendono invece a ridurre la durata degli enunciati (soprattutto in emozioni come il disgusto, la gioia e la tristezza).

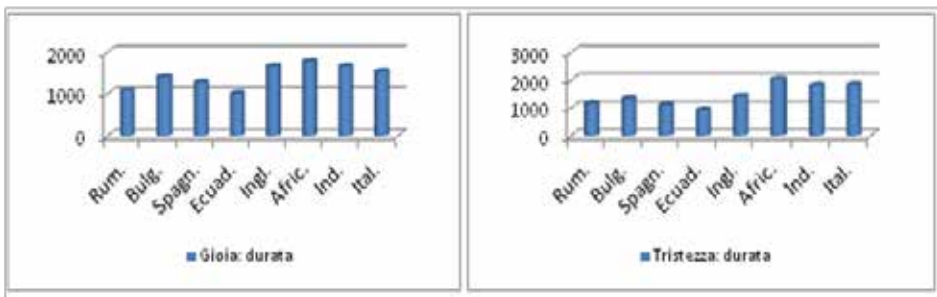


Figura 2. Durata totale in ms della gioia (sx) e della tristezza (dx) nell'italiano nativo e nell'italiano L2

Per quanto concerne la velocità d'eloquio, è emersa un'ulteriore disparità. Mentre gli italiani, gli africani e gli indiani tendono a pronunciare la frase

standard con un ritmo più lento (tranne nell'espressione della collera, il cui ritmo è più veloce), gli altri apprendenti (anche in questo caso, soprattutto i rumeni e gli ecuadoriani) mostrano un comportamento opposto, esprimendo le emozioni ad una velocità più sostenuta. Emblematico è il caso della tristezza (cfr. Figura 3); in letteratura, tale emozione, si qualifica per una durata temporale lunga e uno *speech rate* molto lento. Le produzioni dei rumeni, degli ecuadoriani, degli spagnoli e dei bulgari si discostano nettamente da tali parametri, al contrario quelle degli altri apprendenti sono in linea con i dati forniti dalle precedenti ricerche (cfr. Anolli, Ciceri 1992).

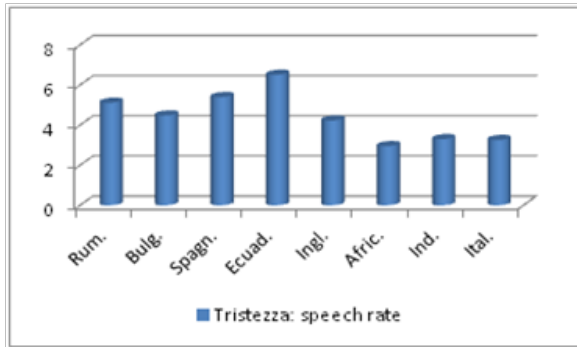


Figura 3. Speech rate (sill/sec) della tristezza nell'italiano nativo e nell'italiano L2

## 6.2 Parametri temporali nelle L1 degli apprendenti

Alla luce dei risultati relativi alla durata e alla velocità d'eloquio, abbiamo verificato se gli andamenti prosodici degli apprendenti in italiano fossero ascrivibili all'influenza della loro L1. Nel dettaglio, tale ipotesi si è rivelata attendibile nel caso dei rumeni e degli ecuadoriani. Gli enunciati emotivi espressi nella loro lingua d'origine si caratterizzano infatti per una durata ridotta e uno *speech rate* veloce (cfr. Figura 4). Per quanto concerne gli altri gruppi, l'aspetto temporale degli enunciati prodotti nella loro L1 non presenta un andamento omogeneo, ma tende a variare in base all'emozione espressa. In alcuni casi, presenta dei punti in comune con l'italiano nativo, in altri si caratterizza per un andamento differente. Ad esempio, anche le produzioni degli apprendenti africani presentano una velocità d'eloquio sostenuta (in emozioni quali la sorpresa, la collera e la paura), tuttavia tale parametro non sembra incidere sulle loro realizzazioni in italiano.

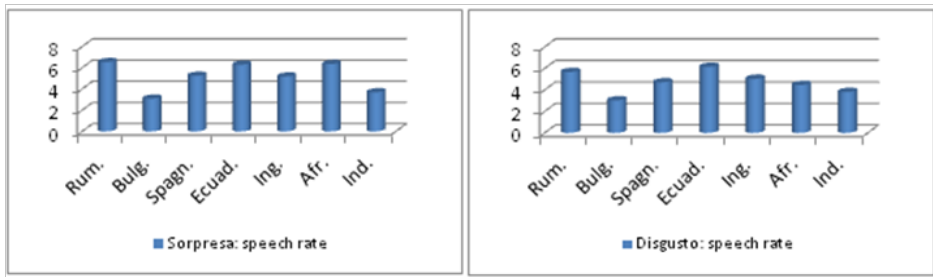


Figura 4. Speech rate medio della sorpresa (sx) e del disgusto (dx) nelle L1 degli apprendenti

### 6.3 Escursione melodica degli enunciati nell'italiano nativo e nell'italiano L2

Gli enunciati emotivi prodotti dai parlanti nativi presentano, in linea generale, un pitch range più ampio rispetto a quelli realizzati dagli apprendenti (eccezion fatta per la paura). Tuttavia, gli indiani si discostano notevolmente rispetto agli altri gruppi, producendo emozioni vocali con un escursione frequenziale molto più estesa (cfr. Figura 5). Ciò determina una maggiore modulazione della voce e, sul piano uditivo, una produzione meno monotona (soprattutto in emozioni quali la gioia e la collera).

Riguardo agli altri apprendenti, le produzioni sono, nella maggior parte dei casi, realizzate con un pitch range ristretto; ad esempio, i rumeni tendono a esprimere le emozioni entro uno spazio frequenziale minore, eccezion fatta per la sorpresa. Gli ecuadoriani mostrano un comportamento atipico: nell'espressione del disgusto, della sorpresa e della gioia l'escursione melodica degli enunciati risulta notevolmente piatta (i valori sono i più bassi in assoluto); tuttavia, nella realizzazione della collera e della tristezza il range frequenziale aumenta. I bulgari, invece, tendono a produrre tutte le emozioni con un'escursione melodica abbastanza simile, nella maggior parte dei casi ridotta (eccezion fatta per la paura).

Anche gli inglesi adottano un comportamento analogo: in emozioni quali il disgusto, la paura, la collera, l'eloquio neutro e la tristezza il pitch range risulta ridotto, nel caso della gioia e della sorpresa è lievemente più ampio. Le produzioni degli spagnoli presentano un'escursione melodica limitata, soprattutto nella realizzazione del disgusto, della gioia, tristezza, paura ed eloquio neutro; fanno eccezione la collera e la sorpresa, il cui pitch range è più ampio (rimanendo, tuttavia, abbastanza ridotto).

Infine, per quanto concerne gli africani, la realizzazione della collera, della tristezza e della paura presenta uno spazio frequenziale abbastanza ampio; al contrario, il disgusto, la gioia e l'eloquio neutro presentano un range più ristretto.

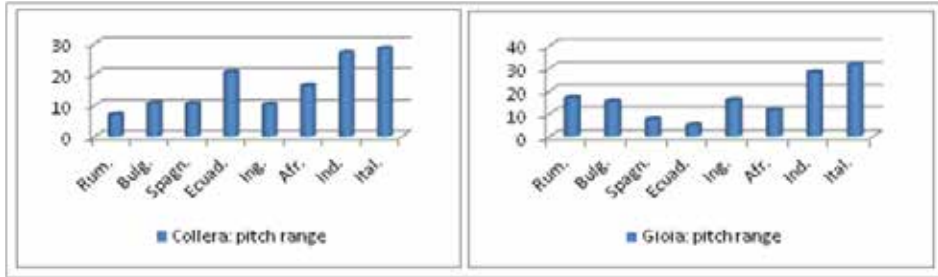


Figura 5. Pitch range della collera (sx) e della (dx) nell'italiano nativo e nell'italiano L2

#### 6.4 L'escursione melodica degli enunciati nella L1 degli apprendenti

Il quadro all'interno delle diverse L1 degli apprendenti è più complesso e variegato (cfr. Figura 6). Prendiamo le produzioni degli indiani: esse si caratterizzano per un *pitch range* molto ampio in emozioni quali il disgusto, la sorpresa e la tristezza (contrariamente a quanto riscontrato in letteratura). Viceversa, l'espressione della paura, della collera, della gioia e dell'eloquio neutro presenta un *range* frequenziale abbastanza ridotto.

Per quanto concerne gli apprendenti rumeni, contrariamente alle attese, le loro produzioni si realizzano attraverso un'escursione melodica relativamente ampia, soprattutto in emozioni quali la paura, la tristezza, la sorpresa e l'eloquio neutro; risulta invece molto ristretto il *range* del disgusto; le altre emozioni (gioia e collera) presentano dei valori medi.

Anche le emozioni vocali degli apprendenti bulgari si caratterizzano per un *pitch range* abbastanza ampio, soprattutto nella realizzazione della collera, della paura, del disgusto e della sorpresa.

Gli spagnoli si caratterizzano per un *range* abbastanza ristretto, in particolare per quanto concerne il disgusto, la paura, la collera, la tristezza e l'eloquio neutro. Fanno eccezione la gioia e la sorpresa.

Nella loro L1, gli ecuadoriani si esprimono attraverso un *range* frequenziale ridotto (così come avveniva nelle loro produzioni in italiano). Soltanto nell'espressione della collera e della gioia il *pitch range* risulta piuttosto ampio.

Il *pitch range* degli inglesi risulta sempre relativamente ampio rispetto agli altri apprendenti (soprattutto nella collera e nella gioia). Soltanto nel caso della tristezza e dell'eloquio neutro l'escursione frequenziale subisce un ridimensionamento (in linea con la letteratura precedente).

Infine, per quanto concerne gli apprendenti africani, le realizzazioni della collera, della gioia e della sorpresa presentano un *range* molto ampio. L'escursione tonale del disgusto e della paura presenta valori medi; mentre, tristezza ed eloquio neutro si realizzano con un *range* piuttosto ristretto (anche questi due elementi sono in linea con le precedenti ricerche).

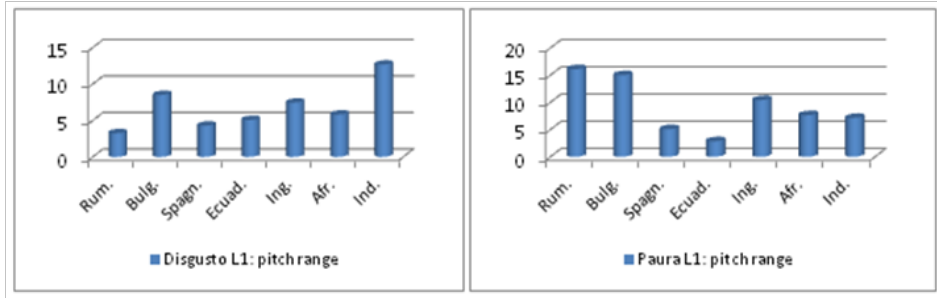


Figura 6. Pitch range del disgusto (sx) e della paura (dx) nelle L1 degli apprendenti

## 6.5 L'intensità

In linea generale, nelle realizzazioni degli apprendenti (in italiano) e dei parlanti nativi, si registra un incremento dell'intensità, in emozioni quali la collera e la gioia e, in alcuni casi, della paura. Viceversa, l'espressione della tristezza e dell'eloquio neutro si caratterizza per un decremento dei valori.

Confrontando le produzioni degli apprendenti si osserva negli spagnoli un innalzamento dei valori più consistente, che coinvolge quasi tutte le emozioni considerate (fa eccezione il disgusto); per contro, le realizzazioni degli ecuadoriani presentano i valori più bassi in assoluto. Soltanto la collera è espressa con un'intensità maggiore rispetto alle altre emozioni.

Nel confronto con le rispettive L1 degli apprendenti, si nota nuovamente, nel caso degli spagnoli, un'intensità più elevata; anche le produzioni degli indiani presentano valori molto alti, che in alcuni casi eguagliano quelli degli spagnoli. Gli ecuadoriani confermano, anche nella loro lingua d'origine, una riduzione generale dell'intensità, soprattutto rispetto agli altri apprendenti (le cui produzioni presentano tuttavia dei valori abbastanza ridotti, se confrontati con quelli degli spagnoli).

## 7 Il test uditivo degli apprendenti: risultati

Analizziamo ora nel dettaglio la media percentuale di decodifiche corrette totalizzata da ciascuno gruppo di apprendenti. Come si evince dalla Figura 7, spagnoli e bulgari hanno identificato con maggiore accuratezza le emozioni espresse dai nativi (57%); rumeni, indiani e inglesi hanno totalizzato il 50%, mentre gli ecuadoriani e gli africani hanno ottenuto una percentuale inferiore rispetto agli altri (42%), denotando, dunque, una maggiore difficoltà di decodifica.

Considerando la media percentuale per ciascuna emozione (Figura 8), le

espressioni vocali della collera e della tristezza sono state identificate con un indice di accuratezza molto elevato (circa il 78% per la collera, e il 71% per la tristezza). Anche l'eloquio neutro è stato decodificato con una percentuale abbastanza alta (57%). Tuttavia, è emersa una difficoltà maggiore nell'identificazione della gioia e della sorpresa (35% per entrambe) e in particolare per la paura, che ha ottenuto soltanto il 7% di decodifiche corrette.

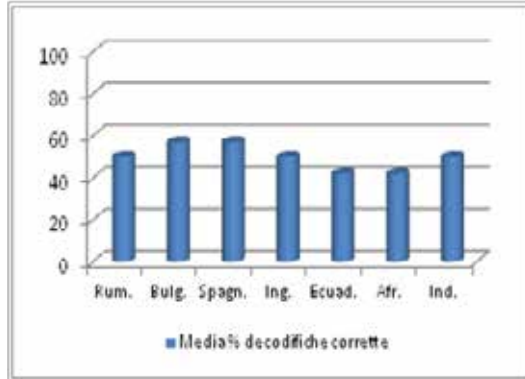


Figura 7. Media % decodifiche corrette totalizzate dagli apprendenti

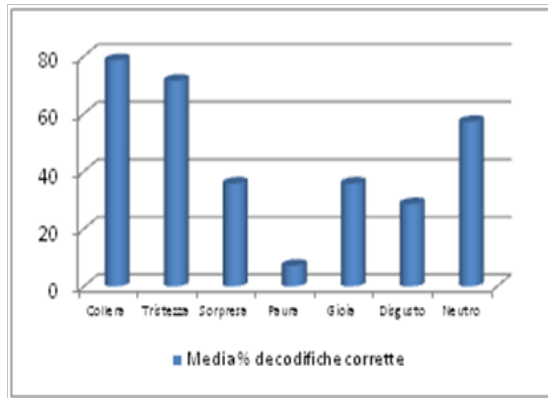


Figura 8. Media % decodifiche corrette per ciascuna emozione

## 8 Il test uditivo dei parlanti nativi: risultati

Dal test uditivo somministrato ai nativi, si evince che le emozioni vocali espresse dagli italiani sono state decodificate con una percentuale notevolmente alta (81%), risultato attribuibile, senza dubbio, alla capacità di cogliere le minime variazioni sul piano vocale all'interno delle produzioni realizzate nella propria lingua d'origine da parlanti italiani. L'indice di accu-

ratezza per ciascuna emozione risulta abbastanza alto, soprattutto nel caso della paura, che è ha ottenuto il 100% di decodifiche corrette, seguita dalla collera (93%), dalla tristezza e dall'eloquio neutro (87% per entrambi). L'emozione che ha totalizzato la percentuale minore è il disgusto, con il 56%.

Per quanto concerne gli apprendenti (cfr. Figura 9), le produzioni dei bulgari e degli africani sono state identificate con maggiore accuratezza, ottenendo rispettivamente il 49% e il 46% di decodifiche corrette. Seguono gli spagnoli, con il 45% e gli inglesi con il 42%. La percentuale decresce nel caso dei rumeni, degli ecuadoriani (41% per entrambi) e soprattutto nel caso degli indiani, le cui produzioni hanno ottenuto una media del 39%.

Le emozioni che hanno destato maggiori difficoltà sono state il disgusto e la paura. Nel dettaglio, l'enunciato di disgusto prodotto dai rumeni non è stato riconosciuto come tale da nessun parlante italiano, mentre soltanto il 18% ha decodificato correttamente le produzioni degli africani relativamente a queste emozioni. Anche nel caso della paura, le espressioni dei rumeni hanno ottenuto una percentuale molto bassa (circa il 6%), insieme a quelle degli indiani (12%). Per contro, l'emozione maggiormente riconosciuta è stata la collera, che ha ottenuto percentuali molto elevate per ciascun gruppo di apprendenti (fanno eccezione ancora una volta i rumeni, che hanno totalizzato soltanto il 18%).

Infine, per quanto riguarda le altre emozioni, i risultati ottenuti sono abbastanza eterogenei. La sorpresa è stata identificata con minore difficoltà nelle produzioni degli africani, degli inglesi e degli indiani, mentre più problematica è stata la decodifica degli enunciati prodotti dai bulgari. Le realizzazioni degli spagnoli hanno ottenuto una percentuale molto alta nel caso della sorpresa (81%), per contro quelle degli indiani hanno raggiunto soltanto il 12% di decodifiche corrette. L'eloquio neutro, in linea generale, è stato identificato con una discreta accuratezza, soprattutto nelle produzioni degli inglesi (62%), degli africani (56%) e degli spagnoli (43%). Fanno eccezione le produzioni dei rumeni e degli indiani, che hanno totalizzato rispettivamente il 6% e il 12% di riconoscimenti corretti.

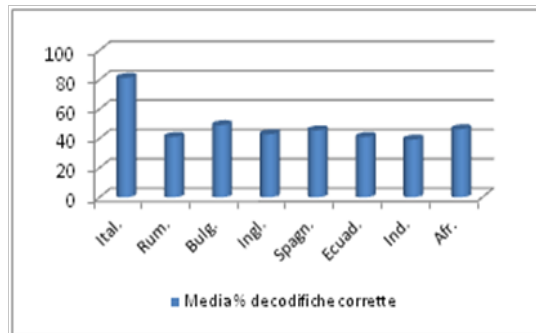


Figura 9. Media % decodifiche corrette totalizzate dagli parlanti nativi e dagli apprendenti



## 9 Discussione dei dati e conclusioni

Il presente studio ha inteso indagare l'espressione e la percezione delle emozioni vocali in italiano da parte di apprendenti di diversa origine; si è proposto altresì di verificare in che misura la distanza culturale (e linguistica) dalla lingua target incidesse su questi due aspetti della comunicazione emotiva.

Sul piano della produzione, le maggiori difficoltà sono state riscontrate nella gestione temporale degli enunciati e nel controllo del *range* frequenziale. Tale tendenza è stata rilevata anche nelle loro rispettive L1, confermando l'ipotesi di un'eventuale influenza da parte della lingua d'origine.

Il quadro delineato dai risultati del test uditivo si presenta decisamente eterogeneo. Tra i gruppi provenienti da culture distanti da quella italiana (indiani, ecuadoriani e africani), gli indiani hanno dimostrato un'abilità di decodifica pari a quella dei rumeni e degli inglesi, ottenendo una buona percentuale di decodifiche corrette. Per contro, africani ed ecuadoriani hanno evidenziato maggiori difficoltà nell'identificare le emozioni espresse in italiano, confermando in parte quanto sostenuto da precedenti ricerche (cfr. Dewaele 2005). L'efficacia comunicativa degli enunciati prodotti dagli apprendenti è stata testata attraverso un test uditivo, che ha prodotto risultati interessanti in merito alla questione sul peso della distanza dalla lingua target. Le produzioni decodificate con maggiore accuratezza sono state quelle dei bulgari e degli africani, per contro il parlato emotivo degli indiani ha ottenuto la percentuale minore di decodifiche corrette.

Per quanto la distanza culturale e linguistica possa giocare un ruolo importante nella codifica e nella decodifica delle emozioni vocali, non è possibile affermare, in base ai risultati ottenuti, che ciò avvenga sempre e comunque. Ciascun gruppo di apprendenti si è confrontato - in misura diversa - con dubbi e incertezze, a prescindere dalla loro L1; non sempre, infatti, la distanza dalla lingua target è stata determinante in tal senso, viceversa la maggiore vicinanza non ha costituito, in alcuni casi, un fattore in grado di agevolare la gestione del parlato emotivo in L2.

Riconosciamo, senza dubbio, che nelle interazioni quotidiane l'apporto visivo - e dunque non verbale - della comunicazione contribuisca in larga misura a disambiguare uno stato emotivo dall'altro, riducendo le difficoltà riscontrate a livello uditivo. Tuttavia, il quadro emerso dal presente studio può avere una sua spendibilità sul piano didattico, in quanto la consapevolezza delle effettive difficoltà a cui vanno incontro gli apprendenti nelle interazioni con i nativi può costituire un punto di partenza per la realizzazione di un percorso didattico in grado di far fronte a tali necessità, come sperimentato in alcuni studi precedenti, in cui sono stati coinvolti apprendenti di origine indonesiana (De Marco, Paone, in stampa, b), e di origine russa e iraniana (De Marco, Soriano, Paone, in stampa). Il *training* didattico implementato in queste due ricerche ha fornito una serie di

strumenti per lo sviluppo delle abilità comunicative in un contesto emotivo, che ha favorito la consapevolezza degli apprendenti sulle diverse modalità di espressione e percezione delle emozioni vocali in italiano.

Si tratta, senza dubbio, di un percorso complesso che deve tenere conto di un elevato numero di variabili, attribuibili non solo a diversità culturali, ma anche a fattori individuali. Pertanto, riteniamo che un'analisi preliminare delle differenti modalità impiegate nella gestione del parlato emotivo possa rappresentare il primo stadio verso lo sviluppo di una competenza emotiva in L2.

## Bibliografia

- Abelin, A. (2004). «Cross-cultural multimodal interpretation of emotional expressions: An experimental study of Spanish and Swedish». In: Bel B., Marlien I. (eds.), *Proceedings of Speech Prosody 2004*. Nara: ISCA (SProSIG).
- Anolli, L.; Ciceri, R. (1992). *La voce delle emozioni: Verso una semiosi della comunicazione vocale non-verbale delle emozioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Anolli, L.; Wang L.; Mantovani, F.; De Toni, A. (2008) «The voice of emotion in Chinese and Italian young adults». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39.
- Balconi, M. (2004). *Neuropsicologia delle emozioni*. Roma: Carocci.
- Banse, R.; Scherer, K. (1996). «Acoustic profiles in vocal emotion expression». *Journal of personality and social psychology*, 70.
- Banse, R.; Scherer, K. (2009). «The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model». *Cognition and emotion*, 23.
- Bryant, G.A.; Barrett, C.H. (2008). «Vocal emotion recognition across disparate cultures». *Journal of Cognition and Culture*, 8.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Londra: John Murray. Trad. it.: *L'espressione delle emozioni negli uomini e negli animali*, G.A. Ferrari (a cura di). Torino: Boringhieri, 1982.
- De Marco A.; Paone, E. (c.s. a). «Uno studio sui correlati acustici delle emozioni vocali in apprendenti di italiano L2». In: Elia, A.; Iacobini, C.; Voghera, M. (a cura di), *Livelli di analisi e fenomeni di interfaccia. XLVII Congresso Internazionale SLI 2013*. Roma: Bulzoni.
- De Marco, A.; Paone, E. (c.s., b) «The acquisition of emotional competence in L2 learners of italian through specific instructional training». In: Bianchi, F.; Cheng, W.; Gesuato, S. (a cura di), *Teaching, learning and investigating about pragmatics: principles, methods and practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Marco, A.; Sorianello, P.; Paone, E. (in stampa). «L'acquisizione delle emozioni nell'italiano non nativo: Un percorso didattico longitudinale». In: *Proceedings GSCP 2014*.

- Dewaele, J. (2005). «Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language teaching: obstacles and possibilities». *The modern language Journal*, 89.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galati, D. (1993). *Le emozioni primarie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kim, S.; Dorner, L. (2013). «I won't talk about this here in America: socio-cultural context of Korean English language learners' emotion speech in English». *L2 Journal*, 5.
- Komar, S. (2005). «The Impact of Tones and Pitch Range on the Expression of Attitudes in Slovene Speakers of English». In: *Proceedings of Phonetics Teaching and Learning Conference 2005*. Londra: Department of Phonetics and Linguistics.
- Marotta, G.; Boula De Mareuil, P. (2010). «Persistenza dell'accento straniero: Uno studio percettivo dell'italiano L2». In: Schmid, S.; Schwarzenbach, M.; Studer, D. (a cura di), *La dimensione temporale del parlato. Atti della V conferenza dell'associazione italiana di scienze della voce*. Rimini: EDK.
- Pavlenko, A. (2006). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K.; Banse, R.; Wallbott, H.G. (2001). «Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32.
- 't Hart, J.; Collier, R.; Cohen, A. (1990). *A perceptual study of intonation: An experimental-phonetic approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press.

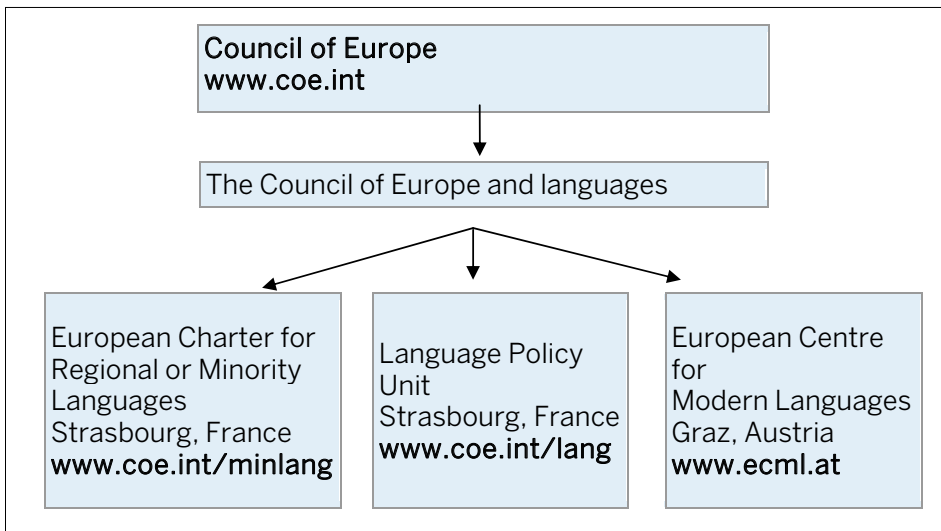
## European Centre for Modern Languages – ECML

Paolo E. Balboni

**Abstract** This infosheet deals with the ECML, a Council of Europe institution based in Graz, Austria. In cooperation with the Language Policy Unit of the Council the Centre functions as a catalyst for reform in the teaching and learning of languages. The ECML has been involved in the Threshold Level Project and is the centre where the *Common European Framework of Reference and the Language Portfolio* were produced.

Nel cuore della vecchia Graz, di fronte al fiume, in una costruzione modernissima, si trova l'ECML: la silga è forse poco noto ai lettori, ma è il luogo dove sono state elaborati i livelli soglia, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, il *Portfolio delle lingue*. Il centro della politica glottodidattica europea – nel quale da anni l'Italia non ha voce perché il MIUR ha deciso di non pagare il costo della *membership*.

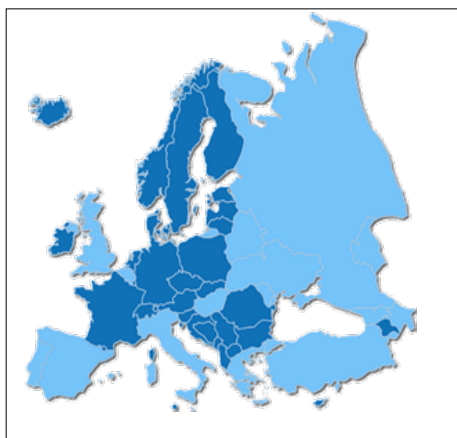
L'ECML è emanazione del Consiglio d'Europa, che in ordine alle lingue ha questa struttura:



Le tre strutture che gestiscono la politica linguistica del CdE sono autonome ma operano in stretto contatto, ed è la Language Policy Unit a fungere da catalizzatore.

Specificamente, lo scopo del ECML secondo il Consiglio d'Europa è quello di aiutare la realizzazione della finalità principale del Consiglio:

Understanding one another is a prerequisite for living together harmoniously. So to achieve the dream of a continent without dividing lines, Europe needs citizens who can all communicate in some of the many languages spoken within its borders.



L'ECML ha una struttura a network, che coinvolge:

- esperti di 32 paesi europei; l'assenza del Regno Unito, evidenziata nella cartina, è solo apparente: J.L.M. Trim, il grande punto di riferimento glottodidattico del ECML, era alla testa di un gruppo molto anglo centrico, e la sua biblioteca è stata lasciata in eredità al Centro stesso
- offre modelli di formazione professionale
- e li implementa su richiesta;
- pubblica esempi di buone pratiche;
- partecipa a progetti europei, in quanto proprio questi progetti rappresentano la gran parte del finanziamento delle attività correnti del centro. Molte delle pubblicazioni del Centro sono il risultato *in progress* e conclusivo di questi progetti.

Il Centro di Graz non si limita a svolgere ricerca teorica o sperimentazioni, di solito nell'ambito di progetti con finanziamenti europei, ma svolge una vera e propria azione di politica dell'educazione linguistica, sebbene limitata alle lingue non native e alle situazioni di plurilinguismo. In particolare, interviene nelle politiche glottodidattiche dei vari paesi attraverso tre organismi

- il **ECML Governing Board**, composto da rappresentanti dei vari ministeri europei,
- le **ECML National Nominating Authorities** presso i vari ministeri dell'istruzione in Europa,
- gli **ECML National Contact Points**, che sono dei network nazionali.

È inutile descrivere in questa scheda informativa quanto può essere visto direttamente sul sito, che è molto ben costruito, permette il download di pubblicazioni, bibliografie, ecc.

Ci limitiamo qui quindi ad elencare le risorse disponibili:

- **Pubblicazioni:** al momento sono 153 e spaziano su tutti gli ambiti della glottodidattica, anche se negli anni c'è stata un'accentuazione sull'elemento interculturale, sulla logica della certificazione e, recentemente, sul CLIL; La lista completa può essere trovata sul sito (<http://www.ecml.at/publications>), da dove le pubblicazioni possono essere scaricate dopo essersi registrati, se si appartiene a uno stato membro o, come nel caso dell'Italia, possono essere acquistate presso il Council of Europe Online Bookshop (<http://book.coe.int>, contatto: [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)). Di molti di questi volumi esistono anche le versioni in francese o in altre lingue.
- **The European Language Gazette** è la newsletter del ECML e informa sugli eventi, i progetti, le nuove pubblicazioni, le iniziative europee e nazionali
- **Experts Database:** offre un sintetico curriculum vitae delle centinaia di esperti che da tutt'Europa collaborano con l'ECML: è utilissimo per individuare singole specializzazioni, trend di ricerca, possibili partner o esperti nella progettazione europea;
- **International Events Calendar:** da notare che è possibile a tutti informare l'ECML su eventi che sono in via di organizzazione, in modo da far giungere l'informazione a tutti coloro che consultano questa fondamentale pagina;
- **Links** è altrettanto importante, ed è significativa come sezione perché non si limita ad elencare, ma descrive i siti e in alcuni casi li commenta;
- **un sistema di autovalutazione delle competenze** in inglese, francese e tedesco, secondo i livelli del *Quadro Comune Europeo*, da A1 a C2.

Attualmente il European Centre for Modern Languages è coinvolto nei seguenti progetti europei:

**APLANet** <http://www.aplanet-project.eu/>. Lo scopo è quello di aiutare i docenti a crearsi un Personal Learning Network (PLN) nei social network in modo da districarsi nella giungla tecnologica applicata o applicabile alla didattica.

**elearningeuropa** <http://www.elearningeuropa.info>. Ha la stessa natura di APLANet ma è più operativo, interessato a buone pratiche

**Language Rich Europe** <http://languagerichblog.eu>. È un progetto del British Council che sostiene il plurilinguismo e offre una mappa sul ruolo delle lingue nei sistemi formativi europei

**Magicc** <http://www.unil.ch/magicc>. Si occupa di comparazione transnazionale di metodi di valutazione e di risultati, sulla base del *Quadro*

**Piccolingo** <http://piccolingo.europa.eu>. È insieme un progetto della Commissione Europea e un movimento di promozione dell'insegnamento precoce delle lingue

Il progetto più recente, concordato dalla Commissione Europea e dal ECML, è **Innovative Methodologies And Assessment In Language Learning**, iniziato nel Maggio 2013, focalizzato sull'uso delle gltototecnologie, un migliore interscambio sulle procedure di valutazione secondo i livelli del Quadro, un sostegno alla mobilità per insegnanti e responsabili educativi degli stati membri.

# The Motivation of Second/Foreign Language Teachers

## A Review of the Literature

Ada Bier

**Abstract** In order to offer a picture of the construct of language teacher motivation, this paper is subdivided into two main sections. In the first part, the main framework for exploring this specific construct is presented and, considering it as mostly social, insights have been drawn from Atkinson's sociocognitive approach, from complexity theory and from theories of mediation. In the second part, the teacher's mind is investigated and the scaffolding for its description is provided by the triadic distinction between *cognition*, *affect* and *motivation*.

**Summary** 1. The 'social side' of teaching. – 2. The 'hidden side' of teaching. – 3. Conclusion.

### 1 Introduction

The myth that teachers do not make a difference in student learning has been refuted. (Brophy and Good 1986, p. 370)

Several reports from different countries say «that teachers are *not* motivated to teach and that this tendency is actually getting worse» (Dörnyei, Ushioda 2011, pp. 167-168, italics in the original). Unfortunately, the amount of research in the field of language teacher motivation is still meagre (Dörnyei, 2003; Kassagby et al., 2001) as «the motivation of language teachers has been researched much less than the motivation of language learners» (Kassagby et al. 2001, p. 213). A number of studies in the recent past – not only in the field of SLA – offer evidence to the fact that teacher motivation is crucial for increasing their students' own motivation (for a review, see Kunter et al. 2008, p. 469). As regards language teachers, Dörnyei and Ushioda claim that

the teacher level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that can affect learners' motivation to learn. [...] if a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her students will be motivated to learn (Dörnyei, Ushioda, 2011, p. 158).

Support to this statement is provided by several studies (among others, those by Dörnyei, Csizér 1998; Cheng, Dörnyei, 2007; Bernaus, Gardner



2008; Guilloteaux, Dörnyei, 2008; Csizér, Kormos 2009; Papi, Abdollahzadeh 2012; Moskowsky et al. 2013) which highlight the link between teacher motivational strategies and student motivated behaviour, thus confirming Dörnyei's argument (Dörnyei 2001) that teachers are responsible for motivating students. In addition, it seems reasonable to think that language teachers can affect their learners' motivation not only by adopting motivational strategies but also by being motivated themselves.

## 2 The 'social side' of teaching

In agreement with Atkinson, we believe that language «is always mutually, simultaneously, and co-constitutively in the *head* and in the *world*» (Atkinson 2002, p. 538, emphasis added), thus it is both a *cognitive* and a *social* phenomenon. The most direct implication of this is that «learning and teaching go hand-in-hand» (Atkinson 2002, p. 538), since language learning does not happen in a 'social void' and in the head of the learner only, but it is the result of the interrelationship between the learner, the teacher and the sociocultural setting in which they are immersed.

There are two main reasons for which a sociocognitive approach has been adopted here with the general aim of investigating the motivation of language teachers. First of all, as previously said, we acknowledge that there is a need to conceptualize the learner *and* the teacher as an interactional unit in their effort to pursue socio-cognitive tasks, i.e. learning a second/foreign language, that the learner could not otherwise perform independently; therefore, not only the learner but the *teacher* as well represents a central component in the process of second/foreign language learning. It is thus fundamental to explore the *cognitive* concept of language teacher motivation in order to better understand the (*social*) link between the motivation of teachers and the motivation of their learners. Secondly, the sociocognitive approach is an attempt to overcome the «bifurcation in the field» (Lafford 2007, p. 746), and to conciliate the two conflicting ontologies of cognitivism and socioculturalism, the «two parallel SLA worlds» (Zuengler, Miller 2006), the two «polarizing dichotomies» (Ushioda, Dörnyei 2012, p. 405). Indeed language, its acquisition *and* its teaching are not only cognitive processes (in the head) but also social (in the world).

With the aim of accomodating different perspectives or different constructs within SLA, several scholars have adopted complexity theory. Larsen-Freeman and Cameron state that complexity theory is an «umbrella term» (Larsen-Freeman, Cameron 2008, p. 200) covering similar theories, such as complexity theory, chaos theory, dynamic(al) systems theory and complex systems theory. In particular, complexity theory was adopted to

explore the interconnections between identity, motivation and autonomy within SLA (Sade, L.A. 2011; Paiva, V.L.M. de O. 2011) and as a means for accommodating both sociocultural and cognitive perspectives within SLA (Larsen-Freeman, 2002; in Zuengler, Miller 2006). Ushioda and Dörnyei adopted a dynamic systems perspective in order to investigate the interactions between the 'inner side' of the learner and the surrounding context, affirming that «processes of motivation, cognition and emotion and their constituent components continuously interact with one another and the developing context, thereby changing and causing change, as the system as a whole restructures, adapts and evolves» (Ushioda, Dörnyei 2012, p. 400). In a similar vein, we aim at investigating the interactions between the «hidden side» (Freeman 2002) of language teachers - cognition, affect and motivation - with the social context of instruction, and this means with their learners above of all.

In agreement with Brophy and Good, we believe that «classrooms are complex social settings» (Brophy, Good, 1986 p. 370) and the type of causality which operates within them is co-adaptation. Co-adaptation is a sort of mutual causality according to which change in one system can cause change in another system connected to the previous one (Larsen-Freeman, Cameron 2008). This is exactly what occurs in classrooms and «from co-adaptation of teacher and student behaviors emerges a structure at another level, one that we might call *the lesson*» (Larsen-Freeman, Cameron, 2008 p. 203, italics in the original). Therefore, we could well expect that changes in the language teacher may produce changes in the language learner and, to complete the syllogism, changes in the motivation of teachers may lead to changes in the motivation of their students.

Past philosophers, psychologists and pedagogues as well recognized the social complexity of classrooms and the fundamental role of the *teacher* in the learning process.<sup>1</sup> Dewey himself maintained that the classroom is a microcosm of the larger social world, mirroring its democratic and co-operative functions (Dewey 1916/1966, in Ushioda 2006, p. 159). Von Glasersfeld (in Williams, Burden 1997), father of radical constructivism, stressed the importance of the teacher's *orienting function*, while social constructivists viewed teaching as an attempt to make students bring meaning to their lives, thus opposing the concept of *education* to that of mere instruction. Feuerstein posited a theory of *mediation*, emphasizing

1 In this respect, as regards motivation, Ushioda and Dörnyei affirm that «certain aspects of [...] *teacher-student relations* were identified as significant in shaping students' intrinsic motivation» (Ushioda, Dörnyei 2012, p. 404, emphasis added).

---

the interactive nature of the teacher-learner relationship,<sup>2</sup> according to which the key features of any learning activity are *significance, transcend-*

<sup>2</sup> Ushioda and Dörnyei stress the «important role of *teacher feedback* and *teacher-learner dialog* in helping learners to reflect on their learning progress» (Ushioda, Dörnyei 2012, p. 405, emphasis added).

ence, i.e. purpose beyond the here and now, and *reciprocity*, i.e. shared intention (Feuerstein et al. 1991, in Williams, Burden 1997, emphasis added). Vygotsky as well, within the framework of sociocultural theory, proposed his own view of mediation in language acquisition (Lantolf 1994; Lantolf, Appel 1994; Donato, McCormick 1994; Williams, Burden 1997; Zuengler, Miller 2006; Ushioda 2006), claiming that human cognition, i.e. all mental processing, is a *mediated* mental activity and that this mediation is «the instrument of cognitive change» (Donato, McCormick 1994, p. 456). In the light of sociocultural theory, we could affirm that there is a link between teacher, learners, instructional context and culture so that the learner cannot be considered an isolated unit in his/her effort to learn a second/foreign language. In Vygotsky's words, «the *social* dimension of consciousness [i.e. all mental processes] is *primary* in time and fact. The *individual* dimension of consciousness is *derivative* and *secondary*» (Vygotsky 1979, in Zuengler, Miller 2006, p. 38, emphasis added). Bailey et al. conclude that

the two parties in the teacher-student relationship have their own responsibilities, their own contributions to make to the learning process. [...] Both the teacher and the students contribute to a positive learning environment by respecting each other and by *being committed* to doing their best (Bailey et al. 1996, p. 20, emphasis added).

To sum up, it could be said that both the recent contribution of complexity theory and the sociocognitive approach to second/foreign language learning maintain that 1. classrooms are social, complex systems in which the relationship between teacher and learner cannot be overlooked, so that second/foreign language learning becomes second/foreign language learning *and* teaching; 2. being classrooms complex settings in which change in a component produces change in another component, the motivation of the language teacher inevitably impacts on the motivation of language learners (and this finding has been confirmed by several studies, cfr. § Introduction); 3. the constitutive elements of the «hidden side» (Freeman 2002) of teachers not only 'communicate' as a whole with the immediate, surrounding sociocultural context (including learners, above all), but also interact with each other. This last point will be further developed in the next paragraph.

### 3 The 'hidden side' of teaching

The scaffolding for the description of the «unobservable dimension» (Borg 2003) of teachers is provided by the triadic distinction through which psychologists characterize the human mind: *cognition* (i.e. what one knows

and thinks), *affect* (i.e. what one feels) and *conation* (i.e. what one wants or desires) (Snow, Corno, Jackson 1996, in Dörnyei 2001). Conation, here referred to as *motivation*, represents «one of the most basic aspects of the human mind» (Dörnyei 2001, p. 2). In the light of complexity theory (cfr. § 1), it is assumed that the three aspects interact with each other and therefore cognition and affect have an impact on the motivation of the language teacher.<sup>3</sup> The three dimensions will now be examined in detail.

### 3.1 Teacher Cognition

Borg defines *teacher cognition* as «the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe, and think» (Borg 2003, italics in the original, p. 81).<sup>4</sup> In agreement with this definition, it is possible to affirm that cognition comprehends both an ‘explicit’ knowledge and an ‘implicit’ knowledge.

‘Explicit’ knowledge is represented by what teachers have learnt during their years of training and it largely consists of «theories of practice» (Burns 1996, emphasis added), namely the theoretical knowledge acquired during teacher education. Shulman calls this type of knowledge «pedagogical content knowledge» (PCK) and defines it as «that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding» (Shulman 1987, in Zembylas 2007, p. 355). The language through which teachers organize their conceptual world is a «professional language» (Freeman 1996), a sort of ‘discourse’ that has both a cognitive function – i.e. organizing the teachers’ professional world «according to the values and meanings of their group» (Gee 1989, in Freeman 1996, p. 235) – and a referential function because, through it, teachers become recognized members of a definite group.

‘Implicit’ knowledge is the «hidden side of the work» (Freeman 2002), what teachers believe and think. Burns defines it in terms of «theories for practice» (Burns 1996, emphasis added), specifically those cognitive structures that teachers adopt for planning, decision making, and behaving in the language classroom. According to Kennedy, this type of teacher knowledge has been indelibly imprinted by the teachers’ «own experiences

3 We are well aware that these three psychological dimensions are not discrete entities and therefore they do not have definite boundaries. It is thus difficult – if not impossible – to say exactly where one ends and the other begins: they are deeply interrelated with each other.

4 In a recent article, however, Borg claims that «The study of teacher cognition, given its concern for understanding the unobservable dimension of teachers’ lives, in no way excludes attention to *emotions*» (Borg 2012, p. 12, emphasis added). We would also suggest attention to *motivation* as well, given that it also represents a ‘portion’ – with blurred boundaries – of the unobservable dimension of teachers’ lives.

as students» (Kennedy 1990, in Bailey et al. 1996, p. 11), by their «apprenticeship of observation» (Lortie 1975, in Bailey et al. 1996). Goodlad concludes that the result of the teachers' experiences as students first and teacher trainees afterwards is that they generally «teach as [they] have been taught» (Goodlad 1983, in Knezevic, Scholl 1996, p. 81). The consequence is that the role of teacher 'models' is crucial because during their «apprenticeship of observation» trainee teachers internalize examples of good and bad behaviour (Bailey et al. 1996) to adopt and avoid, respectively, in their future career as teachers. Thus, the teachers' experience, positive or negative, of their own language learning at school first and university later influences their cognition (Barnard, Burns 2012).

'Explicit' and 'implicit' knowledge interact with each other and as «teachers select and modify theoretical ideas in ways that are consistent with their personal beliefs about teaching and learning and their practical knowledge of the ESL context» (Binnie Smith 1996, p. 214), this interaction impacts on classroom practice (Gutierrez Almarza 1996). It is through the interplay between their «theories for practice» and «theories of practice» (Burns 1996) that teachers come to understand their conceptions of themselves as teachers, their vision, and their limits (Johnson 1996).

### 3.2 Teacher Affect

The most relevant theoretical contributions on the role of emotions in SLA were those by Magda B. Arnold, Jane Arnold and Schumann, who adopted M.B. Arnold's theory in language teaching. Both M.B. Arnold's Cognitive Theory of Emotions (M.B. Arnold 1960, and J. Arnold 1999, in Balboni 2013), and Schumann's Input Appraisal Theory (Schumann 1998, 2004, in Daloiso 2009, and in Balboni 2013) agree on the fact that each *emotional* stimulus from the outside is evaluated by the human brain following a series of criteria, in order to facilitate (or hinder) the repetition of the experience. These theories were primarily referred to language learners but they make sense for teachers as well in that for both, teacher and students, emotions play a crucial role, being parent elements of conscious feelings and motivational drives.

Several studies in the recent past explored emotions in teaching practice in many different contexts. Cowie analyzed the emotional dimension of teaching among university EFL professors in Japan (Cowie 2011). Martin and his colleagues investigated the emotions of secondary school teachers during classroom disruptions, emotions that were responsible for initiating a cognitive-emotional dynamic producing behavioural responses (Martin et al. 2004). Martínez inquired into the emotional impact of the language teacher's personality both on teaching and learning a second language

(Martínez, 2010 p. 89). Thurairaj and Roy conducted a research aimed at exploring teachers' emotions towards the available ELT textbooks and at finding out whether teachers experience positive or negative emotions in their use of ELT textbooks due to their visual design (Thurairaj, Roy 2012). Exploring teacher stress in native and non-native EFL teachers, Mousavi emphasized the importance of the emotional state of both teacher and students, affirming that «since they [teacher and students] are constantly interacting with each other, we cannot consider the emotional state of one group whilst ignoring the concerns of the other. The general outcome of the lesson depends on the quality of such interactions» (Mousavi 2007, p. 33). Researching the interrelationship between emotional knowledge and PCK in teaching, Zembylas concluded that the fact of giving special attention to the emotional dimensions of PCK «will contribute to a fuller understanding of the impact of emotions on the personal well-being and motivation of teachers» (Zembylas 2007, p. 366). In one of his latest articles, Balboni analyzed the role of emotions in the teaching practice (Balboni 2013). Referring to the Greek philosopher Plato, the scholar adopted the triadic distinction between *Eros* (pleasure), *Pathos* (grief), and *Epithymia* (desire): while the first two are *in praesentia* and impact on the teacher's everyday classroom behaviour, the third is *in absentia* and stimulates his/her vision of an ideal future. Balboni claimed that the main source of pleasure for teachers is their classroom activity itself: «il piacere di insegnare si conquista ora per ora, a scuola, insegnando bene» (Balboni 2006, p. 26). About the crucial role of emotions in language teaching, Balboni concluded that «le emozioni influenzano la *motivazione* dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua *capacità cognitiva*, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati» (Balboni 2013, § 5, emphasis added), thus highlighting the interrelationship between emotion, motivation and cognition.

### 3.3 Teacher Motivation

A relatively recent issue of *Language Learning* (issue n. 18, 2008) was entirely dedicated to motivation for teaching, not only language teaching. In their guest editorial, Watt and Richardson talk about a «*Zeitgeist* of interest» in the topic (Watt, Richardson 2008a, p. 405, italics in the original), stressing the urgency of research in this field.

Several scholars explored teacher motivation according to expectancy theory (Walker, Symons 1997; McKeachie 1997; Mowday, Nam 1997; Watt, Richardson 2008b), agreeing on the fact that a teacher is motivated when s/he knows that the effort expended will lead to the desired outcome, i.e. a meaningful learning experience for his/her students, and this will in

turn produce valuable effects in terms of powerful intrinsic rewards, i.e. students' growth, improvement, satisfaction (Mowday, Nam 1997).

Others inquired into this field by means of self-efficacy theories (Goddard et al. 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001; Labone 2004; Woolfolk Hoy, Burke Spero 2005; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2007). Self-efficacy is perceived as a «sense of mastery over the environment» (Walker, Symons 1997, p. 11) and teachers «with strong self-efficacy beliefs view themselves as able to perform a task [i.e. teaching] in an efficacious manner. The result is persistence and a high level of effort to complete the task» (Bandura 1982, in Walker, Symons 1997, p. 11).

Teacher motivation was also explored through the lens of goal-setting theory (Latham et al. 1997) and goal-orientation theory (Butler, Shibaz 2008; Malmberg 2008), both sharing the assumption that «goals provide people with a sense of purpose» (Latham et al. 1997, p. 138). The peculiarity of goals is that they affect direction, arousal and duration of an action and these are exactly the same elements motivation is concerned with (Latham et al. 1997). In particular, as regards the relationship between teacher and students, Woolfolk Hoy affirmed that teachers «need to understand how their own goals and motivations affect their well-being and the lives of their students» (Woolfolk Hoy, 2008 p. 496).

Deci et al. (1997), Csikszentmihalyi (1997) and Kunter et al. (2008) investigated the field of teacher motivation by means of self-determination theory. Self-determination theory explores the link between a) the teacher's internal drives b) his/her practice and c) the instructional context where s/he operates. Context provides choice, informative feedback and the possibility to establish relationships with both colleagues and students. In this respect, Deci et al. claimed that «substantial research indicates that when professors have the opportunity to feel autonomous, competent and related, they will be able to assimilate their experiences [in context] and express them in stimulating ways» (Deci et al. 1997, p. 69). In a similar vein, stressing the role of the teacher's involvement in his/her classroom practice, Csikszentmihalyi talked about «flow experience» (Csikszentmihalyi 1997), a deep involvement in teaching, activity for which the teacher shows commitment and passion and where intrinsic motivation is both the instrument *and* the product of the teacher's practice. Of this same opinion were Sheidecker and Freeman when affirming that the real reward for motivated teachers is not on pay-day but «when their passion is caught by the students» (Sheidecker, Freeman 1999, in Dörnyei, 2001 p. 27).

Considering the field of applied linguistics, the first relevant work on teacher motivation was that of Pennington and her students (for a review, see Kassagby et al. 2001, p. 214), who dealt with the topic of teacher motivation through the perspective of *job satisfaction* in ESL. Pennington found that language teachers were demotivated primarily because of high stress, lack of autonomy, too little resources to rely upon and poor work incentives



(Pennington 1995). Years later, Doyle and Kim conducted an investigation focusing on three major themes: intrinsic motivation; factors leading to dissatisfaction; mandated curricula and tests. They found that there were a lot of commonalities between the two sets of the sample considered (i.e. American teachers, Korean teachers) (Doyle, Kim 1999, in Dörnyei and Ushioda 2011). Shoaib inquired into the motivation of language teachers in Saudi Arabia, configuring her research as a large-scale interview study. Three levels were identified, into which changes should be made to enhance motivation: the teacher level; the managerial level; the ministeral/institutional level (Shoaib 2004, in Dörnyei, Ushioda 2011). Baleghizadeh and Gordani (2012) explored the relationship between teacher motivation and quality of work life among secondary high school EFL teachers in Tehran. Building on Walton's work on quality of work life (Walton 1973, in Baleghizadeh, Gordani 2012) - according to which the construct is composed of motivation, performance and job satisfaction - the researchers found that teacher motivation was significantly correlated with four quality of work life variables, namely work conditions, chance of growth and security, social integration and use and development of their capacities. The most recent studies on EFL teacher motivation are those by Kubanyiova (2009, 2012) which belong to the field of language teacher cognition research. She found that the fact that language teachers behave differently from each other is the product of the «unobservable dimension» (Borg 2003) of the teachers' cognitions as regards the language taught, their beliefs about how to teach it, the specific context where they work, the students with whom they deal with and, more importantly, the teachers themselves. Kubanyiova's research lets emerge the fact that the teachers' *vision* of themselves in the future acts as a major incentive to grow as motivated professionals.

Among all these contributions discussing the role of teacher motivation, there are also studies focusing primarily on teacher *demotivational* factors (Kızıltepe 2008; Sugino 2010). In particular, Kızıltepe conducted a research among university teachers in a public university in Istanbul, Turkey, investigating the sources of motivation and demotivation among them. He found that students are both the main source of motivation and demotivation for teachers (Kızıltepe 2008). Of a similar opinion is Sugino who inquired into the sources of demotivation among language teachers in Japanese colleges and found that the highest responsibility for teacher demotivation is that of student attitudes (Sugino 2010). Summarizing the findings of research in the field of language teacher motivation, Dörnyei and Ushioda (2011) affirm that there are not less than five demotivating factors that undermine motivation: stressful nature of the job, inhibition of teacher autonomy (because of set curricula, standardized tests, etc.), insufficient self-efficacy as a cause of lack of proper training, limited potential for intellectual growth, unsatisfactory career and poor economic

conditions. Yet, the two scholars claim that teacher motivation is strongly amplified by *intrinsic* motives (i.e. love for the subject taught) reason for which, however, it is difficult to consider teaching a «profession» (Bess 1997, p. 431) because in today's society *extrinsic* results count more.

These three components of the 'hidden side' of teaching, i.e. cognition, affect and motivation, interact with each other and with the 'social side' of teaching, i.e. the surrounding people and context,<sup>5</sup> through the practice of *reflection*. The teacher as «reflective practitioner» (Schön 1983, in Williams, Burden 1997) makes use of reflection both *during* the lesson (reflection *in action*) and *after* the lesson (reflection *on action*) in order to explore (and learn from) the interactions between his/her expectations, what s/he did during the lesson and the subsequent results, i.e. the learners' reactions to the lesson, his/her feelings associated to both the lesson and the learners, the learners' successes and/or failures, etc. Reflective practitioners are quality teachers: «when teachers are encouraged to reflect critically on their practice, the quality of their teaching improves dramatically» (Gomez, Tabachnik 1992, in Knezevic, Scholl 1996, p. 81) because, through critical reflection, they gain higher control over the teaching/learning situation. Freeman considers the use of reflection so important that, according to him, the main aim of teacher education should be that of reflecting upon experience in order to understand it (Freeman, 2002). Therefore, reflection is not only a means through which a teacher could improve the quality of his/her teaching, but also a way to understand experience and learn from it.

#### 4 Conclusion

As Sealey and Carter summarise, «motivation is [...] not conceptualised as an individual difference characteristic, but as emergent from relations between *human intentionality* and *social structure*» (Sealey, Carter 2004, in Ushioda 2009, p. 221, emphasis added), thus stressing the interrelationship between an inner, psychological element - i.e. human intentionality - and the social, outer environment - i.e. social structure.

In line with this statement, two major points emerged from the literature hitherto reviewed. First of all, we have seen that language teaching is both a *cognitive* and a *social* phenomenon and, as such, it has an inner, 'hidden side' and an outer, 'social side'. Secondly, if our aim is to conduct a thorough investigation of language teacher motivation, we should take into consideration 1. the influences of the other components of the 'hidden side', cognition and affect, and 2. the impact of the 'social side' as well,

5 Kwo affirms «conditions for reflective teaching include the entire environment and the persons associated with it» (Kwo 1996, p. 314)

represented by instructional context - i.e. the teacher's relationship with students above all - and culture in general.<sup>6</sup>

## References

- Atkinson, D. (2002). «Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition» [online]. *The Modern Language Journal*, 86: pp. 525-545. Available at <http://www.jstor.org/stable/1192723> (2014-10-21).
- Balboni, P.E. (2006). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». In: Serragiotto, G. (ed.), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza, Italia: La Serenissima, pp. 19-28.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 4. Available at <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/303/308> (2013-12-15).
- Baleghizadeh, S.; Gordani, Y. (2012). «Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers» [online]. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7): pp. 29-42. Available at <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss7/3/> (2014-21-10).
- Bailey, K.M.; Bergthold, B.; Braunstein, B.; Jagodzinski Fleischman, N.; Holbrook, M.P.; Tuman, J.; Waissbluth, X.; Zambo, L.J. (1996). «The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 11-29.
- Bernaus, M.; Gardner, R.C. (2008). «Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement» [online]. *The Modern Language Journal*, 92: pp. 387-401. Available at <http://www.jstor.org/stable/25173065> (2014-10-21).
- Bess, J.L. (1997). «The motivation to teach: Perennial conundrums». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 424-439.
- Binnie Smith, D. (1996). «Teacher decision making in the adult ESL classroom». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 197-216). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Blackburn, R.T. (1997). «Career phases and their effect on faculty motivation». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 314-336.
- Borg, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of re-

6 One of the main findings in a study by Cheng, Warden, Chang (2005) was the fundamental role of cultural context. Indeed, different cultures provide for different motivators or, in other words, motivators that are valid in one culture may not be valid in another (in this specific case, Western vs. Eastern cultures).

- search on what language teachers think, know, believe, and do» [online]. *Language Teaching*, 36: pp. 81-109. Available at <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903> (2014-10-21).
- Borg, S. (2012). «Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis». In: Barnard, R.; Burns, A. (eds.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 11-29.
- Brophy, J.; Good, T.L. (1986). «Teacher Behavior and Student Achievement». In: Wittrock, M. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York (NY): Macmillan, pp. 329-375.
- Burns, A. (1996). «Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 154-177.
- Butler, R.; Shibaz, L. (2008). «Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 453-467. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000698> (2014-10-21).
- Chen, J.F.; Warden, C.A.; Chang H. (2005). «Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation» [online]. *TESOL Quarterly*, 39 (4): pp. 609-633. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588524/abstract;jsessionid=1A20A05E4A1251C66DB5C1D632911C83.f03t04> (2014-10-21).
- Cheng, H.-F.; Dörnyei, Z. (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan» [online]. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1): pp. 153-174. Available at <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-cheng-dornyei-illt.pdf> (2014-10-21).
- Cowie, N. (2011). «Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1): pp. 235-242. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001423> (2014-10-21).
- Csikzentmihalyi, M. (1997). «Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 72-89.
- Csizér, K.; Kormos, J. (2009). «Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English». In: Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 98-119.
- Deci, E.L.; Kasser, T.; Ryan, R.M. (1997). «Self-determined teachers: Op-

- portunities and obstacles». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 57-71.
- Donato, R.; McCormick, D. (1994). «A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation» [online]. *The Modern Language Journal*, 78 (4): pp. 453-464. Available at <http://www.jstor.org/stable/328584> (2014-10-21).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; Csizér, K. (1998). «Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study» [online]. *Language Teaching Research*, 2 (3): pp. 203-229. Available at <http://ltr.sagepub.com/content/2/3/203> (2014-10-21).
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Edinburgh (UK): Pearson Education Limited.
- Freeman, D. (1996). «Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 221-241.
- Freeman, D. (2002). «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach». *Language Teaching*, 35: pp. 1-13.
- Goddard, R.D.; Hoy, W.K.; Woolfolk Hoy, A. (2000). «Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement» [online]. *American Educational Research Journal*, 37 (2): pp. 479-507. Available at <http://aer.sagepub.com/content/37/2/479.abstract> (2014-10-21).
- Guilloteaux, M.J.; Dörnyei, Z. (2008). «Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation» [online]. *TESOL Quarterly*, 42 (1): pp. 55-77. Available at <http://onlineibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x/abstract> (2014-10-21).
- Gutiérrez Almarza, G. (1996). «Student foreign language teacher's knowledge growth». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 50-78.
- Johnson, K.E. (1996). «The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 30-49.
- Kassagby, O.; Boraie, D.; Schmidt, R. (2001). «Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL». In: Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, pp. 213-238.
- Kızıltepe, Z. (2008). «Motivation and demotivation of university teachers» [online]. *Teacher and Teaching*, 14 (5-6): pp. 515-530. Available at <http://>

- [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600802571361#.VEo1d74b-K0c](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600802571361#.VEo1d74b-K0c) (2014-10-21).
- Knezevic, A.; Scholl, M. (1996). «Learning to teach together: Teaching to learn together». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 79-96.
- Kubanyiova, M. (2009). «Possible Selves in Language Teacher Development». In: Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 314-332.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Basingstoke (NY): Palgrave Macmillan.
- Kunter, M.; Tsai, Y.M.; Klusmann, U.; Brunner, M.; Krauss, S.; Baumert, J. (2008). «Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 468-482. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000728> (2014-10-21).
- Kwo, O. (1996). «Learning to teach English in Hong Kong classrooms: Patterns of reflection». In: Freeman, D.; Richards, J.C. (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, pp. 295-319.
- Labone, E. (2004). «Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4): pp. 341-359. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0400023X> (2014-10-21)
- Lafford, B.A. (2007). «Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997)». *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue): pp. 735-756. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00666.x/abstract> (2014-10-21).
- Lantolf, J.P. (1994). «Sociocultural Theory and Second Language Learning. Introduction to the Special Issue» [online]. *The Modern Language Journal*, 78 (4), pp. 418-420. Available at <http://www.jstor.org/stable/328580> (2014-10-21).
- Lantolf, J.P.; Appel, G. (1994). «Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research». In: Lantolf, J.P.; Appel, G. (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport (CT): Ablex Publishing Corporation, pp. 1-32.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. (2008). «Research methodology on language development from a complex systems perspective» [online]. *The Modern Language Journal*, 92 (2): pp. 200-213. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x/abstract> (2014-10-21).
- Latham, G.P.; Daghighi, S.; Locke, E.A. (1997). «Implications of goal-setting theory for faculty motivation» [online]. In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching*

- Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 125-142.
- Malmberg, L.E. (2008). «Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 438-452. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000686> (2014-10-21).
- Martin, F.; Morcillo, A.; Blin, J. (2004). «Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires» [online]. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3): pp. 579-604. Available at <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012083ar.pdf> (2014-10-21).
- Martínez, J.D. (2010). «La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua» [online]. *Entre Lenguas*, 15: pp. 89-102. Available at <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf> (2014-10-21).
- McKeachie, W.J. (1997). «Wanting to be a good teacher: What have we learned to date?». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 19-36.
- Moskovsky, C.; Alrabai, F.; Paolini, S.; Ratcheva, S. (2013). «The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition» [online]. *Language Learning*, 63 (1): pp. 34-62. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x/abstract> (2014-10-21).
- Mousavi, E.S. (2007). «Exploring 'teacher stress' in non-native and native teachers of EFL» [online]. *English Language Teacher Education and Development*, 10: p. 33-41. Available at <http://www.elted.net/issues/volume-10/Mousavi.pdf> (2014-10-21).
- Mowday, R.T.; Nam, S.H. (1997). «Expectancy theory approaches to faculty motivation». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 125-142.
- Murray, G. (2011), «Identity, Motivation and Autonomy: Stretching Our Boundaries». In Murray, G.; Gao, X.A.; Lamb, T. (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 247-262). Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Paiva, V.L.M. de O. (2011). «Identity, Motivation and Autonomy in Second Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems». In: Murray, G.; Gao, X.A.; Lamb, T. (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 57-74.
- Papi, M.; Abdollahzadeh, E. (2012). «Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context» [online]. *Language Learning*, 62 (2): pp. 571-594. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x/abstract> (2014-10-21).

- Pennington, M.C. (1995). *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document, ED 404850.
- Sade, L.A. (2011). «Emerging Selves, Language Learning and Motivation through the Lens of Chaos». In: Murray, G.; Gao, X.A; Lamb, T. (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 42-56.
- Sugino, T. (2010). «Teacher Demotivational Factors in the Japanese Language Teaching Context» [online]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3: pp. 216-226. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810014102> (2014-10-21).
- Thurairaj, S.; Roy, S.S. (2012). «Teachers' Emotions in ELT Material Design» [online]. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2 (3): pp. 232-236. Available at <http://www.ijssh.org/show-30-347-1.html> (2014-10-21).
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2001). «Teacher efficacy: capturing an elusive construct» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): pp. 783-805. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361> (2014-10-21).
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2007). «The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6): pp. 944-956. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953> (2014-10-21).
- Ushioda, E. (2006). «Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Motivation» [online]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2): pp. 148-161. Available at <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434630608668545#.VEox274bK0c> (2014-10-21).
- Ushioda, E. (2009). «A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity». In: Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol (UK): Multilingual Matters, pp. 215-227.
- Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2012). «Motivation». In: Gass, S.; Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 396-409). New York (NY): Routledge.
- Walker, C.J.; Symons, C. (1997). «The Meaning of Human Motivation». In: Bess, J.L. (ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press, pp. 3-18.
- Watt, H.M.G.; Richardson, P.W. (2008a). «Motivation for teaching» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 405-407. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000741> (2014-10-21).
- Watt, H.M.G.; Richardson, P.W. (2008b). «Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 408-



428. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000674> (2014-10-21).

Williams, M.; Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Woolfolk Hoy, A. (2008). «What motivates teachers? Important work on a complex question» [online]. *Learning and Instruction*, 18 (5): pp. 492-498. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947520800073X> (2014-10-21).

Woolfolk Hoy, A.; Burke Spero, R. (2005). «Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4): pp. 343-356. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000193> (2014-10-21).

Zembylas, M. (2007). «Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching» [online]. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4): pp. 355-367. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06002010> (2014-10-21).

Zuengler, J.; Miller, E.R. (2006). «Cognitive and Sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?» [online]. *TESOL Quarterly*, 40 (1). Available at [://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264510/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264510/abstract) (2014-10-21.), pp. 35-58.

## Schede

Carlos Rodriguez Melero



**Indirizzo web:** <http://www.rae.es>

**Gratuito**

**Online**

**Accessibilità:** sì

**Social:** [twitter.com/RAEInforma](https://twitter.com/RAEInforma), <https://www.facebook.com/RAE>,  
<https://www.youtube.com/user/RAEInforma>, <https://www.flickr.com/photos/raeinforma>

**Categoria:** risorse linguistiche

**Destinatari:** utenti, insegnanti e studenti di spagnolo LM, L2, LS.

**Principali risorse:** Segnaliamo qui, come principali risorse per studenti e/o docenti di spagnolo LS/L2 tre risorse: a- Dizionari della lingua spagnola, b-banca dati di testi in lingua spagnola, c- servizio di *Consultas lingüísticas*.

**Descrizione della pagina:** Pagina ufficiale della *Real Academia Española*, oltre alla parte istituzionale, nella web si trovano i cataloghi delle pubblicazioni della RAE, alla biblioteca e archivi, *consultas lingüísticas*, notizie (boletines) e risorse. Nella home-page si trova inoltre un comodo widget dove poter consultare i loro principali dizionari (*Diccionario de la lengua*, *Diccionario Panhispánico de dudas*, *Diccionario esencial*)

**Sezioni della pagina:** Facciamo qui una breve descrizione delle tre principali risorse già segnalate.

a. Dizionari: completamente gratuiti, possono essere consultati il *Diccionario de la lengua española*, dizionario monolingue normativo; *Diccionario esen-*

*cial*, versione ridotta e semplificata, molto utile a studenti di scuola media e superiore; *Diccionario Panhispánico de dudas*, dove si trovano risposta ai dubbi (ortografici, lessici e grammaticali) più frequenti sia degli studenti di spagnolo LS/L2 sia di LM. Inoltre, è possibile consultare il *Nuevo diccionario histórico* (in versione di prova) e i dizionari dal 1726 al 1996 (facsimili), strumento di enorme utilità per studenti di letteratura o universitari.

- b. Banca dati di testi in lingua spagnola: eccellente risorsa, di altissimo livello e completamente gratuita. Divisa in tre grandi banca dati: CREA, che racchiude i testi degli ultimi 25 anni; CORDE, che racchiude i testi antecedenti e CORPES XXI, dedicato allo spagnolo del XXI secolo. Una risorsa utile a studenti di superiori e, soprattutto, studenti universitari e docenti di tutti i gradi.
- c. Servizio *Consultas Lingüísticas*: un servizio completamente gratuito dove la RAE risponde ai dubbi (ortografici, lessici o morfosintattici) che qualsiasi utente sottopone (di solito nel giro di meno di 48 ore).



**Indirizzo web:** <http://cvc.cervantes.es>

**Gratuito**

**Online**

**Accessibilità:** sì

**Social:** [https://twitter.com/cvc\\_cervantes](https://twitter.com/cvc_cervantes), <https://www.facebook.com/cvc.cervantes>

**Categoria:** Risorse linguistiche

**Destinatari:** utenti, insegnanti e studenti di spagnolo LM, L2, LS.

**Principali risorse:** il portale del *Centro Virtual Cervantes* è uno tra i più ricchi e con più risorse per l'insegnamento e apprendimento/acquisizione della lingua spagnola. Si trovano in questo portale risorse gratuite e a pagamento sia per la lingua spagnola, sia per la letteratura, arti e scienze. Inoltre sono disponibile numerose risorse di diverso tipo, come *El trujamán* (sezione aggiornata giornalmente e dedicata alla traduzione), la rivista *Rinconote* (Rivista giornaliera con brevi articoli sulla cultura hispana) o *DidactiRed* (una banca dati di risorse per il docente con un ottimo motore di ricerca interno). Inoltre, è la pagina web ufficiale dell'esame DELE (certificazione internazionale di Spagnolo come Lingua Straniera).

**Descrizione della pagina:** Essendo un portale ricchissimo di contenuti, l'organizzazione della pagina è complessa e articolata. Nella home-page, in alto, si trovano le sezioni del portale:

- *Enseñanza*: sezione dedicata sia al docente (materiali, risorse, bibliografia, atti, antologie, ecc.) sia allo studente (podcast 'ESÈ, letture graduate, forum, attività per contenuto e fascia d'età, corsi completi - a pagamento -).
- *Literatura*: straordinaria risorsa con una incredibile collezione di testi classici e non dello spagnolo ad accesso gratuito. Molti testi sono in edizione facsimile, con edizioni critiche e tracce audio (di altissima qualità). Si trovano anche qui l'accesso a *Criticón* (rivista di altissimo livello sulla letteratura del secolo aureo spagnolo) e gli atti dell' AISPI (Associazione Ispanisti Italiani, con articoli scientifici sia di lingua che di letteratura). Si trovano anche sezioni dedicate ai grandi scrittori della lingua spagnola (*Monogra cos*) dove si trova tutta (o gran parte) della produzione dell'autore e tanto materiale sull'opera e vita.
- *Lengua*: sezione più mirata al docente o studioso della lingua. Conta con riviste e sezioni dedicate a svariati argomenti come, ad esempio, AGLÉ (archivio digitale dedicato alle costruzioni sintattiche), *El Trujamán*, forum (*El atril del traductor*: aula virtuale per traduttori; TIC: dedicato alle nuove tecnologie; *Neológica*: sui neologismi), traduzione (oltre al forum appena indicato, si trova la rivista IULMYT, selezioni di articoli teorici e pratici, atti dei congressi dell'associazione ESLETRA), humor (*Moderse la lengua*: una raccolta di errori e sviste nei giornali) e tantissime altre risorse di grande valore.
- *Artes*: sezione dedicata al cinema, pittura, scultura, fotografia, pubblicità, gastronomia, e tanti altri argomenti. Una validissima risorsa per docenti e studenti per avvicinarsi alla cultura artistica ispana.
- *Ciencias*: sezione parallela ad *Artes* ma dedicata alle scienze.

Come si può vedere da questa superficiale descrizione, il portale è veramente ricco di contenuti. Inoltre è anche disponibile il corso AVE Global (a pagamento) con un test di piazzamento (gratuito) per sapere il proprio livello di lingua spagnola.



# Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica  
delle Lingue, Dipartimento di Studi  
Linguistici e Culturali Comparati,  
Università Ca' Foscari Venezia



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

