

EL.LE

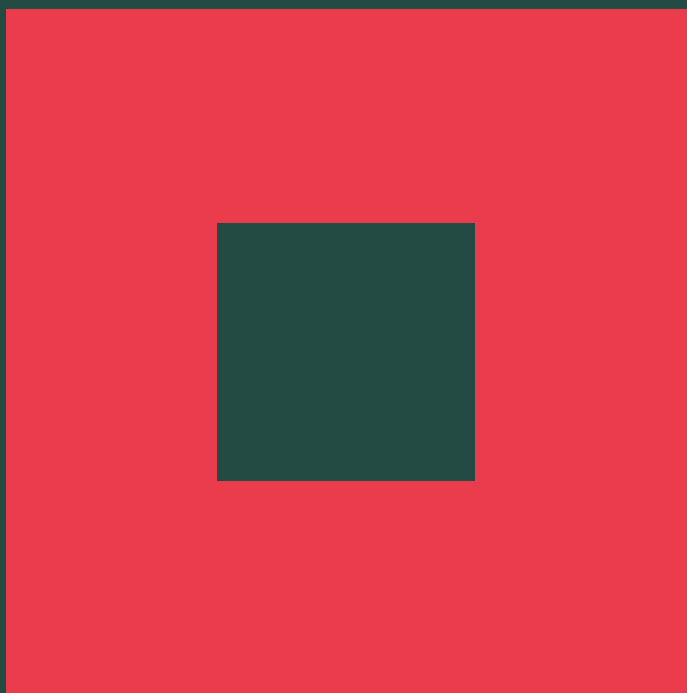
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 4 – Num. 1
Marzo 2015



Edizioni
Ca' Foscari



La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The communicative approach in foreign language teaching claims that the socio-cultural context of the communicative event must be considered in order to make communication possible and efficient. Yet, very few scholars in the field of language teaching research have actually studied the nature and procedures of intercultural communication, and only recently a language teaching oriented model of intercultural communicative competence has been defined. The first part of the essay presents the nature of communicative competence and of its implementation in intercultural contexts, i.e. in all the communicative exchanges between people who do not share the same mother tongue/culture. The second part describes an online open access world map of the critical points of intercultural communication, meant to help people who use English as a Lingua Franca, or who study a language, focus the issue of culture as a communicative factor. The map is a work in progress and relies on the contribution of people all over the world in order to become more and more accurate.

Sommario 1. Un modello di Competenza Comunicativa. –2. Un modello descrittivo di Comunicazione Interculturale. – 3. Un modello di Competenza Comunicativa Interculturale. – 4. Una mappa in open access della comunicazione interculturale nel mondo.

L'approccio comunicativo è una realtà ben più antica di quella che percepiamo oggi: nella classicità questo era l'approccio seguito nelle cancellerie dei faraoni o nelle *domus* romane, e comunicativo era l'insegnamento del latino nei conventi medievali e dell'italiano nelle corti rinascimentali in tutt'Europa: si insegnavano le lingue per comunicare, dove **comunicare** significa sia interagire con altre persone, sia ricevere la comunicazione di filosofi, letterati e perfino le parole Dio! (cfr. Titone 1980; Kelly 1971; Borello 2014; sul mondo antico: Ricucci 2014). La prospettiva comunicativa non si spegne mai del tutto, e già nell'Ottocento sono chiaramente orientati alla comunicazione Berlitz e Parmer, e poi Sweet, Jespersen nel nostro secolo, poi ancora l'American Specialised Training Programme dell'esercito americano durante la guerra (cfr. Balboni 2009).

Certo, sono il *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa, di marca pragmalinguistica, insieme all'etnografia della comunicazione e la sociolinguistica di Hymes e dei suoi *Models of Interaction* e *On Communicative Competence* (1972a, 1972b) a fornire gli strumenti per una fondazione scientifica dell'approccio comunicativo che per secoli era stato basato su logiche intuitive: ma non erano una novità, erano il punto di arrivo di un

lungo percorso. Come non era una novità – per restare nelle prospettive dell’ultimo secolo – la considerazione che la comunicazione avviene in **eventi comunicativi**, nozione formalizzata da Hymes, caratterizzati da una **situazione sociale**, nozione formalizzata da Fishman, e immersi, calati, permeati dal contesto culturale, il cui ruolo nella comunicazione è già stato studiato fin dagli anni Trenta da Malinowski e Firth, e dagli anni Cinquanta da Hall a Lado.

In estrema sintesi, il principio di base della prima formalizzazione dell’approccio comunicativo era: per comunicare **correttamente** serve la competenza linguistica, per comunicare **efficacemente** serve la competenza pragmlinguistica, per comunicare **appropriatamente** ed evitare errori che possono inficiare il buon esito dello scambio comunicativo anche tra parlanti pienamente padroni della lingua serve la competenza socio-culturale. Quest’ultima ha tre dimensioni:

- a. sociolinguistica, che in questo caso focalizza principalmente i registri: gli errori di registro prevalgono sulla correttezza formale e quindi impediscono l’efficacia pragmatica;
- b. cultura quotidiana, materiale, *way of life*: dall’organizzazione urbana a quella della scuola, dall’articolazione dei pasti ai loro componenti ecc., sono necessarie conoscenze specifiche per poter interagire in un dato Paese;
- c. civiltà, cioè valori di riferimento, *way of thinking*, cioè l’idea di uomo, di giustizia, di relazioni umane e sociali, e così via, di un popolo: sono gli elementi che definiscono l’identità di quel popolo, i cui membri vi si riconoscono perché condividono questi modelli di catalogazione e valutazione della realtà.

Caon (2013-2014) ha delineato, scorrendo la ricerca glottodidattica italiana dagli anni Sessanta, il mutare dell’idea di cultura e civiltà nell’insegnamento delle lingue straniere nel nostro Paese e a quel saggio rimandiamo per una prospettiva diacronica molto articolata, che qui riassumiamo in questo modo:

- a. inizialmente, ad esempio nel primo convegno sul tema organizzato in Italia da Freddi (1968), la cultura/civiltà di un popolo è vista come condizione utile, e in alcuni casi necessaria, per interagire con i membri di quel popolo. L’idea di fondo è che si studi la *civilisation* per comunicare con i francesi, la *Landeskunde* per comunicare con i tedeschi, la cultura inglese... e qui nasce il primo dubbio: inglese o anche americana o anche postcoloniale?;
- b. negli anni Ottanta-Novanta si consolida il percorso di integrazione europea, e quindi incomincia ad affacciarsi l’idea che serva approfondire non solo la *civilisation* francese o la *Landeskunde* tedesca, ma anche cercare una prospettiva più ampia ed inclusiva che formi il nuovo cittadino europeo, come recitano molti documenti e studi del Consiglio

d'Europa (cfr. Byram, Zarate 1994, 1997; Byram, Zarate, Neuner 1997; Grima Camilleri 2002; Byram 2003);

- c. alla fine degli anni Novanta in Italia, ma già da tempo altrove, la prospettiva è diversa: si studia l'inglese non più per parlare con i sudditi di sua maestà, ma in una logica ELF, *English as a Lingua Franca*: quindi la dimensione interculturale non è più uno-a-uno, un italiano che interagisce con un francese e quindi deve conoscere la cultura di quel popolo, ma è uno-a-x, in cui l'incognita x include il turista brasiliano come il venditore cinese, l'oligarca russo come lo studente finlandese.

- A questo punto il compito di conoscere e, ancor più, quello di insegnare la comunicazione interculturale è troppo vasto, quindi impossibile - e il contributo che crediamo di avere dato a questa area di studi sulla realizzazione dell'approccio comunicativo (1999, 2006, 2007) sta proprio nell'aver sostituito all'impossibile insegnamento della **comunicazione interculturale** l'insegnamento di un **modello di analisi e descrizione della comunicazione interculturale**: se è vero che i problemi della comunicazione interculturale tra un italiano e appartenenti a n culture sono infiniti, allora un modello può indicare un numero n di potenziali punti critici universali, individuati analizzando i meccanismi semiotici e comunicativi, e quindi n è un numero finito e può essere utilizzato e insegnato;
- d. nel 2009 ci viene dato l'incarico di monitorare i problemi interculturali nel G8 organizzato dall'Italia (cfr. Balboni, Caon 2010), e il contributo di Caon a questo lavoro aggiunge la dimensione relazionale, che negli studi a doppia firma del 2014 e del 2015 porta a teorizzare una **competenza comunicativa interculturale**.

Anche questa nozione non è una novità, è addirittura abusata in America - dove tra l'altro si usa *intercultural communication competence*, che definisce una competenza nella comunicazione interculturale, mentre in Europa prevale *intercultural communicative competence*, in cui è la competenza comunicativa - il nucleo dell'approccio comunicativo da Hymes in poi - ad essere declinata in prospettiva interculturale. In America non c'è interesse per la natura epistemologica della *intercultural communication competence* quanto piuttosto di una sua ipnotizzazione finalizzata a un uso spesso meramente commerciale in attività di valutazione della competenza in aziende multinazionali, nell'esercito, nelle università (cfr. Bennet 1993, 2004; Fantini 2000; Oudenhoven, Van Der Zee 2002; Deardorff 2006, 2011; Kupka, Everet 2007; Dervin 2010).

Nelle pagine che seguono vedremo il modello integrato, quello accennato al punto 'd', e poi descriveremo la mappa interculturale elaborata e resa disponibile in open access dal *Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica*, LabCom (<http://www.unive.it/labcom>), che è una parte del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, il centro che cura questa rivista (<http://www.unive.it/crdl>).

1 Un modello di competenza comunicativa

In Italia si sono succeduti vari modelli di competenza comunicativa, tra cui sono stati rilevanti per la storia dell'insegnamento delle lingue straniere le interpretazioni di Freddi, Farago Leonardi e Zuanelli nel 1979 e quelle di Zuanelli nel 1981.

Nei primi anni del nostro secolo abbiamo cercato di tradurre queste definizioni in un modello più ampio, che includesse la competenza comunicativa in ogni lingua - materna, straniera, classica - in ogni tempo e luogo - presso gli egizi come presso gli abitanti di un pianeta alieno. Questo, non per *hybris* cognitiva ma perché di fronte al proliferare di teorie e interpretazioni, da un lato, e di fronte al paradigma della complessità delineato da Edgar Morin era necessario giungere a livelli di astrazione maggiori.

La nostra strada fu il recupero della teoria del modelli elaborata tra gli anni Trenta e Sessanta da Tarsky e collaboratori, nata in ambito linguistico ma poi utilizzata soprattutto in ambito matematico. In questa sede ci basti dire che un modello è una struttura concettuale che descrive un fenomeno potenzialmente in ogni luogo e ogni tempo, caratterizzato da economicità (cioè da pochi fattori, che possono espandersi in profondità, come un sito internet in cui click dopo click si entra in dimensioni sempre più dettagliate) e da semplicità di uso e memorizzazione, altrimenti non genera comportamenti governati dal modello stesso (per un approfondimento, rimandiamo al nostro libro di epistemologia dell'educazione linguistica, del 2011).

Riprendiamo dal nostro manuale del 2012 il modello e la sua descrizione con un grafico può facilitare l'esplorazione di questo fondamentale concetto:

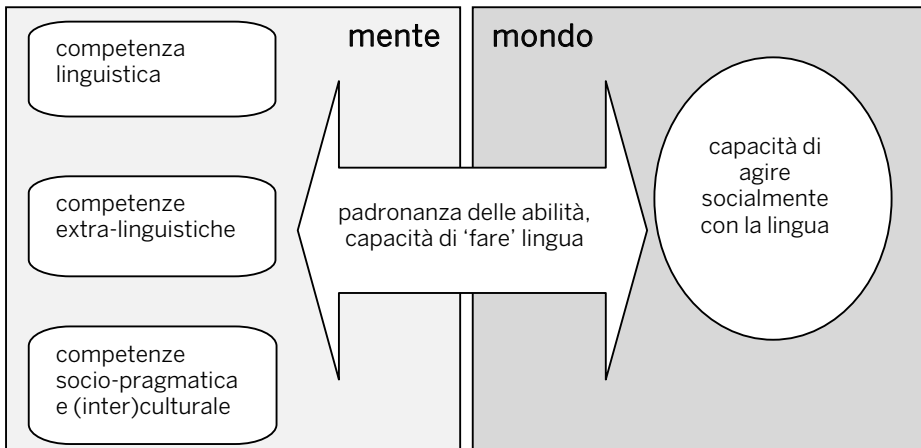


Figura 1. Un modello di competenza comunicativa

Lo schema si legge come segue: la **competenza** comunicativa è una realtà mentale che si realizza come **esecuzione** nel mondo;

a. nella mente ci sono tre nuclei di competenze che costituiscono il **sapere la lingua**:

- la competenza linguistica, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfosintattico, testuale, lessicale-semantico;
- le competenze extralinguistiche, cioè la capacità di comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti e del vestiario (competenza oggettemica);
- il nucleo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;

b. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel **saper fare lingua** quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle cosiddette abilità linguistiche; questo meccanismo di attualizzazione della competenza costituisce la 'padronanza' di una lingua; la freccia centrale è duplice: da un lato, le competenze mentali divengono performance nel mondo, dall'altro, dal mondo arrivano testi e altri input che integrano, perfezionano, modificano, correggono le nostre 'grammatiche' mentali;

c. i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza contribuiscono a eventi comunicativi, governati da regole sociali, pragmatiche, culturali (una tavola rotonda in un convegno ha regole diverse da quelle di una conversazione sullo stesso tema e con le stesse persone ma realizzata al bar): è il **saper fare con la lingua**.

Questo modello tenta di descrivere la competenza comunicativa nella lingua (o lingue) più importante, quella materna, e in altre lingue moderne o classiche.

2 Un modello descrittivo di comunicazione interculturale

Nel momento in cui l'evento comunicativo include due madrelingua di due lingue e culture diverse, nasce la necessità di articolare più in profondità il modello visto sopra per renderlo adeguato a descrivere una situazione più complessa. Riprendiamo il diagramma da Balboni, Caon 2015.

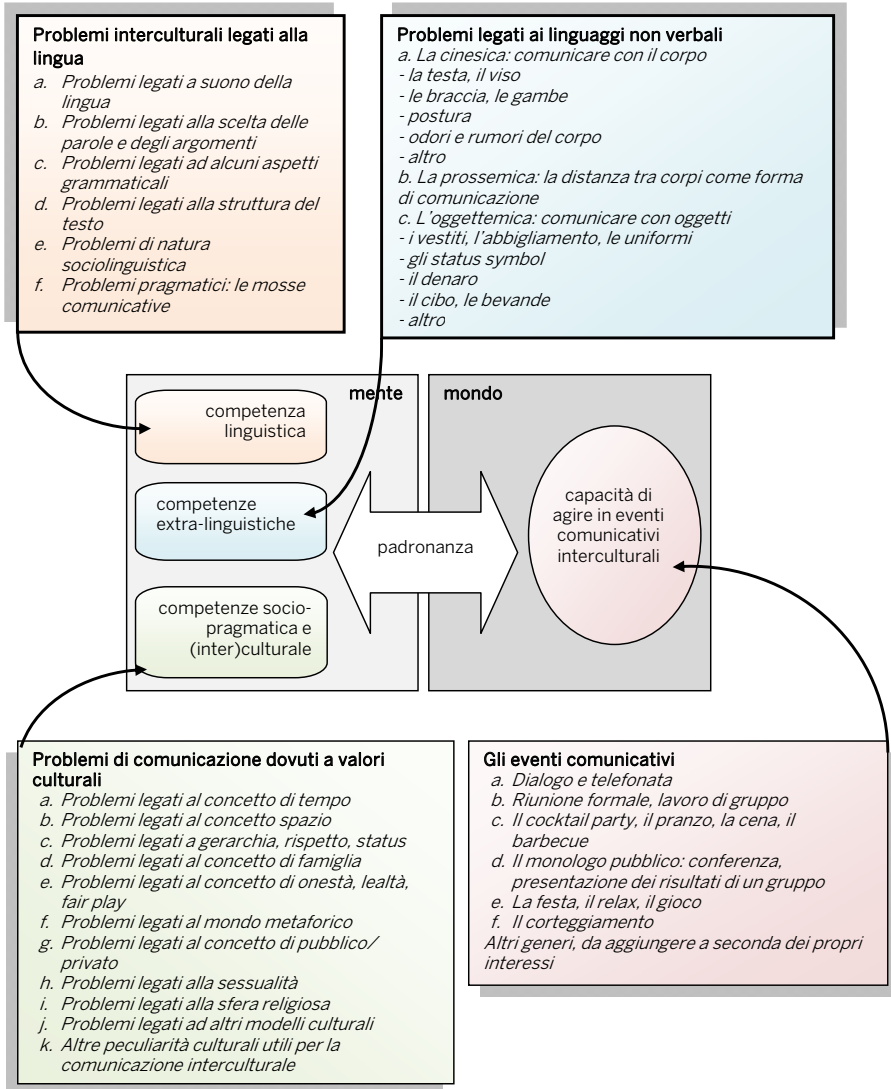


Figura 2. Espansione dei punti critici interculturali nelle varie caselle della fig. 1

I riquadri hanno natura differente:

- a. i due ambiti dei linguaggi, verbali e non verbali, presentano delle variabili, delle aree di possibile criticità, fisse: i linguaggi non verbali integrati con quelli verbali sono tre, non due o cinque; gli assi di articolazione della lingua sono quelli fonologico, morfosintattico, lessicale, testuale, pragma- e sociolinguistico. Avere queste mappature che costituiscono una struttura standard permette di assegnare i problemi potenziali o reali di comunicazione interculturale a un ambito preciso, e consente di pensare a una mappa interculturale comparativa facilmente strutturabile;
- b. i due ambiti relativi ai valori e agli eventi sono delle serie aperte e variabili da contesto a contesto: ad esempio, mappando i potenziali punti critici della comunicazione tra italiani e spagnoli, è probabile che il punto 1.4, relativo al concetto di famiglia, possa essere depennato, mentre indubbiamente andrà inserito qualcosa sul tema dell'intrattenimento pubblico che implica sevizia e uccisione di un animale. Questa considerazione spiega perché la mappa interculturale vada adeguata, in questi riquadri, alle due culture messe a confronto.

3 Un modello di competenza comunicativa interculturale

Il secondo paragrafo descrive dei fattori che intervengono nella comunicazione interculturale, esattamente come una grammatica descrive l'articolazione di una lingua sul piano morfologico, fonologico, ecc.

Così come non si impara una lingua con lo studio di una grammatica, allo stesso modo non si impara a comunicare senza rischi interculturali studiando i vari punti di una mappa come quella vista sopra.

Imparare una lingua include lo sviluppo delle abilità linguistiche - saper comprendere, produrre, interagire, tradurre, riassumere, ecc. Allo stesso modo, costruire una competenza comunicativa interculturale richiede lo sviluppo di abilità relazionali specifiche:

- a. **saper osservare, decentrarsi e straniarsi**, cioè saper azzerare l'impatto di esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto con persone di altre culture: *decentrarsi* significa vedere l'evento da una posizione 'terza', quasi osservando se stessi dall'esterno; *straniarsi* significa cercare un distacco emotivo rispetto alla situazione, per evitare che reazioni emozionali creino filtri - è la situazione più tipica di crisi interculturale: un gesto, una parola, un atto neutro di un interlocutore viene percepito come offensivo o aggressivo, quindi secondo due categorie emozionali, dall'altro interlocutore;

- b. **saper sospendere il giudizio**, per evitare il rischio visto nelle ultime righe del punto 'a'. Categorizzare gli input è essenziali per vivere, ed è quanto le emozioni, valutate cognitivamente, insegnano all'essere umano, che compie operazioni di classificazione (bene/male, tranquillo/pericoloso, amichevole/aggressivo ecc.) in tempo reale, per poter reagire appropriatamente. Nella comunicazione interculturale la reazione deve essere sospesa, eventualmente giungendo a chiedere un feedback esplicativo: «scusa, in Italia questo tuo gesto è molto offensivo: volevi offendermi o nel tuo paese non lo è?»;
- c. **saper relativizzare**, cioè avere la consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà;
- d. **saper ascoltare attivamente**: significa superare le dicotomie viste al punto 'b' e, sulla base della consapevolezza descritta al punto 'c', porsi nello stato di chi ascolta una persona intelligente, che per default non è nemica, stupida, aggressiva, ecc.: ascoltare per cogliere spiegazioni implicite di alcuni atteggiamenti, per vedere se un dato per noi negativo viene tranquillamente superato nel resto del discorso, e così via. L'ascolto attivo non è solo ascolto, può anche includere le richieste di feedback viste sopra, o può includere verifiche attraverso un riassunto, una sintesi di quanto detto;
- e. **saper comprendere emotivamente**: le emozioni giocano un ruolo primario nella comunicazione interculturale e vanno quindi consapevolizzate e controllate; i due meccanismi di base sono l'**empatia**, ovvero la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo, e l'**exotopia** ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità - e riconoscere questa diversità, spesso irritante o paurosa, come naturale, ovvia;
- f. **saper negoziare i significati**: non sempre le differenze di cui sopra ci sembrano accettabili, dal banale problema della gestione del catarro in una evento con cinesi, in cui la negoziazione è semplice («per favore, non sputare, mi dà il voltastomaco», «e tu, per favore, non soffiarti il naso, mi dà il voltastomaco») a problemi più complessi, come l'invito ad una lapidazione pubblica in Arabia o a una corrida in Spagna. Al di là di questi casi estremi, il negoziare, il chiedere l'interpretazione corretta, l'evidenziare gli scopi per cui è stata detta una parola o eseguito un gesto è fondamentale per una competenza comunicativa efficiente.

Sulla base di queste riflessioni (che possono essere approfondite in Scavi 2003; Albiero, Matriardi 2006; Boella 2006; Anagnostopoulos et al. 2008; Luatti 2011), il modello che abbiamo visto nel primo paragrafo si integra sia delle voci che abbiamo visto nello schema del paragrafo 2 (non lo facciamo nel grafico per evidenti ragioni di spazio), sia del complesso delle abilità relazionali:

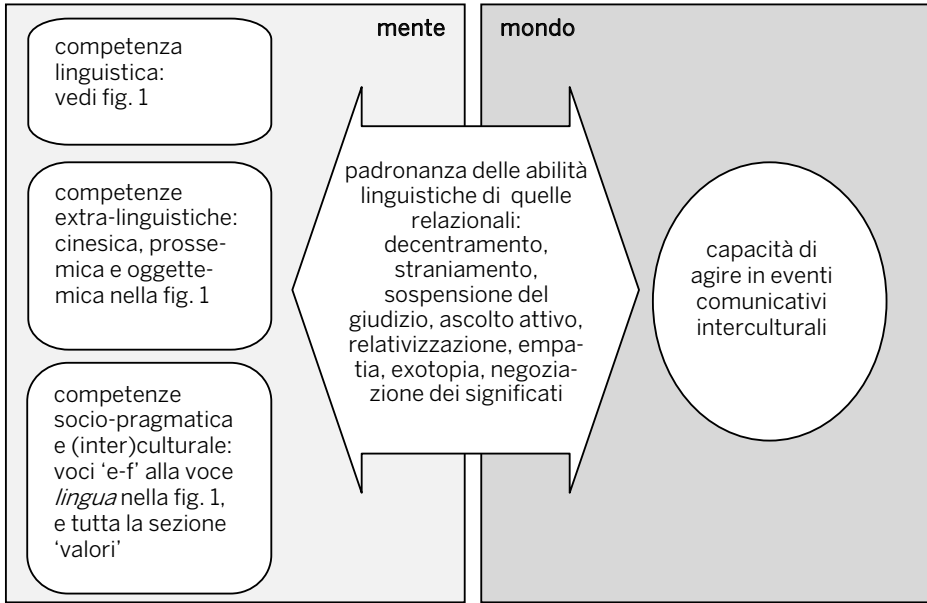


Figura 3. Un modello di competenza comunicativa interculturale (integrazione delle figg. 1 e 2)

Questo modello, con le voci espansive come nel diagramma del paragrafo 2, costituisce la griglia di osservazione che guida la descrizione della comunicazione interculturale nella mappa che stiamo presentando.

4 Una mappa in open access della comunicazione interculturale nel mondo

Il sito del Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica, <http://www.unive.it/labocom>, include una mappa della comunicazione interculturale, nata con un contributo iniziale della Regione Veneto che ha finanziato tre assegni di ricerca per la realizzazione, guidata da Elisabetta Pavan, delle sezioni dedicate alla Cina (Barbara D’Annunzio), al mondo slavo del Nord (Luana Cappellotto) e all’America Latina (Vanessa Castagna).

Nel 2013 il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica è stato affidato alla direzione di Fabio Caon, sotto la cui guida sono iniziate le revisioni delle sezioni esistenti e l’integrazione con sezioni dedicate alla Serbia e altri paesi Balcanici (curata da Lorenzo Guglielmi) e all’India (Marco Zolli).

All’inizio del 2015 è stato rifatto, ad opera di Filippo Caburlotto, l’intero impianto informatico, permettendo una funzione essenziale per la ricer-

ca più che per il singolo utente: mentre quest'ultimo è prevedibilmente interessato a un paese per volta, nel senso che se commercia o studia o comunque interagisce, ad esempio, con argentini, cercherà informazioni in quella sezione; lo studente o lo studioso possono invece svolgere ricerca comparativa percorrendo in orizzontale le singole voci: ad esempio, se sono interessati alla gestualità possono isolare in sequenza tutte le voci che riguardano la gestualità in tutte le culture trattate.

Dal 2015 si prevede un continuo aggiornamento delle schede esistenti, nonché l'immissione di nuove schede quali ad esempio Grecia, Mondo Arabo, Romania e altre in fase di prima elaborazione secondo la metodologia che vedremo nel paragrafo successivo.

4.1 Una banca dati dinamica, un *work in progress* costruito nel mondo

L'aspetto metodologicamente più rilevante del progetto riguarda la sua natura dinamica.

La procedura di elaborazione di una sezione è strutturata in questo modo:

- a. ogni sezione ha un autore o un gruppo di autori di partenza, individuati e formati dal LabCom con le sue masterclass di formazione sulla comunicazione interculturale o nel dottorato del Dipartimento; si tratta o di madrelingua stranieri che da anni vivono in Italia, o di italiani che hanno a lungo soggiornato nel Paese straniero; in alcuni casi si tratta di coppie, un italiano e uno straniero, che lavorano insieme; in altri casi, come nella sezione relativa ai paesi arabi in fase di realizzazione nel 2015, si tratta di équipes che si occupano delle varie realtà che una denominazione come 'Paesi Arabi' include e dove singoli autori non possono avere esperienza e competenza affidabile per coprire dal Marocco all'Iraq. La scheda di base dedicata a un Paese o a un'area culturale è quindi firmata da questo primo autore o gruppo di autori;
- b. l'autore o il gruppo di ricerca lavora sulla base della griglia di osservazione, che raccoglie le voci viste nel diagramma del paragrafo 2 e che costituiscono la base delle voci nella descrizione dei punti critici relativi alle singole culture. La procedura è la seguente:
 - la griglia viene inviata sotto forma di questionario a decine di *informant* con esperienza di contatto tra italiani e membri della cultura in esame, curando che il gruppo includa, se possibile paritariamente, italiani che operano, ad esempio, in Argentina o in contatto con argentini, e argentini che lavorano con italiani o vivono in Italia; prevalentemente le persone coinvolte sono in Argentina, ma ci possono anche essere studenti, docenti, operatori economici, ecc. argentini che sono temporaneamente o stabilmente in Italia;
 - eseguita una prima sintesi delle varie voci, inizia una serie di interviste

- a *informant* privilegiati, cui cioè è stata offerta una formazione base sulla comunicazione interculturale, quanto meno chiedendo la lettura del volume di Balboni e Caon (2015; precedentemente erano i volumi di Balboni, 1999, 2007) o partecipando alle masterclass del LabCom; l'autore, o un membro del gruppo, discute e rivede insieme a ciascuno di questi *informant* la prima stesura delle voci;
- la versione ottenuta e potenzialmente definitiva viene inviata, per un'ultima riflessione, a un certo numero delle persone che hanno partecipato alla prima fase, e che dimostrate nelle loro risposte si sono dimostrate particolarmente affidabili e attente a questi problemi;
- c. inserita nella mappa online la sezione sull'Argentina, ulteriori studiosi, dottorandi, visiting students ecc. vengono invitati a integrare, firmando il loro contributo, le varie voci della sezione su quei paesi; questa attività dovrebbe continuare sistematicamente negli anni, per garantire un continuo aggiornamento;
- d. l'informazione sull'Argentina, per continuare l'esempio, viene inviata con una richiesta di valutazione e di proposte di integrazione a:
- la rete di italiani o stranieri italofoeni che operano in Argentina e sono in contatto con il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica;
 - i docenti di italiano che hanno contatti con il Laboratorio di Italiano come Lingua Straniera (<http://www.itals.it>). ITALS ha una vastissima rete di interazioni nel mondo perché da un quindicennio gestisce due master per docenti di italiano, nonché corsi di formazione in Argentina;
 - le associazioni di italianisti, che nel nostro esempio sudamericano sono la Asociación de docentes de Italiano del Litoral (ADOIL), la Asociación Civil Centro Orientador de Estudios Lingüísticos Internacionales (COELI), il Centro de Investigaciones en Didáctica de las Lenguas (CEDILE);
 - le maggiori sedi della Società Dante Alighieri o ad altre strutture omologhe;
 - le Camere di Commercio Italo-Argentine, nonché ad aziende italiane operanti in Argentina con le quali esistono contatti maturati negli anni dal LabCom o da Itals;
 - studenti, dottorandi, docenti sudamericani che passano un periodo a Ca' Foscari, nonché docenti e Collaboratori Esperti di Madrelingua (normalmente detti, con termine giuridicamente improprio, 'lettori') di ispanoamericano a Ca' Foscari;
- e. periodicamente, quindi, il LabCom aggiorna la sezione sull'Argentina, integrando le voci attuali o aggiungendone di nuove. È quindi possibile che una voce abbia più commenti almeno parzialmente divergenti, che riportano visioni diverse soprattutto date dalla percezione di italiani in Argentina e di argentini in Italia: questa pluralità di punti di vista realizza, in pratica, quel decentramento, quell'estraniamento, quella exotopia di cui abbiamo parlato nel paragrafo 3.

L'idea di un prodotto continuamente in evoluzione è il tratto portante dell'intero progetto della mappa interculturale del LabCom.

4.2 Come si presenta la mappa

La mappa è accessibile dal sito istituzionale <http://www.unive.it/labcom> ma è ospitata in un sito ad hoc, che rende più facile l'intervento continuo del work in progress.

La home page è riprodotta qui sotto e mostra nella barra superiore le aree culturali attualmente presenti e che, come abbiamo detto sopra, sono destinate ad aumentare. Cliccando su un'area, si apre una tendina che consente di accedere direttamente ai quattro capitoli corrispondenti ai quattro riquadri del diagramma del paragrafo 2: linguaggi verbali, non verbali, valori, eventi comunicativi. Se si clicca invece sul nome dell'area, si apre la 'copertina' che vedremo sotto.

Un modo alternativo per entrare nella sezione dedicata ad un paese è cliccarne la sagoma, che si evidenzia automaticamente passandovi sopra con il puntatore del mouse.

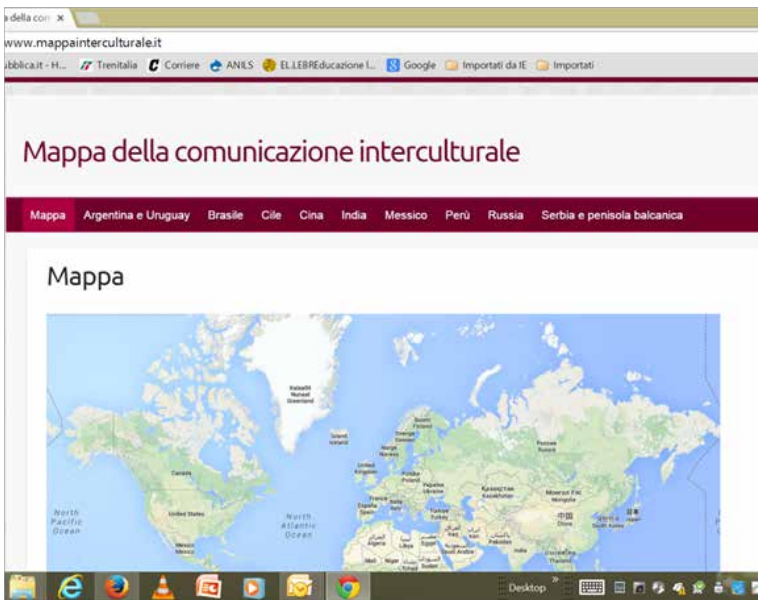


Figura 4. La home page della mappa della comunicazione interculturale

Entrati in un'area culturale in uno dei modi visti sopra, compare una scheda con dati sul paese o i paesi che vi sono trattati, con rimandi a siti ufficiali, e a destra uno spazio in cui si deve scegliere se accedere ai linguaggi verbali, non verbali, ai valori o agli eventi. Da lì è possibile anche cambiare area di ricerca, ad esempio passare al Cile, al Brasile, al Messico, ecc.

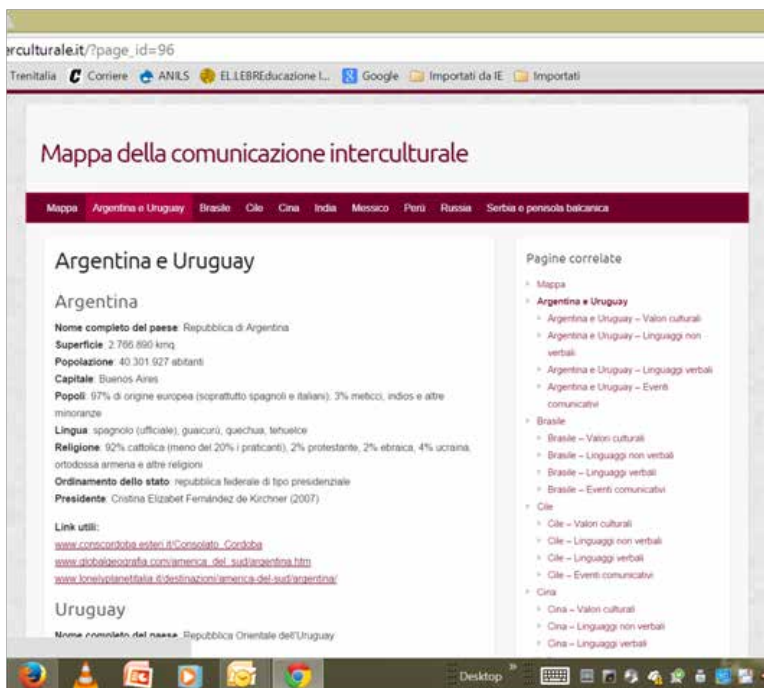


Figura 5. Esempio della copertina di una sezione dedicata ad un'area culturale

Selezionando una delle quattro macroaree, ad esempio 'Valori culturali', e ricordando che vi compaiono solo quelli che possono provocare incidenti comunicativi in quanto questa non è una mappa antropologica, ma semi-otica, compare nello spazio a destra l'indice delle voci, che pur restando sostanzialmente fedele alla lista aperta vista nel diagramma del paragrafo 2 può variare leggermente da paese a paese, a seconda della rilevanza di quel fattore nel novero dei punti critici nella comunicazione tra italiani e, nell'esempio, argentini e uruguayani.

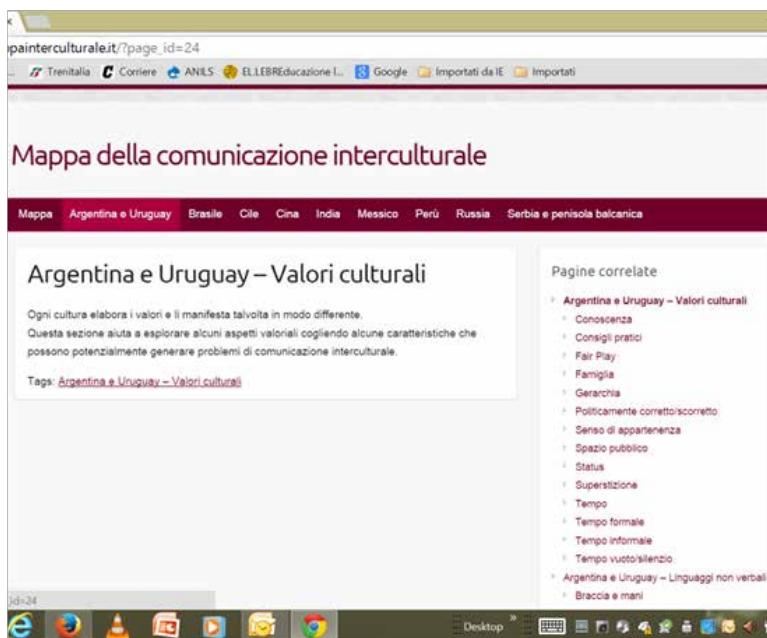


Figura 6. Esempio di una sezione (in questo caso: valori culturali) di una scheda su un'area culturale

Scegliendo una delle voci, in questo caso il concetto di *Fair Play*, si apre la scheda. In questo caso non è firmata in quanto l'intera sezione è accreditata fin dalla 'copertina' della sezione Argentina-Uruguay a Vanessa Castagna; nel processo di integrazione cui abbiamo accennato in 4.1 le voci che verranno integrate o modificate vedranno l'accredito a Vanessa Castagna per la parte da lei prodotta, e agli altri autori per le loro sezioni. Nel caso si tratti di correzioni, sarà Vanessa Castagna a intervenire sul suo testo.

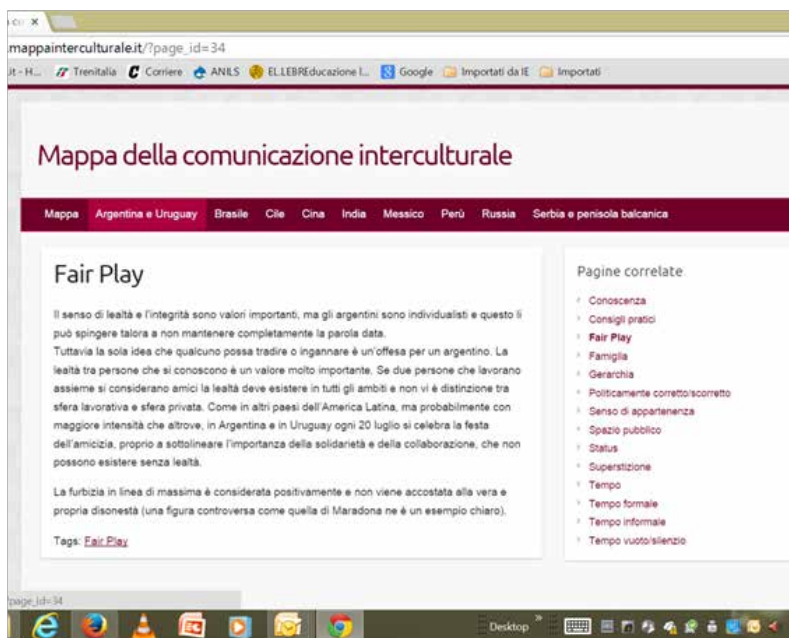


Figura 7. Esempio di una voce nel complesso dei valori che possono influenzare la comunicazione interculturale

Se si osserva la videata riportata sopra si noterà che, alla fine del testo, compare il comando *Tags: Fair Play*. Cliccandovi, compaiono, come si vede qui sotto, le prime righe della sezione relativa al *Fair Play* in tutte le schede presenti; per aprire l'intera scheda basta cliccare sul pulsante verde *Leggere di più*. Come abbiamo rilevato in 4.1, questa funzione, suggerita da Filippo Caburlotto, consente allo studioso di avere un percorso tematico trasversale tra le varie aree.

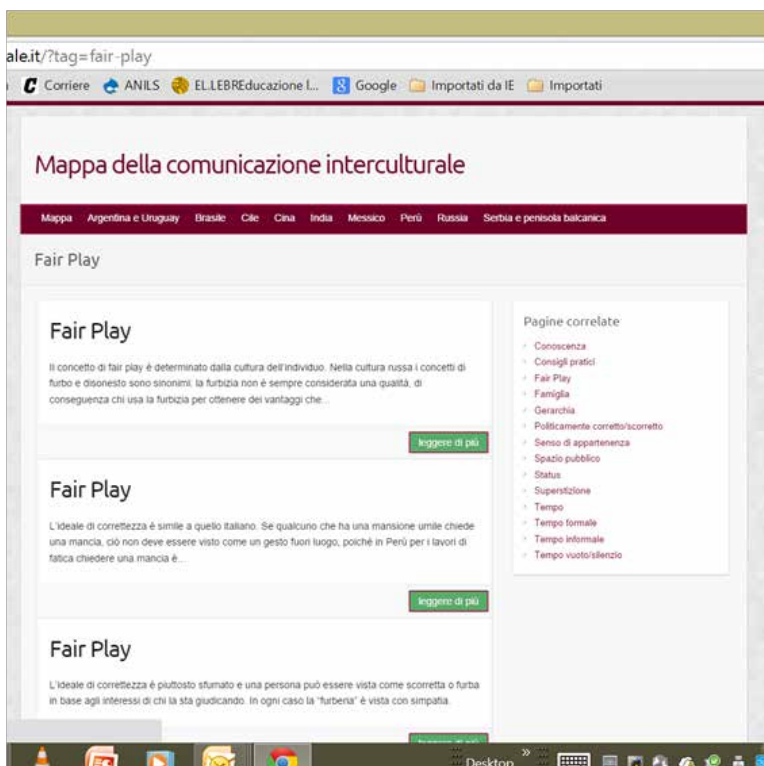


Figura 8: Esempio di una ricerca trasversale utilizzando la funzione tag alla fine di ogni voce della mappa

La mappa quindi si presenta come un oggetto semplicissimo, intuitivo, che nasconde la sua complessità di struttura e le procedure di ricerca che stanno dietro ad ogni semplice pagina. È quindi pensata per essere *friendly* nei confronti dell'utente.

4.3 Dalla mappa per la consultazione alla collana per la ricerca

Ca' Foscari ha una casa editrice universitaria, Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, caratterizzata dal triplo referato anonimo per le riviste (il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, <http://www.unive.it/crdl>, cui afferisce il LabCom, pubblica la rivista su cui compare questo editoriale) e per le collane, tra le quali sta per iniziare le pubblicazioni la collana Com.Int, Collana di Comunicazione Interculturale.

Anche nella collana, come nella mappa online, la considerazione della

variabilità continua degli elementi che concorrono alla comunicazione interculturale ha portato a garantire la possibilità di aggiornamento, integrazione, rettifica: la collana infatti è costituita da volumi online in open access, e la sua natura virtuale consente interventi di aggiornamento, anche se non con la frequenza della mappa che abbiamo presentato.

I volumi sono di diversa natura, a seconda della situazione specifica e del gruppo di ricerca che li produce; essenzialmente le tipologie sono tre:

- a. volumi di un solo autore: è il caso di ricerche condotte da studiosi molto esperti e con storie personali di studio ed esperienza che garantiscono la qualità dell'informazione – fatto salvo il principio che abbiamo visto in 4.1 relativo alle modalità di raccolta, discussione e validazione delle informazioni;
- b. volumi di due o più autori appartenenti a entrambe le culture a confronto; questi volumi possono anche essere bilingui ed in tal caso le due sezioni, in italiano e spagnolo per continuare nell'esempio dell'Argentina, non sono semplici traduzioni di un testo comune ma riportano anche due diverse prospettive: i problemi di comunicazione interculturale percepiti da italiani con argentini e da argentini con italiani;
- c. volumi prodotti da un'équipe, sulla base di progetti di ricerca con finanziamenti specifici: ad esempio, la ricerca sulla comunicazione interculturale tra italiani e greci (cfr. Pavan, Lobasso, Caon 2007) fu finanziata dal Ministero degli Esteri e dall'Enel, con la collaborazione di alcune aziende (Cantaluppi Tavernerio, Technipetrol Hellas) e associazioni (Società Dante Alighieri di Atene e Il Faro di Patrasso); della stessa natura sono alcune ricerche tuttora inedite come quella condotta da Elisabetta Pavan con collaboratori algerini riguardante la comunicazione tra italiani, francesi e algerini, finanziata dalla St. Gobain, o la ricerca su italiani e turchi, condotta da un gruppo da noi coordinato e finanziata dalla Fiat.

La relazione tra i volumi della collana e le schede sulla mappa interculturale è di duplice natura: volumi e mappa convergono in ordine alla metodologia della ricerca e delle informazioni presentate, ma divergono in ordine ai destinatari: utenti rapidi, interessati all'aspetto pragmatico per la mappa, utenti più riflessivi e desiderosi di approfondimento per la collana.

Bibliografia

- Albiero, P.; Matricardi, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci.
- Anagnostopoulos, K.; Germano, F.; Tumiati M.C. (2008). *L'approccio multi-culturale: Interventi in psicoterapia, counseling e coaching*. Roma: Sovera.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2006). *Intercultural Communicative Competence: A Model* [online]. Perugia: Guerra. Disponibile all'indirizzo <http://lear.unive.it/bitstream/10278/2299/1/Nr.%202%20versione%20inglese.pdf> (2015-07-06).
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ediz. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2010). «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': Dalla competenza linguistica alla competenza interculturale». In: Petri, F.; Lobasso, F. (a cura di), *Diplomathia: L'arte di imparare due volte: Messaggi dal G8*. Catanzaro: Rubbettino.
- Balboni, P.E.; Caon, F., (2014). «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence [online]. *Journal of Intercultural Communication*, 35. Disponibile all'indirizzo <http://immi.se/intercultural/> (2015-07-06).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bennet, J.; Bennet, M. (2004). «Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity». In: Landis, D.; Bennet, J.; Bennet M. (eds.), *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Bennet, M. (1993). «Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity». In: Paige, R.M. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (ed.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* [online]. Yarmouth: Intercultural Press. Disponibile all'indirizzo http://www.ikwa.eu/resources/Bennett_intercultural_communication.pdf.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro: Conoscere e praticare l'empatia*. Torino: Cortina.
- Borello, E. (2014). *Val più la pratica che la grammatica: Storia della glottodidattica*. Pisa: Pacini.
- Bowe, H.; Martin, K. (2007). *Communication Across Cultures: Mutual Understanding in a Global World*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bratt Paulston, C.; Kiesling, S.F.; Rangel, E.S. (eds.) (2012). *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. New York: Blackwell.
- Byram, M. (ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Byram, M.; Zarate G. (eds.) (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Byram, M.; Zarate, G. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension in Language Learning and Teaching*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Byram, M.; Zarate, G.; Neuner, G. (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* [online]. Strasburgo: Consiglio d'Europa. Disponibile all'indirizzo http://books.google.it/books?id=MK4VxBXsgnIC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (2015-07-06).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Londra: Multilingual Matters.
- Caon, F. (2013-2014). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita». *Scuola e Lingue Moderne*, 1a parte, 6-9, 2013; 2a parte, 4-5, 2014.
- Chen, G.M.; Starosta W.J. (2005). *Foundations of Intercultural Communication*. Lanham (MA): University Press of America.
- Cheng, W. (2003). *Intercultural Conversation*. Amsterdam: Benjamins.
- Cooper, P.J.; Calloway-Thomas, C.; Simonds, C.J. (2007). *Intercultural Communication: A Text with Readings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Deardorff, D.K. (2006). «The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student» [online]. *Journal of Studies in International Education*, 10. Disponibile all'indirizzo <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf> (2015-07-06).
- Deardorff, D.K. (2011). «Assessing Intercultural Competence» [online]. *New Directions for Institutional Research*, 149. Disponibile all'indirizzo http://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff_Darla_K.pdf (2015-07-06).
- Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts» [online]. In: Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Berna: Lang. Disponibile all'indirizzo <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf> (2015-07-06).
- Fantini, A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence; Adapted from the 1994 Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force» [online]. Brattleboro (VT): Brattleboro University. Disponibile all'indirizzo <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf> (2015-07-06).
- Freddi, G. (a cura di) (1968). *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*. Bergamo: Minerva Italica.

- Freddi, G.; Farago Leonardi, M.; Zuanelli, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Bergamo: Minerva Italica.
- Grima Camilleri, A. (2002). *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle* [online]. Graz: ECML. Disponibile all'indirizzo <http://www.new-views.eu/resources/how-strange.pdf> (2015-07-06).
- Hymes, D. (1972a). «Models of Interaction of Language and Social Life» [online]. In: Gumpers, J.J.; Hymes D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Disponibile all'indirizzo <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Hymes-Models.pdf> (2015-07-06).
- Hymes, D. (1972b). «On Communicative Competence» [online]. In: Pride, J.B.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. Disponibile all'indirizzo <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> (2015-07-06).
- Kelly, L.G. (1971). *Twenty-five Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kupka, B.; Everett, A. (2007). «The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research» [online]. *Intercultural Communication Studies*, 2. Disponibile all'indirizzo <http://www.sitttr.com/uploadfile/20110224/20110224185357847.pdf>.
- Luatti, L. (2011). *Mediatori Atleti dell'Incontro: Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini.
- Martin, N.J.; Nakayama, K.T.; Flores, A.L. (2002). *Readings in Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
- Oudenhoven, J.P.; Van der Zee, K.I. (2002). «Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire». *International Journal of Intercultural Relations*, 6.
- Samovar, L.A.; Porter, R.E. (eds.) (2003). *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont (CA): Wadsworth.
- Scravi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ting-Toomey, S.; Chung, L.C. (2012). *Understanding Intercultural Communication*. Oxford: Oxford University
- Titone, R. (1980). *Glottodidattica: Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa: Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Torino: Boringhieri.

Assessing Oral Production of English as a Lingua Franca in European Universities: Can Corpora Inform the Test Construct?

David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article examines the rapidly growing phenomenon of the use of English as a lingua franca (ELF) in European universities and the need to develop tests which reflect this use. After reporting on a research project which introduced a lingua franca element into a receptive skills test set at Levels B1-B2 of the CEFR (reflecting current entrance requirements to first and second level degree programmes), it goes on to consider the challenges posed by assessment of the productive skills, and the possible role of corpora (learner corpora and ELF corpora) in contributing to the identification of a test construct for oral production.

Summary 1. English in Higher Education in Europe. – 2. TEEUS Part One: A Test of the Receptive Skills with an ELF Element. – 3. TEEUS Part Two: Spoken Production and Spoken Interaction. – 4. Describing English as a Lingua Franca. – 5. Learner Corpora, ELF Corpora. – 6. Towards a Test Construct for Assessing Oral Skills in an ELF Context.

1 English in Higher Education in Europe

In 2013 a European linguistic taboo which had lasted since the 1999 commencement of the Bologna process was finally dropped. In a report to the Commission made by a 'high level group on modernization of higher education', English was named as an 'indispensable component'¹ of higher education in Europe, along with a second foreign language and intercultural competences. This makes a clear break with earlier recommendations. Since the Lisbon declaration of 2000 (at least), the declared language policy of the EU had been to promote the learning of *any* two European languages, in an effort to acknowledge and safeguard the diversity of cultures, languages and education systems within Europe. By deliberately not naming English as the first of these two languages, the commission had avoided confronting the spectre of an English-only higher education system which had long been predicted (among others) by Phillipson (2003,

1 European Commission Press Release, 18 June 2013. Available at http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm (retrieved: 2015-07-06).

2006). Some of the implications of such a system are now beginning to emerge in reports from universities which have adopted English Medium Instruction in Europe and beyond (cfr. Doiz et al. 2013).

The need to rethink, or rather, clarify language policy for higher education has been prompted by the speed of change, as more and more higher education institutions throughout Europe take the decision to offer English Taught Programmes (ETPs), to promote student and teacher mobility, and to seek new sources of income. In 2008 Wächter and Maiworm reported more than 2,400 first and second level degree courses taught entirely through the medium of English. By 2011 the figure had risen to 3,700 courses being offered at Master's Level (cfr. Brenn-White, van Rest 2012). What had begun as the preserve of northern European countries (especially Holland and Scandinavia) had begun to spread south of the Alps, with Italy and Spain offering a range of degree programmes through English; in 2011 the Polytechnic of Milan famously and controversially announced that from the next year *all* of its courses would be offered in English. Even France, a country which in 1994 legislated against the use of English in the workplace and stipulated that the only medium of instruction in higher education should be French (*Loi Toubon*) backtracked in May 2013 when MPs voted to make it possible for universities to introduce ETPs.²

But ETPs, intended primarily for incoming foreign students, are only the tip of the iceberg of the 'Englishisation' of European universities. Stay-at-homers, or local students who do not go on mobility programmes, are nonetheless likely to encounter English in a range of formal and less formal situations, whatever their course of study, in reading lists and while using the Internet, on their university website, at lectures given by visiting academics, or when socializing with international students; and they may also be required to write in English. It is with these students in mind that most European universities now require a minimum level of English for incoming students, usually B1 or B2 of the Common European Framework of Reference (*CEFR*) (Council of Europe 2001), though this may vary from one country to another, and according to the programme of study.

The requirement has brought with it the need for valid and reliable tests. Many institutions in Europe recognize international certification (such as IELTS or TOEFL, or Cambridge ESOL exams), which incoming students may have already acquired. But for those who have no certification, universities need to administer their own tests, which may be similar to those produced by the international agencies. But there is a problem of construct – the underlying competence, or competences, the test is designed to elicit – in attempting to replicate this kind of test of English as

2 Available at http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/05/23/feu-vert-des-deputes-au-cours-en-anglais-a-l-universite_3416361_1473692.html (retrieved 2015-07-06).

a foreign language. Tests such as IELTS and TOEFL are designed for students who intend to study in an English speaking country, where they will have to interact with native speakers. In higher education in Europe, English has become a lingua franca, as the recommendation to the Commission referred to above acknowledges, and most interaction that students will have using English is likely to be with non-native speakers (whether teachers or students). A test designed to predict students' ability to cope with the language requirements which will be made of them during their course of study should reflect this fact. In short, to have construct validity a European university entry test needs to tap into contexts of use – or *target language use* (TLU) domains, to use the term made familiar by Bachman and Palmer (1996) – of English as a lingua franca.

2 TEEUS Part One: a Test of the Receptive Skills with an ELF Element

This emerging role of English in higher education led to a needs analysis being carried out at the University of Venice Ca' Foscari in 2010, with a view to developing an entrance test at levels B1 and B2 of the *CEFR* (cfr. Newbold 2012). Based on a questionnaire completed and returned by 275 third-year undergraduate students across the four faculties of the university (Economics, Humanities, Languages and Sciences) it showed that they had needed English primarily for reading textbooks and articles (70%), and using the Internet for research (53%), but also for watching videos (23%), attending lectures and seminars (21%) and interacting with foreign students (18%) (for a full report see Newbold 2012). Given the continued increase in student and teacher mobility in the university over the last decade, these figures are now likely to be higher.

The prototype computer-based test of reading and listening which was subsequently developed reflected these TLU domains. In the first, task-based, part of the test, students had (among other things) to make a (simulated, for test security reasons) Internet search and identify the result which was likely to be most useful to a given research area; to match course descriptions with subjects; and to retrieve information from a university website. Some of the texts used may have been written by non native speakers (NNS) – indeed, probably had been – but the source of the texts was irrelevant, given their authenticity.

When it came to selecting texts for the listening part of the test, however, a choice had to be made about whether or not to include native speakers. In the end, *all* texts were recorded by non native speakers, on the basis that more than 80 per cent of seminars and lectures in English at Ca' Foscari are given by non native speakers of English. This, however, does not mean that native speakers will necessarily be excluded from further editions of the test. The texts used ranged from short semi-scripted mono-

logues and dialogues involving exchanges of information and opinions reflecting everyday university practices (such as asking about services and exchanging opinions about a lecture), to a 3 minute video of a Dutch professor introducing his course. A number of dialogues were recorded by international students (i.e. German, Italian, Indian, Israeli, Japanese, Swedish, Thai and Turkish), and the clearest (in terms of audio) and most spontaneous ones used.

Feedback from the 36 test takers suggested that the range of accents, far from being problematic, were «neither more nor less difficult to understand than native speaker accents» (23/36) or «easier to understand than native speaker accents» (9/36). The four students who claimed that the accents were more difficult than native speaker accents were the ones who scored lowest on the test overall, so this judgment may have been an attempt to justify their low scores. All test takers, however, considered the test to be either «fairly realistic» (17/36) or «very realistic» (19/36).

The test was not conceived as a ‘test of ELF’, whatever that might imply, but as a test of those receptive skills which incoming European students were likely to need. At best, we feel, it is a test with an ELF element – i.e. which includes oral and written texts produced by non native users. But this ELF element makes a fundamental contribution to the construct validity of the test.

The test is the first part of a project provisionally called TEEUS (Test of English for European University Students). The second part will involve the productive skills (speaking and writing), and could be set at level B2, which was introduced in 2013 by the University Senate as an *exit* requirement from the first degree cycle, as well as the level needed to enter Masters and other postgraduate programmes. The development of this part of the test poses challenges quite different from those of the first part (which ranged from text choice to software development to implementing digital literacies), as the focus shifts from test structure to assessing performance.

3 TEEUS Part Two: Spoken Production and Spoken Interaction

This paper is primarily concerned with the challenges posed by a test of speaking in a European university environment. Whereas academic writing is well served by a body of research and learner corpora which have been used to inform courses in EAP and learner dictionaries, and for which referring to a default, native speaker, standard variety of the language is, for the moment at least, still largely uncontroversial (cfr. Jenkins 2014, p. 208), many researchers into EAP, such as Swales and Feak (2004, p. 1), point out that the distinction between NS and NNS would be better replaced by the notion of a community of ‘expert users’ of the language, especially at the level of postgraduate research. Monologic production is likely to be more formal and prepared, but it is no longer the preserve of the teacher/

lecturer. Student presentations given in English in seminars and lessons, and not only on ETPs, have become a feature of academic life, especially at postgraduate level. Part of the rationale behind the practice is to prepare students for real-life tasks, the transmission of information in a knowledge-based society (as envisaged in the Lisbon Strategy of 2000), through the medium of English lingua franca.

Tasks such as these sit well within the B2 descriptors of the *CEFR*. For example the 'low B2' level for 'Addressing Audiences' within the category of 'Spoken Production' is:

Can give a clear, prepared presentation, giving reasons in support of or against a particular point of view and giving the advantages and disadvantages of various options. Can take a series of follow up questions with a degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either him/herself or the audience. (p. 60)

'Spoken interaction' is divided into eight domains, most of which would be relevant for the proposed test ('conversation', 'informal discussion', 'goal-oriented co-operation', etc.). The overall descriptor for 'spoken interaction' at 'low B2' level reads:

Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments. (p. 74)

In terms of underlying skills typical of B2 level this *can do* statement, especially in its reference to supporting opinions through relevant arguments, seems appropriate for an academic setting. What is problematic is the reference to native speakers, and the notion of strain in native speaker-non native speaker (henceforth NS-NNS) interaction. References to native speakers occur frequently in the *CEFR* descriptors, and they get in the way of developing a test whose TLU domains do not include, or include only marginally, native speakers. What can cause strain in NS (native speaker) – NNS (non-native speaker) interaction (such as non standard formal features in the NNS, and low tolerance of those features by the NS) may on the contrary in an ELF (English as a lingua franca) interaction generate strategies which lead to successful communication. But at this point we need to look more closely at the nature of ELF communication, to be able to make decisions about what we want to assess.

4 Describing English as a Lingua Franca

Much of the debate associated with the development of ELF as a research field over the last decade has concerned the place of formal features in the description of ELF, and the extent to which form «follows function» (Cogo 2008). Although much work has been done to identify recurring features of ELF, whether phonological, such as the core phonology proposed by Jenkins (2000), or lexicogrammatical (cfr. Seidlhofer 2004; Bjorkman 2008; Ranta 2009), no claim has been made that ELF is an emerging variety of English. For Seidlhofer (2011, p. 88) such a claim would be «meaningless and irrelevant» given that (a) there are no native speakers of ELF and (b) ELF communication transcends physical and linguistic boundaries, much of it taking place over the Internet. As such, it is best seen (at least in Europe³) as «a liberating additional means of communication» whose «fluidity and flexibility [...] strengthens the communicative robustness of cultural interactions» (Seidlhofer 2011, p. 80).

This is a useful caveat for language testers, who traditionally occupy the role of gatekeeper for a standard variety of the language. It offers a way of conceptualizing the recurring morpho-syntactic and phonological features which ELF researchers have isolated, not as constituting a simplified code or variety, or as providing evidence of deviations from a native speaker norm (and therefore errors, sanctionable in an assessment), but rather, as a strategic use of linguistic resources available to the speaker to co-construct meaning with the listener.

Most of the time ELF discourse seems very much like native speaker English (cfr. Meierkord 2004, p. 128; Mauranen 2010, p. 6). When they do occur, the non-standard forms which are typical of ELF communication are not usually an impediment to understanding – a fact that ELF researchers are quick to point out. They range from removing or adding redundancy (such as omitting the third person *s* or adding the preposition *about* after *to discuss*), to simplification (a single tag *isn't it?* or *no?*), to transforming mass nouns into count nouns, such as *evidences* and *accommodations*,⁴ and in so doing staking out an extra, useful, level of meaning. Lexical creativity is also frequent, in the form of morphological overgeneralization (yielding patterns such as *increasement*, *examine*), category shift (*to precise*), or semantic shift (*actor* to refer to anyone who does something, especially in an organization). The last two examples are taken from *A brief list of misused English terms in EU publications*, a list of 88 words compiled by

³ The case of English as a lingua franca in postcolonial contexts, where it might function as a simplified code alongside nativized varieties which sit at the top of a dialect continuum, has been problematized by Canagarajah (2007) who has opted for the term *Lingua Franca English*.

⁴ *Accommodations* is standard in American English.

EU translator Jeremy Gardner (2013), published by the EU Translation Directorate. Gardner shows how these words are commonly used in European circles in a manner deviant from native speaker norms (and therefore anathema to the native speaker), but at the same time he provides evidence (or *evidences*) of processes guiding the evolution of ELF in the non native speaker context of the EU.

Lexical inventiveness, of which the above appear to be examples, plugs gaps to meet immediate communicative needs, and is a necessary part of successful ELF interaction. Probably more important, both in frequency and impact, are the accommodation strategies used by speakers to co-construct meaning with their interlocutors. These include repetition, paraphrase, code-switching, and the use of non-verbal language, all of which crucially imply being sensitive to the listener's needs, and adapting to them. In recent years, much descriptive research has focused on these strategies (e.g. Dewey 2007; Cogo 2009; Pitzl 2010; Basso 2012).

It seems reasonable, therefore, that a construct for speaking in an ELF context should allow both for the production of non standard forms, and accommodation strategies, within a framework of meaning co-construction.

5 Learner Corpora, ELF Corpora

The findings referred to above come mainly from the ELF corpora which have been built up over the past decade, in particular the VOICE project, housed at the University of Vienna, and the ELFA corpus of academic English at the University of Helsinki, as well as smaller scale corpora which individual researchers (cfr. Cogo, Dewey 2006; Prodromou 2008) have assembled. Unlike native speaker and learner corpora, they focus almost exclusively on *spoken* data, and as such pose quite different problems of collection and annotation from written corpora. They are organized differently, too. Learner corpora highlight deviance from a native speaker norm, to inform remedial teaching materials, academic writing modules, and the like, such as the 50 page section on improving writing skills which is a strong feature of the Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007). Native speaker corpora, depending on the use made of them, might be divided into macro text types or genres, such as 'conversation' 'academic prose', 'fiction' or 'news' (which are the four register categories referred to in Longman (1999) *Grammar of Spoken and Written English*).

Of course, not all learner corpora are confined to written data. The LINDSEI corpus (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage), for example, currently contains around 1 million words from speakers of eleven mother tongues. Data is elicited through a series of activities - a warm-up phase, in which informants choose a topic to talk about, a free discussion phase, and the description of a picture. This pro-

cedure offers corpus users a degree of comparability between learners, and (probably) a good sample of communicative functions. However, the activities all mirror familiar classroom, and, especially, testing, tasks. This is appropriate because learner corpora, by definition, provide photographs of learners at a specific stage in the learning process. In contrast, ELF is concerned with how English is used outside the language classroom; it has users, not learners, who co-construct meaning with interlocutors, by exploiting whatever resources are available to them. This means that information about interlanguage is likely to be of little use in the compilation of a test of proficiency in ELF. As Seidlhofer (2011) puts it, ELF is:

not a kind of fossilized interlanguage used by learners failing to conform to the conventions of Inner Circle native norms, but a legitimate use of English in its own right, an inevitable development of the globalization of the language. (2011, p. 24)

ELF corpora are thus ‘context aware’. They are organized by complete speech event, such as ‘lecture’ ‘meeting’, or ‘service encounter’ (cfr. Seidlhofer 2004, p. 219; Mauranen 2010, p. 12). VOICE and ELFA are of comparable size (each approximately one million words); both are organized according to speech event, and both use mainly speakers of European languages, in European settings, making them relevant to our test development purposes.

The immediate context of the speech event is crucial, to understanding the dynamics of ELF communication, and to this end both corpora, especially VOICE, provide paralinguistic information about what the speaker is doing (‘points at student’, ‘pours coffee’, ‘yawns’, ‘snorts’), thereby offering a sort of photograph of the event – although, inevitably, it is tantalizingly incomplete.

To tell us more about the communicative success of ELF users, and about the strategies they use, small scale studies in which the researcher has a personal knowledge of speakers offer qualitative insights. These include Podromou’s (2008) corpus of SUEs (successful users of English), the competent users analysed in Cogo, Dewey (2006), and the international students who were the subject of Basso’s (2012) study. Basso, for example, on the basis of 100 hours of recordings and interviews with students at Venice International University, identifies paraphrasing as the most useful strategy, followed by slowing down, repetition, and use of non-verbal language from a *perceptive* viewpoint, while from a *productive* viewpoint resorting to non-verbal language moves into second place behind paraphrasing.

Presumably most non-verbal language will elude annotation in the bigger data bases, but other strategies, such as paraphrasing, emerge, particularly in academic contexts. In the ELFA corpus, of which 33% is monologic, notably in the form of lectures and presentations, Mauranen (2012)

isolates a number of focusing devices including left dislocation (e.g. ‘This argument, we shall return to it later’), rephrasing, and meta-discourse, i.e. when the speaker reminds listeners of what he or she is trying to do. This last strategy resonates with accepted wisdom about structuring presentations (regardless of the native language of the speaker), such as telling an audience what you are going to speak about, then telling them, and then telling them what you have told them.⁵

Of course, it may not always be clear whether these features are used primarily to promote comprehension, or as self-help strategies (such as buying time), or both, but this is irrelevant if in both cases the result is to prevent a breakdown of communication, and to keep it fluid and flexible. In terms of the presentation we have in mind to test oral production (see Section 3 above), focusing features could be incorporated into an assessment framework, as examples of strategies, rather than as evidence of dysfunctional non-standard language forms as the speaker gropes for the right words. Other strategies emerge in dialogic interaction, such as code-switching and other-repetition – in which it is the interlocutor who repeats a word or phrase which has just been said – (cfr. Cogo 2009, p. 270). These provide a useful reminder that the assessment framework for oral interaction has to include all participants in the communicative event, not just the one for whom an assessment is required, thus posing specific challenges for the assessor.

6 Towards a Test Construct for Assessing Oral Skills in an ELF Context

The first, and possibly greatest challenge in the development of a test of ELF, will be the abandonment of a NS standard. Tests need to be anchored to descriptions, which are in their turn based on standards, to the extent that standards «become statements of test constructs» (McNamara 2012, p. 199). McNamara goes on to suggest that the articulation of a construct for a test of ELF will pose challenges similar to those facing the theorizers of communicative language testing at the start of the 1980s.

The analogy is useful. Communicative language testing is (or should be) performance-based, and focused on successful communication, rather than on the language forms by which communication is (or is not) achieved; it embraces pragmatics and thus socio-linguistic skills, and in the well known framework proposed by Canale and Swain (1980) it includes *strategic competence*, which allows the speaker to plug the gaps when communication

5 See for example the guide to making academic presentations produced for students by the University of Southampton *Getting your point across*. Available at http://www.learnwithus.southampton.ac.uk/academicSkills/pdfs/getting_your_point_across.pdf (retrieved: 2015-07-06).

breakdown looms, using verbal and non-verbal repair strategies. All this is reminiscent of the strategies which emerge in ELF interaction, some of which we have referred to above.

Does this then mean that a test of ELF could look like an existing ‘communicative’ test of speaking? Elder and Harding (2008) suggest that the paired interaction format, which has become a familiar feature of institutionalized tests such as the Cambridge ESOL suite, offers a useful alternative to traditional one-on-one interviews in which there is an *a priori* imbalance of power (cfr. Elder, Harding 2008, par. 34.8), and in which the interviewer (in institutionalized high stakes tests) is often a native speaker.

The problem lies thus perhaps not so much in the test format (for *oral interaction*), but in the assessment criteria. In the Cambridge ESOL suite speaking is assessed for:

- Grammar and Vocabulary;
- Discourse Management;
- Pronunciation;
- Interactive communication.

The first three criteria appeal to traditional notions of accuracy (grammar and pronunciation), fluency (discourse management) and lexical range (vocabulary), which are assessed as if they were stable properties of speaker competence revealed in individual performance. Only the last criterion is (partially) concerned with the co-construction of meaning. In a test of oral interaction in an ELF context, by contrast, both parties have a shared responsibility in the communicative act which, as McNamara and Roever (2006, p. 46) memorably put it, is «a dance in which it makes no sense to isolate the contributions of the individual dance partners». We believe that a set of more interlocutor-oriented criteria, informed by ELF research and the empirical data provided by corpora, could be developed to replace more traditional notions of proficiency, so that:

- accuracy → appropriateness;
- fluency → flexibility;
- lexical range → lexical transparency;

where *appropriateness* might refer to strategies (such as accommodation) by which speakers align themselves to interlocutors, *flexibility* could include making use of a range of available resources, such as code-switching and extra linguistic resources, which might be penalized in traditional tests, and *lexical transparency* which could involve the avoidance of unilateral idiomaticity as well as lexical creation.

The second great challenge in developing an ELF test, after defining the construct(s), will then be to develop a workable rating scale which maps onto the levels of the CEFR – since the CEFR (itself a product of the ‘communicative revolution’) has become the new gatekeeper to European

universities. In essence, this will mean rewriting the CEFR level descriptors for spoken interaction and removing explicit and implicit references to a default native speaker model.

Spoken production appears to be less problematic than *spoken interaction* since the test task ('making a presentation') in our proposed TEEUS test closely reflects the TLU. It is also a markedly academic genre, familiar to teachers and to students, and within which presentations need to be structured, arguments and counter-arguments presented, and conclusions reached. Without the immediate feedback or support of an interlocutor, which are fundamental to interaction, the assessor's focus is here likely to turn to self help strategies (e.g. self repair, paraphrasing, buying time, exploiting visual materials) as being fundamental to success – a fact which seems to be recognized by students who themselves have to go through the (for some) nerve-racking ordeal of making presentations before a class. In a survey of Masters' level students asked to identify skills and strategies required to make a successful presentation,⁶ all 19 respondents recognized the ability to cope in a crisis as «important» (12/19) or «crucial» (7/19); a reminder, perhaps, that engaging with ELF means being constantly alert to communication breakdown, and veering a course to avoid it.

The rapid growth of English medium instruction, and the ubiquitous student presentations which it has spawned, have made the development of this part of the test a priority. An initial phase of the project will consist of drawing up a framework of features, rhetorical and paralinguistic, which contribute to a successful presentation, and which may range across such diverse elements as:

- Voice control;
- Transparent language;
- Effective repair strategies;
- Relating to audience;
- Use of visuals;
- Body language;
- Clear signposting.

Most, if not all, of these elements are part of the stock-in-trade of an accomplished native speaker, of course; but none of them are directly related to native 'speakerism'. *Voice control*, for example, could refer to volume and speed of delivery rather than to phonology. Signposting could include both standard and non-standard features, such as the focusing features revealed in the ELFA corpus and referred to above (standard meta-discourse, non-standard left dislocation).

However, an empirical basis is needed for such a framework. Initial research will thus focus on the reception of student presentations by their

6 Survey carried out by the author at the University Ca' Foscari Venice in December 2012.

intended audiences (fellow students), and the identification and isolation of assessable elements within an ELF context. A second stage would then involve drawing up an assessment grid, training raters to use it, and carrying out a pilot assessment.

This is, in fact, a daunting task. For experienced examiners it will mean a change of mindset, and involve substituting tick-boxes on score-sheets to reward formal features which approximate to native speaker production (e.g. stress timing, 'difficult' syntactical features, the use of idiomatic expressions) with the recognition of strategies which promote comprehensibility for a NNS audience. For some this may seem a fool's errand.

However, if, as we argued at the beginning of this article, the role of English as the working language of academia is now established in the European Higher Education Area, in which most students are called to function as ELF users rather than as learners of English as a foreign language, and if universities need to seek evidence, through entrance tests and external certifications, that incoming students will be able to operate in this context, then it is now urgent to engage with assessing ELF, not just for receptive skills, but also for production. Davies and Elder (2005) advised caution in trying to develop such a test, at least until ELF was better described. A decade down the line, with the considerable amount of research findings, and the insights provided by ELF corpora available freely on line, that time seems to have come.

Bibliography

- Bachman, L.; Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Basso, N. (2012). «Dealing with the Unexpected: The Use of ELF in an International Academic Context». In: Ludbrook, G.; Newbold, D. (eds.), *English Lingua Franca: Contexts, Strategies, and International Relations*. Venezia: Cafoscarina.
- Biber, D. et al. (eds.) (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow (UK): Longman.
- Brenn-White, M.; van Rest, E. (2012). *English Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand* [online]. New York: Institute of International Education. Available at <http://www.iie.org> (retrieved: 2015-07-06).
- Bjorkman, B. (2008). «“So Where Are We?” Spoken Lingua Franca English in a Technical University in Sweden». *English Today*, 24 (2), pp. 35-41.
- Canagarajah, S. (2007). «Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition». *The Modern Language Journal*, 91, pp. 923-939.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Ap-

- proaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Cogo, A. (2008). «English as a Lingua Franca: Form Follows Function». *English Today*, 24 (3), pp. 58-61.
- Cogo, A. (2009). «Accommodating Difference in ELF Conversations: A Study of Pragmatic Strategies». In: Mauranen, A.; Ranta, E. (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 254-273.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A.; Elder, C. (2006). «Assessing English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp. 282-304.
- Dewey, M. (2007). *English as a Lingua Franca: An Empirical Study of Innovation in Lexis and Grammar* [PhD dissertation] [online]. London: King's College. Available at <https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/2935816/495009.pdf> (retrieved: 2015-07-06).
- Doiz, A et al. (2013). *English-Medium Instruction at Universities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elder, C.; Harding, L. (2008). «Language Testing and English as an International Language: Constraints and Contributions». *Australian Review of Applied Linguistics*, 31 (3), parr. 34.1-34.11.
- ELFA (2008). *The Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings* [online]. Director: Anna Mauranen. Available at <http://www.helsinki.fi/elfa/elfacorporus> (2015-07-06).
- Gardner, J. (2013). *A Brief List of Misused English Terms in EU Publications* [online]. European Court of Auditors, trans. by Directorate. Available at http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/misused_english_terminology_eu_publications_en.pdf (retrieved: 2015-07-06).
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University*. Abingdon: Routledge.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: New Edition* (2007). Oxford: Macmillan.
- Mauranen, A. (2010). «Features of English as a Lingua Franca in Academia». *Helsinki English Studies*, 6, pp. 6-28.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, Tim. (2012). «English as a Lingua Franca: The Challenge for Language Testing». *Journal of English as a Lingua Franca*, 1 (1), pp. 199-202.
- McNamara, T.; Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell.

- Meierkord, Christiane (2004). «Syntactic Variation on Interaction across International Englishes». *English World-Wide*, 25 (1), pp. 109-32.
- Mollin, S. (2006). *Euro-English: Assessing Variety Status*. Tübingen (DE): Gunter Narr Verlag.
- Newbold, D. (2012). «The Role of English Lingua Franca in a University Entrance Test». In: Ludbrook, G.; Newbold D. (eds.), *English Lingua Franca: Contexts, Strategies, and International Relations*. Venezia: Cafoscarina.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (2006). «English, a Cuckoo in the European Higher Education Nest of Languages?». *European Journal of English Studies*, 10 (1), pp. 13-32.
- Pitzl, M-L. (2010). *English as a Lingua Franca in International Business: Resolving Miscommunication and Reaching Shared Understanding*. Saarbrücken (DE): VDM.
- Podromou, L. (2008). *English as a Lingua Franca: A Corpus-based Analysis*. London: Continuum.
- Ranta, E. (2009). «Syntactic Features in Spoken ELF - Learner Language or Spoken Grammar?». In: Mauranen, A.; Ranta, E. (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 84-106.
- Seidlhofer, B. (2004). «Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 209-239.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J.; Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Second Edition*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- VOICE (2013). *The Vienna-Oxford International Corpus of English* (version 2.0 XML) [online]. Director: Barbara Seidlhofer. Researchers: Angelika Breiteneder, Theresa Klimpfinger, Stefan Majewski, Ruth Osimik-Teasdale, Marie-Luise Pitzl, Michael Radeka. Available at http://www.univie.ac.at/voice/page/corpus_description (retrieved: 2013-09-29).
- Wächter, B.; Maiworm, F. (2008). *English-taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.

La canción para la educación literaria

Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The current essay deals with the proposal to use the song for literary education. Considering the crisis that literary education has been going through in the last decades, the song represents a possible resource which could act as a 'bridge' between literary education and juvenile culture. Therefore, our research aims to present the didactic validity of the song as a potential instrument for literary education, demonstrating it through an exemplification. In order to reach our goal, we must firstly define literary education and its principal aims, secondly, we should consider the song's potentialities and thirdly, we should point out the main interactions between poetry and song and finally we can present some didactical suggestions for the analysis of the poem *A las Brigadas Internacionales* by Rafael Alberti that we propose in its musical version by Juan & José. The exemplification represents the students' arrival point, as they are introduced to the poem through the song and at the end they could be able to critically analyse both the forms (written and sung) in which the poem is represented.

Sumario 1. La educación literaria. – 2. Los objetivos de la educación literaria. – 3. Porqué facilitar el aprendizaje de la literatura a través de la canción. – 4. Poesía y canción de autor española: analogías y diferencias. – 5. Una ejemplificación: *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti interpretada por Juan & José.

1 La educación literaria

La educación literaria representa el marco teórico en el que se sitúa la enseñanza de la literatura (cfr. Balboni 1995) y, en particular, es considerada una «iniziazione alla letteratura», puesto que «lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura [...], a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica obtenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc.» (Balboni 2004, p. 6).

A partir de estas definiciones de educación literaria resulta evidente tanto el valor formativo de la literatura como descubrimiento como la presencia de una de sus componentes esenciales, la educación lingüística. Las premisas de estas teorías sobre la educación literaria son, además, la centralidad del lector y las funciones desarrolladas por el docente, el cual, según Luperini (2005, p. 40), «non è solo un esperto di filologia e di retorica, ma un mediatore culturale. Non fornisce solo competenze neutre e oggettive ma anche categorie e valori culturali, ipotesi interpretative,

reti di concetti. É ancora un intellettuale; dunque non solo un tecnico o un esperto».

Según Balboni (2004), el docente de educación literaria se puede identificar con el crítico literario sobre el cual escribe Eco (2002), ya que ambos se ocupan de la recensión, de la historia literaria y de la crítica textual de la obra, presentando el texto literario y su autor, colocándolos en el contexto histórico correspondiente sin olvidarse de su consideración desde la perspectiva presente y transmitiendo a los lectores-estudiantes unos criterios de juicio crítico para la evaluación de la obra.

2 Los objetivos de la educación literaria

Glododidactas, semiólogos y lingüistas (cfr., por ejemplo, Ceserani, De Federicis 1984, De Federicis 1986; Armellini 1987; Eco 2002; Luperini 2002; Freddi 2003; Balboni 2004, 2006, 2012; Lavinio 2005a) identificaron diferentes razones del porqué se enseña la literatura.

a. La educación literaria como identificación de los aspectos formales del texto literario para la potenciación lingüística.

La educación lingüística concierne todas las disciplinas, porque la lengua, oral y escrita, es el principal medio de transmisión del saber. Al mismo tiempo, la lengua literaria presenta unas especificidades que la diferencian de la que se habla en la cotidianidad.

La interacción entre la educación lingüística y la educación literaria da lugar a una relación de intercambio recíproco, puesto que la educación lingüística sirve a la educación literaria que, a su vez, contribuye al avance de la educación lingüística. En relación con esto, afirma Lavinio (2005b, p. 9):

l'educazione letteraria si radica nell'educazione linguistica, dato che per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica; [...] è ovvio che, per poter leggere e capire i testi letterari, occorre innanzitutto avere sviluppato capacità generali (tecniche e linguistiche) di lettura. Ma è altrettanto ovvio considerare che, se teniamo presente che i testi letterari sono provvisti di caratteri specifici e sono spesso organizzati in modo da sfruttare al massimo le risorse di ambiguità e di flessibilità che fanno delle lingue verbali i codici semiotici più potenti, la frequentazione di tali testi si riverbera sulle nostre capacità linguistiche più generali, potenziandole e arricchendole.

Considerando el aporte de la educación lingüística a la educación literaria, es evidente que es imposible enfrentarse a la complejidad de un texto literario sin una competencia lingüística adecuada. La educación lingüística

es, entonces, un componente imprescindible de la educación literaria, dado que «la lingua [...] è la materia-prima della letteratura» (Lavinio 2005c, p. 153) y «l'atto della lettura non può in alcun caso prescindere [...] dall'educazione linguistica. [...] senza educazione linguistica non si dà educazione letteraria» (Luperini 2002, p. 26).

Por lo que se refiere a la contribución de la educación literaria a la educación lingüística, la obra literaria se puede considerar una fuente lingüística porque la adquisición de competencias literarias permite, a la vez, la consolidación de las lingüísticas. En relación con esto, De Mauro (2005) considera que el uso literario de la lengua no corresponde sólo a uno de los posibles usos de ésta última, sino que también representa la complejidad y la variabilidad de la lengua, la influencia de la escritura literaria y poética en la definición de las normas lingüísticas, la importancia de la entonación y de la prosodia en la comunicación oral y la constante dificultad en la comprensión. Acerca de la influencia que la educación literaria ejerce sobre la educación lingüística desde el punto de vista de toda una comunidad de hablantes, confirma Eco (2002, pp. 9-10):

la letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, né da parte della politica, né da parte dell'accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità.

b. La educación literaria como fuente de enriquecimiento histórico-cultural.

La educación literaria es una fuente potencial de enriquecimiento histórico-cultural para el estudiante, puesto que puede informar acerca de la época histórica, la situación social y el contexto cultural en los que se produjo la obra, además de presentar su relación con la biografía del autor, enmarcando el texto literario en la dimensión originaria de su producción. Como escribe Santamaría (2000, p. 21), a través del estudio del texto literario «no sólo estamos incrementando el conocimiento lingüístico de nuestros alumnos, sino que estamos involucrándolos en la comunidad cultural que habla la lengua que desean aprender».

Sobre la necesidad de tener en cuenta el sentido original de la obra a nivel histórico, social, cultural y autoral para el estudio del texto literario, Luperini (2002, pp. 95-96) habla de comprensión y respeto de la «semantica storica» de la obra, es decir, del contenido («semantica»), de los aspectos lingüísticos («superficie linguistica») y de las raíces históricas («spessore storico»), explicando que «non si può separare l'interpretazione dalla com-

preensione letterale, l'ermeneutica dalla semantica». Por estas razones, «la conoscenza storiografica della letteratura sarà necessaria non già come premessa e base dello studio, ma come punto di riferimento costante, come fonte di categorie culturali e storiche [...] capaci di arricchire la capacità del lettore di conoscere e di ascoltare il testo e poi soprattutto di interpretarlo» (Luperini 2002, p. 64). En referencia a la relación imprescindible entre la historia y el texto literario, añade Segre (2001, p. 157): «anche chi si proponga di studiare il testo in sé, come costruzione linguistica o come discorso agito da una costitutiva narratività, non può strappare il testo letterario alla storia».

A fin de que la educación literaria pueda representar una experiencia formativa, Pirodda (2005) sugiere una solución unitaria entre la lectura de la obra y su contextualización histórica tanto para facilitar la comprensión del texto literario como para estudiar la obra en su relación de mayor o menor correspondencia con la realidad política, social y cultural de la época en la que se ha producido (perspectiva pasada) por un lado, y, por otro, en sus relaciones con nuestra dimensión actual (perspectiva presente), favoreciendo el nacimiento y el desarrollo de reflexiones comparadas. A este respecto, afirma Pirodda (2005, p. 32): «il dialogo colle opere del passato deve svolgersi nel rispetto del testo, cercando ogni documentazione e tutte le testimonianze che ci aiutino a capirlo e interpretarlo, ma anche chiarendo a noi stessi il punto di vista da cui lo guardiamo, le problematiche moderne in cui lo collochiamo e che sollecitano il nostro interesse per esso».

Al estudiar un texto literario, ante todo tenemos que considerarlo desde una perspectiva diacrónica que sitúe la obra en su contexto histórico, pero es igualmente necesario establecer una conexión entre el pasado del texto literario y el presente del lector, examinando la obra también desde una perspectiva sincrónica que, de este modo, la actualice. A este propósito, Luperini (2002, p. 100) considera que la educación literaria «implica una riletura del passato a partire [...] dalle esigenze più vitali poste dalla cultura del presente ed esige perciò sia il rapporto costante a un quadro storico di riferimento, sia la disponibilità alla attualizzazione e alla valorizzazione dei testi e degli autori».

c. La educación literaria como desarrollo del sentido crítico para el crecimiento estético-cognitivo.

Si situamos la educación literaria en la más amplia dimensión de la educación estética, ésta se identifica con la educación sobre 'lo imaginario' (cfr. De Federicis 1986; Armellini 1987; Luperini 2002), es decir, como educación finalizada al desarrollo personal de sí mismo y del pensamiento autónomo a través de la relación dialógica con el texto literario y, más en general, con el mundo que le rodea, que favorece el crecimiento estético, cognitivo, ético y psicológico del estudiante.

A este respecto, Ceserani y De Federicis (1984, pp. 89-90) declaran que en los «codici espressivi speciali – il codice letterario, quello figurativo, quello musicale, quello teatrale, quello cinematografico – [...] prende forma l’immaginario individuale e collettivo. Si tratta di componenti essenziali della comunicazione sociale, che [...] fanno parte della nostra vita quotidiana, individuale e sociale». La educación sobre ‘lo imaginario’, entonces, tiene que aspirar a «sviluppare capacità di decodificazione critica, scelta consapevole e non passiva, attivizzazione delle potenzialità creative individuali, in chi è destinato a muoversi nel grande universo della comunicazione».

La educación literaria está dirigida a la formación estética-cognitiva porque se ocupa de transmitir las competencias para apreciar las características estilísticas del texto literario. Según Balboni (2012), el objetivo principal de la educación literaria corresponde justamente a la adquisición de la capacidad de juzgar críticamente una obra, que tiene que ver tanto con la dimensión del placer crítico (relacionado con los aspectos formales) como con la esfera del placer emotivo (conectado con el involucramiento personal).

La consecuencia más inmediata de este crecimiento estético-cognitivo corresponde a la progresiva autonomización en la interpretación y en la evaluación del texto literario por parte del estudiante, que entrena sus estrategias cognitivas desenganchándose de las supeditaciones impuestas por la cultura de masas. Añade Armellini (1987, p. 65): «il contributo cognitivo dell’educazione letteraria può risultare insostituibile per contrastare quell’accettazione passiva dell’esistente [...]. Così, mentre modifica la “grammatica” della nostra visione delle cose, l’esperienza letteraria ci libera dalle categorie concettuali cristallizzate e indiscusse e ci invita a immaginare nuovi rapporti tra noi stessi e il mondo», favoreciendo «lo sviluppo di un’ampia gamma di strategie cognitive orientate all’acquisizione di quel “senso del possibile” che appare sempre più necessario al cittadino comune – e alla società nel suo insieme – di fronte ai rischi del conformismo e della sclerosi della cultura».

Además, el valor formativo de la educación literaria trasciende cualquier disciplina hasta llegar a cubrir todos los conocimientos del individuo, entrenándolo en la complejidad del mundo y enseñándole la necesidad de relacionar sus saberes rápida y flexiblemente. A partir de la definición de literatura como «disciplina abierta» que indica «un momento di ingresso in altri mondi, non di chiusura» (Luperini 2002, p. 43), la esencia interdisciplinar de la educación literaria activa al estudiante para entrar en contacto con otras realidades (como la historia, la psicología, las artes – entre las cuales está la música), acostumbándolo «all’elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di *capire* un fenomeno ma di *comprenderlo* considerandolo insieme con altri» (Luperini 2002, p. 73) y dándole, así, la posibilidad de madurar cognitivamente.

d. La educación literaria como apertura al diálogo para el crecimiento ético-personal.

En referencia al valor de formación ética desarrollado por la educación literaria como educación sobre 'lo imaginario', Frye (citado en Armellini 1987, p. 73) sostiene que «l'obiettivo ultimo (dell'educazione letteraria) è un fine etico e comunitario, non un fine estetico e contemplativo, anche se quest'ultimo può rappresentare il mezzo per conseguire il primo».

De hecho, a través del estudio del texto literario, la educación literaria puede llevar al debate sobre los temas morales presentes en la obra para desarrollar una discusión equilibrada y consciente que permita el ejercicio de las habilidades interculturales (cfr. Balboni, Caon 2015) de tolerancia y respeto de las opiniones de los demás y de apertura y curiosidad hacia los diferentes puntos de vista.

Acerca de los aspectos éticos de la educación literaria, escribe Armellini (1987, p. 67): «la letteratura [...] ci suggerisce che esistono numerose verità e scelte esistenzialmente significative, visioni del mondo diverse e magari contraddittorie tra loro, e ci invita a sperimentarle nell'immaginazione». De este modo, gracias a la literatura es posible «imparare a vedere le cose da varie angolazioni, a immaginare provvisoriamente e sperimentalmente come sue le opzioni etiche ed esistenziali più diverse, aprendosi a quella profonda e intuitiva esperienza dell'altro che costituisce un contributo fondamentale sul piano formativo».

La esencia interdialogica de la educación literaria (cfr. Luperini 2002) puede permitir al estudiante aprender a dialogar con el texto literario y con sus demás consumidores, creciendo éticamente, cultivando la duda respecto a los significados polisémicos de la obra e intentando definir algunos de ellos a través de las prácticas de la escucha, de la argumentación y de la negociación. De este modo, la clase «prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia» (Luperini 2002, p. 74) y la verdad se construye colectivamente: a través del ejercicio de las habilidades comunicativas interculturales es posible 'con-vencer', es decir vencer juntos (cfr. Balboni 2007).

e. La educación literaria como instrumento psicológico para conocerse a sí mismos y al mundo.

La última finalidad de la educación literaria como educación sobre 'lo imaginario' tiene que ver con el crecimiento psicológico y relacional del individuo, ya que actúa como fuente de placer en el sentido de evasión y como respuesta a las grandes dudas humanas sobre la existencia.

La educación literaria está dirigida a la toma de conciencia por parte de los estudiantes del placer y de la necesidad que ellos sienten por la literatura, que representa la condición indispensable para la motivación y

el aprendizaje significativo (cfr. Rogers 1969, para las declinaciones glotodidácticas del concepto véase Caon 2006, 2008).

Por un lado, la educación literaria se configura como un instrumento para la satisfacción psicológica del estudiante: a través de la literatura, puede experimentar el placer de trascender la realidad y de descender en la ficción literaria, dejándose involucrar emotivamente en los acontecimientos narrados y apreciando las calidades estéticas de la obra. Sobre el placer de la literatura, escribe Balboni (2012, p. 143): «piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza, piacere di esorcizzare le proprie paure vendendole rappresentare sulla scena o sullo schermo, piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo, piacere del con-patire con l'eroe tragico, piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piacere di forma».

Por otro lado, la educación literaria puede complacer las necesidades del estudiante, que en el texto literario puede encontrar consuelo y comprensión respecto a las preguntas sobre los grandes temas humanos, como la vida, la muerte o el amor, por ejemplo. La educación literaria, por tanto, sirve también para «formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori della scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale» (De Federicis 1987, p. 35).

De esta manera, la educación literaria nos permite no sólo encontrarnos a nosotros mismos en la obra, sino que, en su función de espejo, nos da también la posibilidad de conocernos mejor, observándonos reflejados, para contarlos después a los demás. Explica Armellini (1987, pp. 70-71):

ma se la letteratura contribuisce a modellare le nostre esperienze, a dar forma ai nostri sentimenti amorfi e latenti, ad esprimere attraverso le parole del testo le nostre stesse emozioni, comunicare sull'esperienza letteraria può essere un modo per aiutarci a definire socialmente noi stessi, le nostre propensioni, la nostra identità. In questo senso l'educazione letteraria può venire incontro a quella necessità di comunicare agli altri: «Ecco come mi vedo», e di ricevere una conferma della propria esperienza di sé.

Al intentar comprender la obra y a nosotros mismos, desarrollamos al mismo tiempo la capacidad de observar la realidad que nos rodea e individualizar las razones que justifican nuestra existencia en el mundo. «Imparare a dare senso al testo significa imparare a dare senso alla vita», afirma Luperini (2002, pp. 84-85), ya que «l'uomo [...] non può non fare bilanci, non interrogarsi sul senso di quello che fanno lui e i propri simili; vorrebbe vivere, trovare un proprio fondamento o una qualche garanzia oggettiva, e non può, giacché la verità vive solo nella caducità della storia». Acerca de la enseñanza de la literatura con el fin de conocer el mundo en el que vivimos, concluye Bombini (1997, pp. 140-141): «'Alargar la mirada': creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy».

3 Porqué facilitar el aprendizaje de la literatura a través de la canción

En las últimas décadas, a causa del alejamiento de los jóvenes del disfrute 'tradicional' de la literatura (es decir, la escrita e impresa), la educación literaria está al borde de una crisis. Frente a esta situación crítica, es necesario identificar unas posibles soluciones para que las nuevas generaciones vuelvan a descubrir el placer de la literatura, que se ha convertido en «una conquista fatigosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini 2002, p. 208).

Los factores principales que distanciaron a la cultura juvenil del lenguaje literario corresponden a unos métodos de enseñanza que no siempre han sido capaces de conectarse con el desarrollo de los horizontes motivacionales de los estudiantes, cada vez más inmersos en un mundo multimedial, y también al desarrollo de las nuevas tecnologías (cfr. Colombo, Sommadossi 1985; Armellini 1987; Luperini 2002; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003; Freddi 2003; Balboni 2004).

Mientras la escuela sigue proponiendo programas canónicos de literatura escrita, en el contexto extraescolar los jóvenes prefieren las nuevas formas de comunicación audiovisual. En efecto, a consecuencia de las innovaciones tecnológicas de las últimas décadas, la literatura ya no se expresa solamente en forma de papel sino que utiliza códigos diferentes y modalidades de difusión más rápidas, como el lenguaje visual de la televisión y del cine, el lenguaje musical de la canción y el lenguaje informático de la red (cfr. Balboni 2004).

Por todo ello, resulta indispensable introducir nuevos métodos en la didáctica de la literatura propuesta en la escuela, que consideren ante todo las necesidades, los intereses y las competencias de los estudiantes, a fin de que ellos interioricen la necesidad de la literatura de modo que, más adelante, ésta llegue a ser una disposición natural (cfr. Balboni 2004).

Para llevar a cabo este objetivo deben tener lugar dos cambios fundamentales: la ampliación del canon literario, con la propuesta de estímulos innovadores para el estudio de las obras escritas tradicionales, y la apertura de la educación literaria hacia los nuevos medios de transmisión literaria (cfr. Armellini 1987; Balboni 2004). Sobre la necesidad de la ampliación del canon literario a partir de las exigencias actuales, afirma Armellini (citado en Caon 2003, p. 26):

ciò che caratterizza l'attuale situazione culturale è il venir meno della centralità della parola scritta intesa come canale privilegiato dell'esperienza estetica; il che implica la necessità di dare un congruo spazio, accanto alla letteratura, alle forme dell'esperienza estetica basate sull'immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi.

La didáctica de la literatura tiene que considerar también productos distin-

tos de las obras tradicionales (como la publicidad, las películas, las canciones), que siguen relacionándose con los textos literarios por sus características formales y semánticas, pero que se transmiten según unas modalidades más rápidas y cercanas a la experiencia cotidiana de los jóvenes.

Para que las nuevas generaciones puedan volver a apasionarse por el estudio de la literatura (y también por el de las obras canónicas), la escuela tiene que crear las condiciones que lo permitan, favoreciendo la instauración de relaciones de intercambio entre docentes y estudiantes, contexto escolar y contexto extraescolar, canon literario y cultura juvenil. De esta manera, el estudiante podría lograr más autonomía tanto en el juicio crítico como en la elección de las obras y de sus medios de deleite, llegar a poseer una «competenza letteraria consapevole», madurar una «esperienza estetica» y desarrollar las capacidades de reconocer las componentes literarias de un obra, evaluándolas también a nivel subjetivo, psicológico y existencial (cfr. Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, pp. 46-47). Según Armellini (1987, p. 93), la renovada didáctica de la literatura tiene que guiar a los estudiantes a descubrir las «diverse funzioni [...] che i diversi generi [letteratura tradizionale e generi di massa] possono svolgere», creando, así, las condiciones para «consentire agli alunni di esprimere, sui testi, valutazioni qualitative che escano dal criterio meramente impressionistico del “mi piace, non mi piace”, incentivato [...] dal rapido succedersi delle mode nella cultura di massa».

Entre los distintos lenguajes audiovisuales y medios de comunicación a través de los cuales la literatura ha llegado a expresarse, la canción puede representar un instrumento eficaz para la educación literaria, porque es un material auténtico (cfr. Wilkins 1976) potencialmente capaz de mantener alta la motivación, favoreciendo, así, el aprendizaje de las competencias lingüísticas y literarias. A este propósito, escribe Balboni (2004, pp. 31-32): «i ragazzi ascoltano poesia per ore e ore ogni giorno. ‘Ascoltano’. Talvolta la leggono anche, sui risvolti dei CD o nei testi che recuperano in Internet. È poesia tornata alle origini, orale, recitata [...] con accompagnamento». Añade Santos Asensi (1996, p. 367):

en general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. En definitiva, las canciones parecen coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades. Si a ello añadimos la tremenda carga emocional que encierran las canciones, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas, entenderemos que tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables con la enseñanza de las lenguas.

Sobre las potencialidades psicológicas, lingüísticas, culturales y literarias de la canción (cfr. Caon 2011), al referirnos a las ventajas del uso de la canción con finalidades didácticas es fundamental subrayar el término 'potencialidad'. En efecto, estas ventajas siempre tienen que considerarse posibles y no absolutas, porque su real eficacia depende ante todo del docente, que tiene que adaptar las propuestas didácticas a cada clase. Con respecto a esto, sostiene Caon (2011, p. 33):

la canzone presenta sia indubbe potenzialità per stimolare un apprendimento linguistico significativo sia criticità che non vanno trascurate. Se abbiamo utilizzato sempre il termine 'potenzialità' è perché riteniamo fondamentale ribadire che la vera efficacia didattica di questo 'strumento' è data dalla mediazione consapevole del docente.

Por lo que se refiere a las potencialidades de la canción para la educación literaria, los ecos literarios presentes en las canciones (la búsqueda de la perfección formal, por un lado, y el desarrollo de temas universales, por otro) pueden representar el punto de partida adecuado para encaminar a los estudiantes al estudio formal y semántico de las obras canónicas. A lo largo de este estudio, se pueden evidenciar tanto los aspectos de semejanza y de continuidad entre la canción y la literatura como las diferencias constitutivas de cada género, estableciendo una comparación a más niveles: desde el semántico (por ejemplo, sobre las modalidades de desarrollo del mismo tema, como el amor, la guerra, la muerte etc.), hasta el expresivo (por ejemplo, sobre el empleo de las figuras retóricas como la metáfora, el símil, la aliteración etc.). Por ello, afirma Colombo (2005, p. 56): «alle sconsolate constatazioni sulla presunta 'inappetenza' o 'sordità' letteraria delle giovani generazioni si è da tempo obiettato che la fruizione di canzoni [...] costituisce pur sempre un'esperienza estetica, non priva di derivazioni tematiche e formali dalla letteratura 'alta'».

De este modo, la canción puede relacionar la 'orilla' de la cultura juvenil con la 'orilla' de la literatura escrita, desempeñando metafóricamente la función de 'puente' entre las nuevas generaciones y la educación literaria. Sobre el papel que la música puede desempeñar en la enseñanza literaria, Caon (2005, p. 78) afirma que la música puede «diventare un efficace strumento didattico [...], rappresentare un 'ponte' tra esperienza estetica 'informale' che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico ed esperienza estetica 'formale', vissuta in contesto scolastico». Si una canción consigue satisfacer el placer estético-musical de los estudiantes, ellos pueden estar estimulados a entender su contenido y, sucesivamente, a descubrir sus relaciones con el texto literario de referencia: «cuando una canción nos atrae, sentimos la necesidad de comprender el mensaje [...]. En consecuencia, el acceso al significado constituye un objetivo que el alumno va a intentar alcanzar» (Mata Barreiro 1990, p. 163).

En lugar de proponer enseguida el análisis tradicional del texto literario a los estudiantes, el docente puede introducir la canción, que se relaciona con la obra a partir de uno o más de los niveles que acabamos de citar y que representa una etapa intermedia hacia el estudio literario.

A partir del análisis lingüístico y literario de la canción, el docente puede guiar a los estudiantes a tomar conciencia de la sensibilidad estética que han desarrollado de manera inconsciente a lo largo de la escucha de sus canciones favoritas y que les sirve para el disfrute del texto. Sobre la toma de conciencia por parte de los estudiantes acerca de los instrumentos de comprensión del texto que han conocido y aprendido de forma inconsciente, afirma Armellini (1987, pp. 87-88): «si tratterà [...] di rendere consapevoli gli studenti di quelle regole costitutive della comunicazione estetica di cui hanno già una conoscenza pratica e implicita, legata ai loro consumi culturali extrascolastici, esplicitando quali sono, che forma hanno, che ruolo svolgono nel gioco comunicativo».

Al mismo tiempo, los estudiantes pueden experimentar las correspondencias que existen entre la canción y el texto literario y, gracias a la mediación del docente, llegar a ser más conscientes de su necesidad de literatura. De hecho, el uso de la canción no tiene el objeto de llevar a cabo el nacimiento de la necesidad de literatura en los estudiantes, sino que está enfocado a volver a despertar una exigencia que ya existe en ellos como seres humanos. Con este respecto, escriben Bertinetto y Marazzini (1981, p. 45):

in fondo l'adolescente che impara a memoria decine di 'versi' tratti da canzonette di scarso valore, non fa altro che sfogare nell'unica direzione che gli risulta praticabile il proprio bisogno di letteratura. L'adulto può sorridere di tutto ciò [...], ma sta di fatto che questi versi 'poveri' nascondono aspirazioni e pulsioni emotive tutt'altro che risibili o trascurabili. Essi contengono, se non altro, l'esigenza di una nuova e diversa appropriazione del reale attraverso il linguaggio; e lasciano inoltre filtrare, pur nella loro elementare struttura ritmica, quelle insopprimibili tendenze ludiche che il nostro inconscio ci sforza a depositare, più spesso di quanto si crede, nelle parole che usiamo.

Cuando los estudiantes han llegado a ser conscientes de este hecho, el docente puede ofrecerles el texto literario tradicional, porque mientras tanto se han creado las condiciones para que se cumpla la transferencia natural de las competencias lingüísticas y literarias empleadas en la canción para el análisis del texto literario. En relación con esto, sostiene Armellini (1987, p. 88):

le competenze di base degli studenti, valorizzate e rese esplicite e coscienti, potranno essere applicate anche allo studio delle opere cano-

niche [...]; e il gusto di ragionare sui testi e sulle operazioni ad essi connesse, acquisito dapprima su una produzione conosciuta e legata a gratificanti esperienze quotidiane, aiuterà gli studenti ad accostarsi con maggiore curiosità alla complessità della letteratura canonica.

Por lo que se refiere a los resultados esperados gracias al uso consciente de las potencialidades de la canción, nos parecen importantes las palabras de Armellini (1987, p. 134), el cual considera que a la canción no se le pide llevar a cabo los mismos objetivos que se quieren alcanzar con el uso exclusivo del texto literario, sino que se le requiere representar un instrumento eficaz para apasionar otra vez a los jóvenes por la literatura: «a noi interessa la riuscita *didattica* dell'incontro tra gli studenti e la letteratura». Desde esta perspectiva, el uso de la canción es una ventaja para la educación literaria, puesto que:

gli studenti incominciano a scoprire che, su Dante come sui Beatles, si può persino ragionare, e giungere a conclusioni significative, senza ricorrere a un manuale o ripetere cosa già dette dall'insegnante; che certi temi costituiscono motivi ricorrenti nell'immaginario delle epoche più lontane, ma assumono forme diverse in relazione al tipo di società, all'autore, al pubblico; che poesia e canzone si somigliano per certi aspetti e per altre sono nettamente diverse; infine acquisiscono le prime nozioni metriche e retoriche senza annoiarsi troppo (Armellini 1987, pp. 134-135).

Por consiguiente, el baremo para juzgar el posible éxito de la introducción de la canción tiene que buscarse en el efectivo acercamiento de los jóvenes a la literatura. Por estas razones, según Guerrero Ruiz (2008, p. 73):

no podemos hablar de 'enseñar literatura', sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se llegue a conseguir una educación literaria eficaz que repercuta en el gusto e interés por la lectura. [...] Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético, esto es: ayudar en la construcción de los instrumentos que conduzcan a lo que se denomina placer lector.

De hecho, el placer lector hace posible alcanzar varios objetivos: desarrollar el sentido crítico de los estudiantes, permitirles llegar a ser conscientes de que los mismos temas pueden estar desarrollados de manera diferente según las distintas perspectivas pasadas y presentes, hacerles descubrir las semejanzas y las diferencias entre el texto literario y el texto de la canción y guiarlos a alcanzar los objetivos lingüísticos y literarios establecidos por el programa escolar.

4 Poesía y canción de autor española: analogías y diferencias

La poesía es un conjunto experimental de versos caracterizado por recursos sintácticos, léxicos y rítmicos especiales y por una refinada construcción estilística, retórica y prosódica (Anon. 2004, p. 321). Sobre el poder evocador de la palabra poética, escribe Cohen (1982, p. 10): «La poesía es una potencia del lenguaje, un poder de magia y de encantamiento». Más en general, en referencia a la definición de texto poético, Octavio Paz (1992, p. 13) añade:

la poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. [...] Expresión histórica de razas, naciones, clases. [...] Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior, lenguaje primitivo. [...] Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario [...].

La canción de autor es un género musical caracterizado por la búsqueda de un alto nivel estilístico, la importancia de la palabra respecto a la música y la interpretación por parte de un cantautor, es decir, de un cantante que es a la vez el autor de las letras y de la melodía (cfr. Balboni, Biguzzi 2008). A propósito del valor del texto y del relieve secundario del acompañamiento musical, López Barrios define la canción de autor una «canción de texto» y Maria Espinàs considera que la música tiene que ser sencilla porque sólo es un medio de transmisión de las palabras y un recurso para memorizarlas (citado en Torrejo Egido 1999, pp. 19-20).

La canción de autor española, que, según González Lucini (2006), empezó en 1956 con la adaptación musical de *La más bella niña* de Góngora por parte de Paco Ibáñez, dio lugar a un movimiento cultural que se desarrolló en el contexto histórico-cultural de los años sesenta caracterizado por: la influencia musical de los artistas franceses y estadounidenses como Georges Brassens, Jacques Brel, Bob Dylan y Joan Baez, el nacimiento de una nueva generación que luchaba por la caída del régimen franquista y la apertura hacia Europa y Estados Unidos, el desarrollo de la poesía social con autores como Celaya y Blas de Otero.

A lo largo de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta en toda España surgieron movimientos musicales y culturales de cantautores que producían canciones populares a partir de las composiciones poéticas autóctonas sobre los temas del compromiso social, divulgando mensajes de libertad, oposición contra la opresión política y defensa de la propia identidad, y difundiendo al mismo tiempo la poesía, en forma de canción, entre todos los niveles de la sociedad.

Entre estos movimientos, el primero fue el movimiento catalán de la *Nova Cançò*, con Joan Manuel Serrat, María del Mar Bonet, Lluís Llach y Raimon, éste último considerado el intérprete principal de los poemas de Salvador Espriu. Sucesivamente, en el País Vasco surgió el colectivo *Ez Dok Amairu* y aparecieron cantautores como Mikel Laboa, Benito Lertxundi e Imanol que pusieron en música los textos poéticos de Bernardo Atxaga. En Galicia, por su parte, nació el colectivo *Voces Ceibes*, representado por el cantautor Amancio Prada que interpretó los poemas de Rosalía de Castro. Entre los cantautores que empezaron su carrera en los demás territorios españoles, uno de los más importantes intérpretes y divulgadores de la poesía castellana es Paco Ibáñez, cuyo repertorio corresponde a una verdadera antología poética, puesto que incluye desde poetas clásicos como Jorge Manrique, Luís de Góngora y Francisco de Quevedo hasta poetas contemporáneos como Miguel Hernández, Federico García Lorca y Rafael Alberti (cfr. Planas 2004).

A propósito de la canción de autor española, según Torrego Egido (2005, p. 230) las características principales que la definen son: «su penetración social, su enfrentamiento al Franquismo, su defensa de la identidad lingüística, su aportación a la configuración de una sensibilidad colectiva diferente y su relación con otros sectores de la cultura».

Sobre la importancia del papel desarrollado por la canción de autor, Gómez (citado en Torrego Egido 2005, p. 231) propone la siguiente enumeración de sus funciones:

la difusión de cierta cultura a través de poner música a los poemas. La aparición de una temática adulta en la canción española. La asunción consciente de un papel testimonial, a veces sobrevalorado, pero de reconocida eficacia. La creación de una sensibilidad colectiva de nuevo tipo. La potenciación de las culturas nacionales periféricas, especialmente aquellas que poseen un idioma diferente al castellano: Cataluña, Galicia y Euskadi. El aglutinamiento de una cierta conciencia resistente. El descubrimiento de unas señas de identidad popular, poco desarrolladas o censuradas por la cultura oficial.

En particular, sobre la función educativa de la canción de autor, afirma la cantautora María del Mar Bonet (citada en Torrego Egido 2005, p. 232): «muchas personas no atienden a lo que dices hasta la tercera o cuarta vez que oyen la canción. Es muy interesante que se cante la obra de unos poetas que, de otro modo, no serían conocidos popularmente».

A partir de las definiciones de poesía y canción de autor resulta evidente que, aunque los dos géneros comparten unas características, son dos formas de expresión artísticas diferentes.

La diferencia principal entre el texto poético y la canción de autor corresponde a sus distintos componentes y finalidades. El único componente del

poema es el texto, que se presenta generalmente en forma escrita y se dirige a la lectura silenciosa. En cambio, los componentes de la canción son tres: el texto, la música y la voz (y ésta última reúne a su vez la interpretación, el timbre y el fraseo) y la canción se dirige a ser cantada y musicada en la *performance* (cfr. Centro studi Fabrizio De André 2009). En consecuencia, si el lenguaje del texto poético es solamente lingüístico, el lenguaje de la canción es una síntesis del lingüístico y del musical, en la que ambos se valorizan recíprocamente sin contraponerse (cfr. Vecchioni 2004).

Por tanto, la música es un componente imprescindible de la canción. De hecho, si comparamos un texto poético con el texto de una canción y evaluamos ésta última según unos criterios exclusivamente literarios, sin considerar sus componentes musicales y canoros, el texto de la canción pierde fuerza frente al poético. Por ello, afirma Guastella (cfr. 2009, pp. 10-11):

per una canzone la musica è una componente tutt'altro che accessoria: privare un testo della sua musica significa necessariamente impoverirlo, infliggergli una *perdita*. [...] A differenza delle poesie, le canzoni fanno parte di un universo in cui la *performance* e la *voce* non a caso hanno un ruolo fondamentale.

Además de la música, no hay que olvidar la importancia de la interpretación en la *performance*, que transforma la canción en un texto 'plurimodal' (cfr. Ruberti 2008, p. 96), ya que transmite un mensaje compuesto por distintos lenguajes: el lingüístico, el musical y el vocal-interpretativo. En referencia a esto, sostiene Frith (citado en Ruberti 2008, pp. 96-97):

nelle canzoni, le parole costituiscono il segno di una voce. Una canzone è sempre un'esecuzione, e le sue parole rappresentano sempre un'affermazione esplicita, espressa con accento individuale. Le canzoni assomigliano più a una sceneggiatura che a una poesia; le parole delle canzoni agiscono come linguaggio e come atti linguistici, che veicolano significati non soltanto da un punto di vista semantico, ma anche come strutture sonore che costituiscono segni diretti di emozioni e tratti caratteriali. I cantanti ricorrono a strumenti sia verbali sia non verbali per raggiungere il proprio fine - enfattizzazione, sospiri, esitazioni, cambi di tono; i testi implicano tante suppliche, scherni e ordini quanto affermazioni, messaggi e racconti.

Por tal motivo, si el significado del texto poético se puede encontrar en sus palabras, para entender el significado del texto de una canción hay que considerar todos sus componentes: verbales, musicales e interpretativos. Por ello, escribe Ruberti (2008, p. 47):

il significato di una canzone è la risultante dell'azione combinata di parole e musica nell'interpretazione del cantante. Tentare di rintracciarlo unicamente nella componente verbale [...] potrebbe risultare fuorviante. [...] La verbalizzazione del significato musicale, infatti, impone un processo di traduzione metalinguistica da un linguaggio, quello musicale, ad un altro, quello verbale, di complessa realizzazione.

Sin embargo, esto no tiene nada que ver con el reconocimiento de la musicalidad del texto poético a partir de la musicalidad de la palabra poética. Si en la canción la musicalidad se da también a partir del componente musical que acompaña la ejecución del texto, en la poesía la musicalidad es intrínseca al verso. La palabra poética se puede considerar una «fonte di musica verbale autosufficiente» (La Via 2013, p. 150). A este propósito, afirma Lo Russo (citado en Riondino et al. 2009, pp. 327-328):

lo specifico poetico è l'elemento musicale insito nelle parole. Quindi la poesia [...] è una canzone senza musica. Nella canzone vera e propria [...], invece, le parole non costituiscono lo schema metrico-ritmico, viceversa, le parole si devono inserire nella partitura ritmico-musicale. [...] la struttura di un testo-poesia è verbale, la struttura di un testo-canzone è musicale (vocale e/o strumentale). [...] nel caso della canzone [...] le parole *non sono poesia*, sono testo di quell'oggetto artistico che è la canzone nel suo complesso, un composto inscindibile di musica e parole, in cui le parole da sole non reggerebbero [...]. Mentre in una poesia il testo scritto [...] è tutto, ovvero contiene già in sé le regole [...] della sua dicibilità ad alta voce.

En consecuencia, el texto poético es ya musical de por sí, porque está dotado de un componente musical inherente a la palabra poética y a la estructura rítmica del texto. Éste último, entonces, no corresponde sólo a una unidad semántica sino también a una unidad melódica (de acento, tono, entonación, duración y pausa, es decir, los elementos prosódicos del lenguaje poético), en la que tanto el significado como el significante contribuyen a la transmisión unitaria del mensaje. En relación con esto, afirma Lotman (1972, pp. 147-148): «nell'arte che utilizza come materiale la lingua, l'arte della parola, la separazione del suono dal senso è impossibile. La risonanza musicale del discorso poetico è *essa pure un mezzo di trasmissione dell'informazione*, cioè del contenuto». De esta manera, la musicalidad de la palabra poética sostiene y consolida el contenido semántico del texto poético, cargándose ella misma de significado:

le parole nel verso sono divise in suoni che ricevono, grazie alle pause e agli altri mezzi ritmici, quella nota autonomia sul piano dell'espressione che crea la premessa per la semantizzazione dei suoni. Ma, poiché que-

sta divisione non distrugge le parole che continuano ad esistere accanto alla catena dei suoni e, dal punto di vista della lingua naturale sono le portatrici fondamentali della semantica, il significato lessicale si trasferisce sul singolo suono. I fonemi che compongono la parola, acquistano la semantica della parola stessa. (Lotman 1972, p. 172)

Sobre la musicalidad de la palabra poética y acerca de la consiguiente complejidad y dificultad de poner en música un poema, el poeta italiano Montale escribe (citado en Fiori 2004, p. 84): «la verità è che la parola veramente poetica contiene già la propria musica e non ne tollera un'altra; e che solo la parola punto o poco poetica sopporta di essere l'attaccapanni di una successiva poesia».

Por lo antes dicho, ante la imposibilidad de separar el texto de la música y de la interpretación para establecer una posible comparación entre la canción y el texto poético, sostiene Castaldo (citado en Antonellini 2002, pp. 18-19):

l'unione di parole e musica è sempre stata un piccolo miracolo, un meccanismo perfetto, ma tutt'altro che logico. Ci ricorda un passato in cui poesia e musica non erano mai disgiunte, e per questo va considerata una unità inscindibile e come tale va giudicata. La separazione dei due elementi, quando viene fatta, è una forzatura, in sé sbagliata, e ha giustificato spesso una certa sufficienza da parte della cultura accademica, la quale, del resto, non ha mai messo l'indice sui pessimi libretti di tante meravigliose opere. [...] La canzone vive di questo intreccio profondo e indissolubile. Separare parole e testo di una canzone sarebbe come separare le forme di un dipinto dai suoi colori [...]. [...] le parole cantate non sono le stesse parole dette, o lette. Perché la melodia fornisce un significato, aggiunge, arricchisce, sfuma, svela, ammantata.

No obstante, pese a las diferencias objetivas que acabamos de considerar, entre el texto poético y la canción hay unas convergencias que La Via (2013, p. 136) define respectivamente «poesía pura», es decir, textos escritos para ser leídos, y «poesía per musica», es decir, textos escritos para ser musicados y cantados. En general, a propósito de las principales interacciones entre la música y el lenguaje (el poético incluido), afirma López Cano (2008, pp. 87-88):

las relaciones entre la música y el lenguaje son longevas y cercanas. Ambos son objetos culturales, artefactos producidos por el hombre con poderes específicos para expresar, comunicar e interpretar el mundo. Diversas investigaciones aseguran que es muy probable que hayan tenido un origen común y que evolucionaran de forma paralela. Lenguaje y música además son dos grandes aparatos modelizadores de las ha-

bilidades simbólicas fundamentales del ser humano. Sin duda alguna, ambos han servido de catapulta para el ascenso del homo sapiens como la especie más exitosa de los seres vivos. Y todo ello gracias a que ambos logran la expansión de los mecanismos simbólicos que, paradójicamente, nos han dotado de mejores posibilidades para apropiarnos de lo terreno. Música y lenguaje también colaboran, aunque de manera distinta, a organizar las redes neuronales del cerebro. Así mismo, la práctica de ambos trasciende los límites de la comunicación y nos permite ejercitar habilidades cognitivas superiores que luego se plasmarán en funciones básicas como la abstracción, la proyección metafórica, el pensamiento analógico, la organización de emociones, etc.

En primer lugar, una importante convergencia entre el texto poético y la canción se puede concretar en el origen común de poesía y música, dado que al principio estaban unidas. En la antigüedad griega la música era un componente constante de las demás artes, de los acontecimientos públicos y privados y, sobre todo, de la recitación poética. De hecho, el término música deriva del griego *mousiké*, que significa ‘arte de las Musas’, representando etimológicamente la fusión entre música, poesía y movimiento. Los poetas como Arquíloco, Alceo y Safo cantaban sus poemas acompañados por instrumentos de viento o bien por la lira, dando lugar, así, a las primeras formas de canción.

La relación entre música y palabra es testimoniada por Dante, uno de los primeros artistas que da una definición de canción en su obra *De vulgari eloquentia* (1304-1307), considerándola como «un’opera compiuta di chi comprende parole in armonia tra loro in vista di una modulazione musicale» (citado en Antonellini 2002, p. 11). Sucesivamente, a lo largo del siglo XVIII se difunden teorías que sostienen la unión originaria de música y lenguaje. Entre los teóricos más ilustres que defienden este origen común destaca Rousseau, que también teorizó sobre la posterior separación de música y lenguaje resultando en un descrédito de ambos. Sobre el aporte de Rousseau, sostiene Fubini (2002, pp. 106-107):

el motivo de interés de la *Lettre* es haber considerado sobre nuevas bases el encuentro entre música y poesía: incluso reemergiendo con frecuencia un trasfondo clasicista y racionalista, se intuye ya un nuevo tipo de relación entre estas dos artes, relación ya no de dependencia sino de integración recíproca, basada en una afinidad originaria; ya no el acercamiento de dos bloques inmóviles e incompatibles, sino la fusión de dos organismos vivos con su propia historia [...]. [...] la civilización ha llevado a un progresivo alejamiento del lenguaje musical respecto al lenguaje verbal; este alejamiento se ha verificado con la progresiva introducción en ambos lenguajes de factores convencionales y por ello racionales, útiles por un lado, pero que obstaculizan la expresión. El

lenguaje de las palabras se ha hecho duro y articulado por la necesidad de la comunicación; el musical se ha convertido de melódico en armónico, y así se ha introducido con la armonía un elemento convencional y racional; igual como la articulación ha hecho independiente al lenguaje verbal en detrimento de su expresividad, la armonía ha hecho independiente a la música, en detrimento también de su expresividad.

La separación entre poesía y música tiene lugar al final de la época clásica, estableciendo una división entre el lenguaje, que llega a ser el de la prosa, y la música, que queda instrumental. En referencia a las razones de este cambio, escribe Escobar Martínez (2010, p. 66):

la emancipación de la música instrumental respecto a los dictados del texto tendrá su clímax en el siglo XIX, debido en parte a que la subjetividad romántica encontró en la música instrumental un vehículo de expresión más allá de los límites de lo lingüístico, declarándose arte autónomo, reivindicando su poder sobre lo irracional y constituyéndose en expresión suprema de lo inefable.

No obstante, hoy en día la canción de autor, la puesta en música de poemas y las nuevas formas de poesía interpretada en la *performance* se pueden considerar tentativas para recuperar la condición originaria de unidad, además de representar la posibilidad de rescatar la poesía de la crisis editorial y de consumo que vive en las últimas décadas gracias a la canción. Acerca de la relación todavía existente entre poesía y canción pese a su pasada separación, se puede afirmar:

sucede que en el presente ambos caminos están separados, y los poetas componen sus versos al margen de la música. Pero en realidad no hay demasiada diferencia entre la actividad del poeta y la de un cantautor que escribe cuidadosamente la letra de su canción: los modos de expresión y de construcción son fundamentalmente los mismos. [...] La íntima conexión de la lírica con la música se pone de manifiesto en el hecho de que muchos poemas acaban siendo musicados y cantados, algo que nadie haría con el fragmento de una novela o con un cuento. (Anon. 2002, p. 214)

En segundo lugar, por lo que se refiere a los niveles semánticos y expresivos, también la canción puede tratar los *topoi* universales de la literatura, como por ejemplo el amor, la guerra y la muerte, presentándolos en un estilo figurado y en un lenguaje refinado parecidos a los de la poesía y caracterizados por elecciones léxicas originales y por la utilización de figuras retóricas, como por ejemplo la metáfora, el símil, la sinestesia.

Además, los temas de las canciones de autor conectan con la realidad es-

pañola social y cultural contemporánea, haciendo referencia a los principales acontecimientos históricos, a las distintas tradiciones populares de la península y a los impulsos de rebeldía contra el Franquismo, con el fin de desarrollar la conciencia crítica de los oyentes. La utilización del catalán, del euskera y del gallego, además del castellano, tiene una finalidad tanto cultural como educativa, puesto que, por una parte, regulariza el uso de estas lenguas y, por otra, consolida la identidad cultural de las comunidades que las hablan.

Reflexionando sobre los contenidos educativos de la canción de autor, Torrego Egido (2005, p. 236) sostiene que la canción de autor «busca despertar [...] una reacción ética, pero también estética». En efecto, la canción de autor no considera sólo el contenido de los mensajes que transmite, sino también la forma en la que los difunde. De este modo, se da lugar a un lenguaje caracterizado generalmente por la fusión equilibrada de recursos poéticos y expresiones cotidianas, con el objeto de que resulte sencillo, permita una amplia difusión y alcance y, a la vez, tenga un nivel metafórico y simbólico suficiente para emocionar. Si, por un lado, Rosa León afirma: «creo en primer lugar que el lenguaje debe ser asequible, comprensible para el mayor número de personas», por otro, Luís Eduardo Aute sostiene: «a mí me gusta más sugerir que subrayar, [...] prefiero trabajar dentro de la ambigüedad, de la sugerencia» (citado en Torrego Egido 2005, p. 234).

Por tanto, la poesía y la canción de autor desempeñan unas funciones comunicativas parecidas (cfr. Escobar Martínez 2010) y su interacción a nivel de contenido y de forma se puede dar a través de la adaptación del texto poético en forma de canción con la añadidura del acompañamiento musical y la individualización de una línea melódica por parte de los cantautores. De hecho, al poner música a los poemas, los cantautores les dan nuevos y renovados significados a partir del contexto histórico, político y social contingente y, al mismo tiempo, contribuyen a la ampliación de la resonancia poética, que se difunde popularmente gracias al lenguaje musical inmediato y accesible. Uno de los cantautores españoles más representativos es Paco Ibáñez, que en 1964 publicó su primer LP dedicado a la puesta en música de poemas de Góngora y de García Lorca.

A propósito de las adaptaciones musicales de los textos poéticos por parte de los cantautores en la realidad española de los años sesenta, escribe Rodríguez Martos (2006, p. 6):

ambos aspectos, literatura y canciones, nos llevan a un punto común dentro de la cultura hispana: la aparición de una serie de cantores, conectados con la realidad internacional de los años 60 y con una coyuntura nacional determinante, que se dedicaron a musicalizar y popularizar una parte importantísima de nuestra poesía. Muchos de estos poemas están hoy en día ligados para siempre a los personajes que se decidieron a darles nueva vida y significación, hasta convertirse ellos mismos en una parte importantísima de acervo cultural de la lengua española.

En tercer y último lugar, desde el punto de vista textual, el texto poético y la canción se expresan de manera similar, visto que «trovano da sempre nella parola, nella versificazione, nel testo verbale, un terreno linguistico comune» (La Via 2009, p. 171).

Ante todo, la repetitividad de la estructura métrica de versos y estrofas es una característica estructural de ambos géneros y, junto al ritmo marcado creado por las figuras retóricas como por ejemplo la aliteración, la asonancia, la consonancia, valorizan la musicalidad de la palabra. En referencia a esto, escribe La Via (2013, p. 144):

regolarità metrica e ripetitività strofica sono necessità non solo musicali ma anche letterarie, e anche da esse potrà dipendere l'alto grado di 'musicalità intrinseca' - prima ancora che di musicabilità - di un testo poetico puro.

En consecuencia, añade La Via (2013, p. 146):

regolarità metrica, simmetria e stroficità non costituiscono affatto il requisito imprescindibile di una poesia destinata al canto, ma solo una sua ricorrenza formale, emergente a ondate cicliche nelle epoche e nei contesti culturali più diversi.

Además, tanto el texto poético como la canción comparten la concisión formal y la brevedad textual para alcanzar más inmediatez expresiva y garantizar mayor facilidad en la transmisión y memorización del texto. En este sentido, afirma La Via (2013, p. 147):

l'elemento formale della brevità non è in sé indice di musicabilità; in entrambe le componenti - verbale e musicale - esso appare inscindibile dall'universale principio estetico della perspicuità, ovvero della capacità di rappresentare con immediatezza, in poche parole e immagini sintetiche, una situazione, un'emozione, persino un'intera visione del mondo.

En particular, los recursos estructurales que pueden favorecer la memorización de la canción, además de la repetición dada con los estribillos y de la brevedad, son «el énfasis en los aspectos claves que se quieren transmitir - con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento instrumental -, las inflexiones de la voz, etc.» (Vázquez Montalbán en Torregro Egidio 2005, p. 235).

Por tanto, la canción se puede definir como «un poema breve y atractivo» (Blanco Fuente 2005, p. 13). De hecho, a nivel emotivo, las consecuencias son que «las características estructurales de la canción permiten a la misma comunicar cosas elementales sin esforzarse lo más mínimo en demostrarlas. Alguien que se dispone a escuchar una canción se sitúa en

el terreno de la imaginación, de los sentimientos, o adopta otra postura: la de la evasión. En todo caso, el oyente no tiende a ubicarse previamente en el ámbito de los conceptos o en el de los razonamientos» (Vázquez Montalbán, citado en Torrego Egido 2005, p. 235).

En conclusión, pese a la demostrada heterogeneidad entre la poesía y la canción, desde la perspectiva de la educación literaria y en el momento actual de crisis de la producción y del disfrute poético, sus correspondencias se pueden explotar no sólo para recuperar la condición originaria de unidad entre los dos géneros, sino también, y sobre todo, para que la canción pueda volver a dar esplendor y prosperidad a la poesía.

5 Una ejemplificación: *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti interpretada por Juan & José

A las Brigadas Internacionales

- 1 Venís desde muy lejos... Mas esta lejanía,
¿qué es para vuestra sangre, que canta sin fronteras?
La necesaria muerte os nombra cada día,
no importa en qué ciudades, campos o carreteras.

- 5 De este país, del otro, del grande, del pequeño,
del que apenas si al mapa da un color desvaído,
con las mismas raíces que tiene un mismo sueño,
sencillamente anónimos y hablando habéis venido.

- 10 No conocéis siquiera ni el color de los muros
que vuestro infranqueable compromiso amuralla.
La tierra que os entierra la defendéis, seguros,
a tiros con la muerte vestida de batalla.

- 15 Quedad, que así lo quieren los árboles, los llanos,
las mínimas partículas de la luz que reanima
un solo sentimiento que el mar sacude: ¡Hermanos!
Madrid con vuestro nombre se agranda y se ilumina.

Para demostrar a nivel operativo lo que acabamos de describir a nivel teórico, proponemos una ejemplificación con el poema *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti (2002, p. 79) a partir de su versión musicada y cantada por parte del dúo Juan & José (1969).

Alberti escribió el poema en noviembre de 1936, al comienzo de la Guerra Civil, y lo dedicó a las Brigadas Internacionales que habían empezado a luchar al lado del ejército republicano. Juan & José es un grupo español que

se formó en Alemania en los años sesenta y que llevó a cabo la grabación musical de *A las Brigadas Internacionales* en 1969.

Las sugerencias didácticas que proponemos se basan en el modelo operativo de la Gestalt (véase Balboni 2012), cuyas etapas, aplicadas a las canciones, se dividen en pre-audición, audición y post-audición, con la añadidura de posibles actividades de profundización lingüística-cultural, intercultural, literaria y expresiva (véase Caon 2011).

En la etapa de pre-audición, el docente se propone introducir la canción a los estudiantes, por ejemplo con preguntas inferenciales a partir de su título. De este modo, se puede preparar los estudiantes a la audición de la canción, contextualizar la composición del texto y alcanzar el objetivo de la educación literaria como enriquecimiento histórico-cultural. En nuestro caso, las preguntas dirigidas a los estudiantes pueden tener que ver, por ejemplo, con:

- el conocimiento de las Brigadas Internacionales;
- las razones de su formación;
- las funciones que desarrollaron a lo largo de la Guerra Civil.

Además, para definir el momento histórico en el que se enmarca la canción, es posible pedir a los estudiantes que lleven a cabo una investigación sobre el clima cultural a finales de los años treinta y acerca del compromiso de los artistas en el conflicto español, centrándose en la biografía de Alberti. De esta manera, se facilitarían la activación del conocimiento previo y el despertar del interés tanto por el autor del poema como por los intérpretes que realizaron la posterior adaptación musical.

En la etapa de audición, los estudiantes escuchan la canción y leen el texto. En esta etapa el docente les propone actividades para la comprensión global del texto y para verificar las respuestas elaboradas en la etapa anterior, como, por ejemplo:

- la elección entre dos o tres posibilidades;
- el emparejamiento de palabras e imágenes;
- el completamiento de tablas o gráficos;
- el completamiento de palabras o frases;
- la individualización de errores;
- la recolocación de estrofas (cfr. Maley, Duff 1990; Caon 2011).

A través de esquemas estructurales basados en oposiciones, en su texto poético Alberti hace una descripción exhaustiva de las Brigadas Internacionales, en la cual destaca los siguientes aspectos: el origen lejano contrapuesto a la cercanía de sus ideales, la exposición constante a los peligros de la batalla, la identidad colectiva en lugar de las personalidades individuales, la centralidad de la palabra como elemento más poderoso que las armas (primera estrofa), las distintas procedencias geográficas contrapuestas a la igualdad de su pensamiento político (segunda estrofa), la

voluntad segura y firme de defender las tierras donde combaten sin dudas ni miedo hasta la muerte (tercera estrofa) y el sentimiento de hermandad que conecta a los españoles con los voluntarios de las Brigadas Internacionales (cuarta estrofa). Sobre el humanismo de la poesía comprometida de Alberti, Jimenéz Millán (1984, p. 163) sostiene: «en ningún momento se presenta a los soldados como seres por encima de la realidad, como ‘super-hombres’ representativos de un militarismo fatuo».

En la etapa de post-audición, el docente sugiere a los estudiantes actividades de análisis sobre los elementos literarios del texto, para estimular un debate que favorezca el alcance de los objetivos lingüísticos y literarios propios de la educación literaria. Las actividades de esta etapa pueden corresponder, por ejemplo, a:

- la elección entre dos o tres posibilidades;
- el completamiento de tablas o gráficos;
- el completamiento de palabras o frases;
- las preguntas referenciales;
- la selección de ciertos elementos del texto, como el vocabulario temático, los elementos gramaticales, las figuras retóricas etc. (cfr. Maley, Duff 1990; Caon 2011).

Por lo que se refiere a la adaptación musical del texto poético, el docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre diferentes aspectos, como por ejemplo:

- el respeto del texto poético en la adaptación musical;
- la interpretación por parte de Juan & José, considerando la voz del cantante, el ritmo y la instrumentación de la canción;
- la uniformidad o los cambios que ocurren en la canción, que se puede ejecutar sin o con variaciones en la línea melódica y a nivel rítmico;
- la presencia de elementos originales en la interpretación de Juan & José.

La adaptación musical de Juan & José respeta el texto poético, exceptuando un mínimo cambio introducido en el verso 5, donde se añade la conjunción ‘o’ entre «del grande» y «del pequeño». La primera y la segunda estrofa se ejecutan de manera similar: voz y música se mantienen bajas y controladas, la línea melódica se repite sin variaciones y está caracterizada por la emisión prolongada de las palabras finales de cada verso y por una acentuación muy blanda. En cambio, durante la emisión de los tres primeros versos de la tercera y de la cuarta estrofa se dan unos cambios en la interpretación: el tono de la voz llega a ser alto, el volumen de los instrumentos sube, la línea melódica se caracteriza por una acentuación más decidida que quiebra la unidad del verso poético y el ritmo aumenta. En ambos versos finales de la tercera y de la cuarta estrofa, sin embargo, la melodía y la armonía de las dos primeras estrofas se vuelven a proponer,

aunque el tono de la voz y el volumen de los instrumentos siguen manteniéndose elevados. La mayor originalidad de la interpretación musical de Juan & José se da después de la reproducción cantada del texto poético. Al final de la cuarta y última estrofa, después de la interpretación cantada por la voz solista del cantante Juan, se puede escuchar un coro anónimo de voces masculinas y femeninas que reproducen la melodía de las dos primeras estrofas de la canción y luego entonan dos veces el retorno de *La Internacional*.

Sucesivamente, el docente puede pedir a los estudiantes que desarrollen una investigación sobre *La Internacional* para intentar entender las razones de su inserción y con el fin de alcanzar el objetivo de enriquecimiento histórico-cultural previsto por la educación literaria.

La inserción del himno universal de los trabajadores y del socialismo revolucionario internacional añade aún más connotaciones políticas a la canción; la grabación deja de interpretar un contenido poético específico y transmite, en cambio, un mensaje político universal. De esta manera, la adaptación musical de Juan & José puede desarrollar unos significados relacionados tanto con la época histórica de la Guerra Civil como con los ideales revolucionarios del siglo veinte. La doble dimensión semántica quizá se debe a la percepción más global de la realidad histórica contemporánea de Juan & José al vivir en Alemania al final de los años sesenta. Sobre las interpretaciones inagotables de la poesía oral, aun en forma de canción, Zumthor (1984, p. 323) afirma: «esposta [...] ai rischi del tempo, l'opera poetica orale oscilla nell'indeterminatezza di un senso che essa non smette di disfare e di ricreare».

Al considerar el poema desde el comienzo, es posible llevar a los estudiantes a examinar la estructura métrica del texto y la presencia de la rima alternada, reflexionando sobre el papel de la rima no sólo a nivel musical y rítmico sino también a nivel semántico. De hecho, podría ser interesante subrayar que la presencia de la rima en una estructura métrica unitaria como la de *A las Brigadas Internacionales* produce una musicalidad que favorece la memorización del texto, extiende la regularidad a nivel rítmico y conecta semánticamente los versos.

En referencia a la memorización influenciada por la rima, Nicosia (1996) considera la rima como uno de los elementos que, junto a la melodía, a la repetición y a la redundancia, pueden favorecer la memorización del texto. Apoyando la teoría sobre la conexión semántica de la rima según importantes lingüistas y semiólogos como Lotman (1972, pp. 152-153), la rima representa la fusión de los aspectos rítmicos, fonéticos y semánticos produciendo musicalidad, puesto que «i suoni sono significanti. Già per questo il ravvicinamento sonoro (fonologico) diventa ravvicinamento di concetti. [...] La natura della rima sta nel ravvicinamento di ciò che è differente e nella rivelazione della differenza in ciò che è simile». Además, Segre (1985, p. 67) sostiene que «la rima [...] è uno dei principali punti di convergenza del

fonico, del semantico e del ritmico» y Beccaria (1975, pp. 28-30) confirma que la rima, además de desarrollar la función musical de producir el ritmo poético, desempeña también un papel semántico: «in ambito letterario, l'equivalenza fonica della rima coesiste col messaggio, poiché la rima è capace di per sé di suggestioni di senso, all'interno di un particolare sistema espressivo», de este modo «la rima diventa *segno* (elemento portatore di significato)». Finalmente, Jakobson (2002, p. 205) concluye que hay que considerar la rima a nivel tanto expresivo como semántico, porque crea unas correspondencias entre forma y sustancia: «qualunque sia il rapporto fra il suono e il senso nelle diverse tecniche della rima, le due sfere sono implicate necessariamente».

Al considerar la primera estrofa, el docente puede enseñar a los estudiantes la figura retórica de la apóstrofe, puesto que el poema comienza con el verbo 'venir' conjugado en la segunda persona del plural del presente de indicativo y que el poeta sigue dirigiéndose a los voluntarios con un discurso directo a lo largo de todo el texto poético, además de utilizar el tiempo presente para indicar la contingencia histórica de la escritura poética y de elegir un tono admirativo para realzar la aportación fundamental de las Brigadas Internacionales.

En el primer verso es posible resaltar la sucesión del adjetivo «lejos» y del sustantivo «lejanía», un tipo de redundancia parcial que Fónagy (1982) define políptoton: una palabra se repite a corta distancia de la original desarrollando funciones sintácticas diferentes a causa de unas variaciones morfológicas. A partir de esta figura retórica es posible reflexionar sobre la relación entre el contenido y la expresión a nivel poético, puesto que la redundancia producida por el políptoton, además de crear musicalidad, puede introducir también nuevos contenidos semánticos. En relación con esto, afirma Fónagy (1982, p. 9): «il gioco sonoro della poesia è espressivo. L'elevata ridondanza [...] non esclude l'informazione».

A continuación, el docente puede interrogar a los estudiantes sobre el papel desempeñado por los puntos suspensivos en el primer verso. En este poema, el signo de puntuación definido como una 'figura del silencio' (cfr. Mortara Garavelli 2007) puede desarrollar la función de reproducir la suspensión del pensamiento de Alberti que, después de afirmar la procedencia lejana de los voluntarios («Venís desde muy lejos» [v. 1]), reflexiona sobre el concepto de «lejanía» (v. 1) y, finalmente, a través del artificio formal de la pregunta retórica del segundo verso, se pregunta si la igualdad de los valores políticos presentes en la «sangre» (v. 2) puede crear una cercanía ideal más profunda que la distancia natural.

A partir del término «sangre» (v. 2), es posible demandar a los estudiantes investigar sobre los significados simbólicos de la sangre, identificando los que podrían estar relacionados con el texto poético y justificando críticamente sus opiniones. De este modo, se favorece el alcance de los objetivos de la educación literaria relacionados con el desarrollo del sentido

crítico para el crecimiento estético-cognitivo y la apertura al diálogo para el crecimiento y la maduración ética.

En este poema, la sangre se puede interpretar como símbolo de vida, energía y, sobre todo, vinculación. La fuerza y la potencia que la caracterizan permiten su personificación: la sangre «canta sin fronteras» (v. 2), relacionando estrechamente a los voluntarios de las Brigadas Internacionales más allá de las barreras lingüísticas y culturales y de las distancias físicas. Sin embargo, la sangre puede asociarse también al final trágico de la existencia. No es una casualidad que en el verso tercero la «muerte» se nombre explícitamente, informando sobre los riesgos cotidianos de la lucha armada. Si por un lado se define «necesaria» (v. 3), subrayando la obligación del sacrificio por la defensa de los ideales políticos, por otro se personifica como una figura que «cada día» (v. 3) se lleva a algunos combatientes de los diferentes lugares del conflicto.

Finalmente, el docente puede guiar a los estudiantes al descubrimiento de la enumeración al final del verso cuarto, preguntándoles cuáles son los efectos expresivos y semánticos que produce la repetición de los sustantivos «ciudades», «campos» y «carreteras». Una posible interpretación puede ser que esta lista produce un movimiento rítmico a nivel expresivo y transmite eficazmente la idea de la gran extensión del conflicto a nivel semántico.

Al considerar la segunda estrofa, los estudiantes pueden individualizar deductivamente la segunda enumeración del poema: «De este país, del otro, del grande, del pequeño» (v. 5). Por una parte, les permite reflexionar sobre el significado semántico de esta figura retórica, que puede corresponder a la heterogeneidad de las nacionalidades de los voluntarios, y, por otra, pueden considerar su representación expresiva, observando tanto el signo de puntuación de la coma, que crea un ritmo quebrado con una distribución de acentos regulares que producen musicalidad, como la aliteración del fonema /d/, que se extiende también al verso sucesivo («del», «da», «desvaído»).

Si el docente lo considera oportuno para su clase, es posible profundizar en la relación entre los sonidos que componen las palabras y el contenido de las mismas, haciendo referencia al fonosimbolismo, del cual Fónagy es uno de los representantes más importantes. El lingüista húngaro defiende la correspondencia entre la distribución fonética y el tema poético investigando sobre la proyección emotiva de los diferentes sonidos: «en choisissant et en groupant les mots, le poète peut établir dans les vers, une harmonie entre les sons et le sens»; «la vérification statistique de la distribution des phonèmes a confirmé à plusieurs reprises la thèse de l'imitation sonore» (Fónagy 1979, p. 65). Además, sobre el papel de la aliteración, Jakobson (2002, p. 211) cita a Pope: «il suono deve assomigliare a un'eco del senso» y personalmente concluye: «la poesia non è il solo campo nel quale il simbolismo fonico faccia sentire i suoi effetti, ma in essa il legame

interno fra suono e significato da latente diviene patente e si manifesta nel modo più sensibile ed intenso».

Según Fónagy (1979), el fonema consonántico, dental, sonoro /d/ es un sonido dulce que produce un efecto acústico suave, puesto que transmite una sensación de ternura y placer debida a la facilidad de su pronunciación. En este caso, se puede pedir a los estudiantes reflexionar sobre el papel que la sencillez y la blandura de la articulación del fonema /d/ desempeñan a nivel sonoro y metafórico. Por ejemplo, a nivel sonoro pueden contribuir a la fluidez de la enumeración, mientras que a nivel metafórico se pueden relacionar al elogio que Alberti hace de las tropas voluntarias.

Al presentar el séptimo verso, el docente puede enseñar a los estudiantes cómo Alberti corrobora la homogeneidad de los ideales de las Brigadas Internacionales a través de la repetición de «mismas» y «mismo» y de las figuras simbólicas de las «raíces» y del «sueño».

Ante todo, los estudiantes pueden considerar los diferentes significados que la redundancia del adjetivo tiene a nivel semántico y expresivo. Si desde el punto de vista del contenido la redundancia puede subrayar la existencia de vínculos profundos que reúnen a las Brigadas Internacionales más allá de sus diferentes nacionalidades, desde el punto de vista formal, en cambio, produce la aliteración del fonema /m/, de la cual se puede evidenciar la identidad fonosimbólica. El sonido nasal del fonema consonántico, labial /m/ es agradable y dulce: puesto que su pronunciación requiere un limitado esfuerzo muscular, Fónagy (1983, p. 76) define /m/ «la labiale de la gentillesse et de la douceur». En particular, Fónagy averigua que el uso del sonido nasal /m/ es más frecuente en el diálogo sentimental y en la poesía idílica. Por consiguiente, además de crear musicalidad, a nivel metafórico la aliteración de /m/ puede representar el estado de ánimo entusiasta de Alberti al rendir homenaje a las Brigadas Internacionales.

Además, es posible pedir a los estudiantes que lleven a cabo una investigación sobre el significado simbólico de las imágenes de las raíces y del sueño, deteniéndose sobre la posible relación entre este último término y la palabra «sangre» del segundo verso. Las «raíces» y el «sueño» pueden simbolizar, respectivamente, la consolidación de los valores republicanos y el deseo de realizar el ideal revolucionario de libertad e igualdad. Asimismo, el término «sueño» establece una conexión con la palabra «sangre» tanto a nivel semántico, ya que ambos indican unos símbolos compartidos por todos los voluntarios subrayados por los adjetivos «vuestra» (v. 2) y «mismo» (v. 7), como a nivel sonoro, a través de la aliteración del fonema /s/.

Al considerar la tercera estrofa, el docente puede guiar a los estudiantes a individualizar las repeticiones parciales de los versos noveno, décimo y undécimo, subrayando sus efectos expresivos y semánticos. Entre los versos noveno y décimo se da la repetición parcial del sustantivo «muros» dentro del verbo «amuralla» que, además de crear una redundancia a nivel sonoro, refuerza la imagen de la solidez del compromiso de los voluntarios. En el

verso undécimo encontramos también las repeticiones parciales de «tierra» y «entierra», que Fónagy (1982, p. 20) define «omeottoto» puesto que la palabra repetida mantiene el sufijo del término original. A nivel semántico, esta redundancia puede asumir una connotación de pertenencia territorial, comunicando la estrecha relación entre las Brigadas Internacionales y España. A este propósito, afirma Jimenéz Millán (1984, p. 160): «la identificación entre el héroe combatiente (individual o colectivo) con la tierra por la que lucha es una constante en la poesía de Alberti [...], y ello se acentúa precisamente cuando se trata de soldados extranjeros, voluntarios de diversos países de Europa». A nivel expresivo, esta figura retórica produce la aliteración del fonema /r/ que se prolonga también en el verso siguiente.

Para una posible profundización fonosimbólica, señalamos que la repetición del fonema consonántico, alveolar, vibrante /r/ produce un sonido duro, viril y agresivo que justifica su empleo frecuente en los poemas de guerra y de tono trágico. A causa del intenso esfuerzo muscular que necesita su articulación, Fónagy (1983, p. 96) sostiene: «le r est associé [...] au combat», hay «une forte tendance à associer les r à la violence», «le son exprime la force, la grandeur». El docente puede pedir a los estudiantes que imaginen el porqué Alberti decidió crear una aliteración justamente con este sonido y cuáles pueden ser los consiguientes matices a nivel semántico. En este poema, la aliteración de /r/ puede colaborar al intento celebrador de Alberti en ambas dimensiones del sentido y del sonido. De hecho, si por un lado reproduce las acciones violentas y valerosas de los voluntarios durante la batalla, por otro crea un ritmo dinámico acelerado y una musicalidad que favorecen la memorización y la sucesiva reproducción del texto poético.

Por último, es posible pedir a los estudiantes que individualicen la nueva personificación de la «muerte» en el verso duodécimo, que aparece como una combatiente («vestida de batalla»), evidentemente del bando nacional, en el acto de batirse contra las Brigadas Internacionales («a tiros»).

Al considerar la cuarta y última estrofa, el docente puede pedir a los estudiantes que encuentren la figura retórica de la apóstrofe por medio de la cual el poeta se dirige directamente a las Brigadas Internacionales, considerando que el verso decimotercero empieza con el verbo 'quedar' declinado a la segunda persona del plural del imperativo.

En esta estrofa hay otra personificación, que los estudiantes pueden reconocer y estudiar desde el punto de vista sonoro y semántico. Alberti se hace intérprete de la voluntad de la naturaleza española, personificación de todo el pueblo republicano en armas, que desea que los voluntarios sigan combatiendo contra el bando nacional. La actuación de los elementos naturales («los árboles», «los llanos», «las mínimas partículas de la luz», «el mar») contribuye al homenaje que Alberti les rinde a las Brigadas Internacionales, ya que comunica su completa integración en España aunque estén compuestas por extranjeros. Comenta Jimenéz Millán (1984, p. 160): «lo que se pretende realzar [...] es la solidaridad antifascista de

unos combatientes venidos de muy lejos para defender la libertad amenazada; como tales, se identifican especialmente con esa tierra por la que luchan». A nivel estilístico, en los versos decimotercero y decimocuarto los elementos naturales aparecen en una enumeración que da lugar a un clímax semántico por el aumento de la extensión espacial de palabras que se suceden («árboles», «llanos», «luz») y que produce un movimiento rítmico dinámico, quebrado y acelerado junto con la coma.

Al analizar el verso decimoquinto, es posible dirigir la atención de los estudiantes hacia el sustantivo «Hermanos», pidiéndoles que reflexionen tanto sobre las implicaciones afectivas del término como sobre su presentación estilística. Por un lado, Alberti subraya la universalidad del sentimiento que reúne a los voluntarios, eliminando las diferencias lingüísticas y culturales tanto en las Brigadas Internacionales como entre ellas y los españoles, con los cuales se establece una relación de hermandad ideal. Por otro, el sustantivo «Hermanos» es precedido por los dos puntos y expresado entre signos de exclamación, elementos que aumentan la fuerza de la entonación con la que el poeta, que da voz a España, se dirige a los voluntarios. Según Mortara Garavelli (2007), los dos puntos desarrollan una precisa función meta-textual y meta-comunicativa, ya que llaman la atención sobre el anuncio que introducen representando una pausa de breve duración y, a su vez, los signos de exclamación comunican un sentido de involucramiento, frémido y exaltación, además de abastecer instrucciones sobre la entonación durante la lectura en voz alta del texto.

El verso decimosexto corresponde a la última celebración de las Brigadas Internacionales, gracias a las cuales la capital española «se agranda y se ilumina». El docente puede llevar a los estudiantes a pensar en el porqué de la elección de esta imagen luminosa como última imagen del poema, extendiendo la búsqueda de las imágenes 'positivas' por todo el texto, en contraposición con las imágenes 'negativas'. Los estudiantes pueden, así, individualizar los campos semánticos de la luz, símbolo de la vida, y de la muerte: «sangre» (v. 2), «La necesaria muerte» (v. 3), «entierra» (v. 11), «la muerte» (v. 12), demostrando cómo este poema de guerra se basa en la contraposición entre la vida y la muerte. Al mismo tiempo, pueden darse cuenta de que Alberti concluye su poema con unas imágenes luminosas («luz» v. 14, «se ilumina» v. 16), probablemente para dejar una idea final confiada en las posibilidades de la victoria republicana del conflicto. Sobre la concepción de la muerte como sacrificio individual para el bien colectivo, típica de la poesía comprometida de poetas republicanos como Alberti, Jiménez Millán (1984, p. 162) comenta: «la muerte, consustancial a la propia guerra, se considera sin embargo como germen de la victoria y, por lo tanto, de la vida futura».

Después de la escucha y del estudio de este poema en forma de canción, las posibles expansiones que el docente puede proponer corresponden, por ejemplo, a:

- ulteriores profundizaciones literarias sobre la celebración de las Brigadas Internacionales por parte del mismo autor o de otros artistas;
- investigaciones literarias y musicales acerca de Alberti u otros poetas cuyas obras han sido puestas en música;
- propuestas de musicalización: adaptaciones musicales de *A las Brigadas Internacionales* por parte de los mismos estudiantes, que pueden elegir la melodía de canciones conocidas o, mejor aun, crear sus propias adaptaciones.

Para profundizar en el tema de la celebración de las Brigadas Internacionales y comparar una nueva obra con el poema *A las Brigadas Internacionales*, el docente puede proponer la lectura de la obra teatral *Cantata de los héroes y de la fraternidad de los pueblos*, con la que Alberti celebró otra vez a las Brigadas Internacionales durante su salida de España al final de 1938. Entre las dos obras se encuentran numerosas correspondencias, como la presencia de la muerte, el sentimiento de hermandad entre los combatientes, la identidad de sus ideales y, sobre todo, la celebración del ser humano dispuesto a sacrificarse por las que considera causas justas. Lo que cambia es el punto de vista, que varía según el momento histórico, puesto que las obras fueron escritas, respectivamente, poco después del comienzo y poco antes del final de la Guerra Civil: en el texto poético es Alberti quien se dirige a los voluntarios llamándoles hermanos, mientras que en la obra teatral es un soldado de las Brigadas Internacionales el que se dirige a España identificándola como madre.

En una perspectiva diacrónica, es posible pedir a los estudiantes que busquen otros poemas del mismo autor que posteriormente hayan sido puestos en música, si se quiere que ellos se centren en Alberti, o poemas de otros poetas españoles de la misma época cuyas obras fueron después adaptadas en forma de canción si se quiere que ellos conozcan los poetas comprometidos políticamente en los tiempos de la Guerra Civil.

En una perspectiva sincrónica, el docente puede pedir que los estudiantes lleven a cabo su propia adaptación musical de *A las Brigadas Internacionales* a partir de su interpretación del texto poético, eligiendo su género musical favorito y justificando sus preferencias. Afirmar Santos Asensi (1997, p. 141) a este propósito: «la música a la vez que relaja y facilita la concentración, evoca imágenes y recuerdos, sugiere ideas y sentimientos, invita a asociar realidades dispares o a la ensoñación y provoca reacciones de todo signo».

Bibliografía

- Alberti, R. (2002). *De un momento a otro (Poesía e Historia)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anón. (2002). *Lengua castellana y Literatura: 1 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Anón. (2004). *Dizionario di retorica e stilistica*. Torino: UTET Libreria.
- Antonellini, M. (2002). *Non solo canzonette: Temi e protagonisti della canzone d'autore italiana*. Foggia: Bastogi.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Balboni, P.E. (1995). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Città di Castello (Perugia): Bonacci.
- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Biguzzi A. (2008). *Letteratura italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Beccaria, G.L. (1975). *L'autonomia del significante*. Torino: Einaudi.
- Bertinetto, P.M.; Marazzini, C. (1981). «Cinque tesi per l'educazione linguistica nel biennio». In: Pozzo, G. (a cura di), *Insegnare la lingua: La comprensione del testo*. Milano: Mondadori.
- Blanco Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: Una propuesta didáctica* [Memoria Master] [en red]. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_02Blanco.pdf?documentId=0901e72b80e3cd0f (2014-11-01).
- Bombini, G. (1997). «Sujetos, literatura y curriculum». In: Battilana, C.; Bombini, G. (eds.), *Voces de un campo problemático = Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C.; Fusillo, M. (2003). *Introduzione alla letteratura*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2003). «L'insegnamento della letteratura». *SeLM- scuola e lingue moderne*, 7-8.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol: Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*. Perugia: Guerra.
- Centro Studi Fabrizio De André (a cura di) (2009). *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- Ceserani, R.; De Federicis, L. (1984). «L'insegnamento della letteratura: Appunti per una discussione». *Scuola democratica*, 2.
- Cohen, J. (1982). *El lenguaje de la poesía*. Madrid: Gredos.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Mondadori.
- Colombo, A. (2005). «I valori, la lingua, l'immaginario: Trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- De Federicis, L. (1986). «L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio». In: Coveri, L. (ed.), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Federicis, L. (1987). «Finalità formative dell'educazione letteraria». In: Bertoni Del Guercio (a cura di), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*. Frascati: CEDE.
- De Mauro, T. (2005). «Perché Shakespeare non ha scritto un *About popular language*, magari in antico sassone?». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Eco, U. (2002) *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Escobar Martínez, M.D. (2010). *Literatura y música: Un modelo didáctico de Interpretación intertextual en educación* [tesis doctoral] [en red]. Murcia: Universidad de Murcia. Disponibile in <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10762/EscobarMartinezMDolores.pdf;jsessionid=84C1EC56954BFCC49F99C6CD3F780FBC.tdx2?sequence=1> (2015-07-06).
- Fiori, U. (2004). «I poeti italiani e la canzone». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (a cura di), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Fónagy, I. (1979). *La métaphore en phonétique*. Ottawa: Didier.
- Fónagy, I. (1982). *La ripetizione creativa: Ridondanze espressive nell'opera poetica*. Bari: Dedalo.
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix: Essais de psycho-phonétique*. Parigi: Payot.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Fubini, E. (2002). *Los enciclopedistas y la música*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- González Lucini, F. (2006). *...Y la palabra se hizo música: La canción de autor en España*. Madrid: SGAE.

- Guastella, G. (2009). «Introduzione». In: Centro Studi Fabrizio De André (a cura di), *Il suono e l'inchostro*. Milano: Chiarelettere.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*. Murcia: ed. D.M.
- Jakobson, R. (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Jiménez Millán, A. (1984). *La poesía de Rafael Alberti (1930-1939)*. Jerez de la Frontera: Diputación provincial de Cádiz.
- La Via, S. (2009). «Musica per poesia in Paolo Conte: Una rilettura di *Madeleine*». In: Centro Studi Fabrizio De André (a cura di), *Il suono e l'inchostro*. Milano: Chiarelettere.
- La Via, S. (2013). *Poesia per musica e musica per poesia: Dai trovatori a Paolo Conte*. Roma: Carocci.
- Lavinio, C. (ed.) (2005a), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Lavinio, C. (2005b). «Introduzione». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Lavinio, C. (2005c). «Plurilinguismo e colori regionali dell'italiano nella scrittura letteraria». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- López Cano, R. (2008). «Música y retórica: Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje» [en red]. *Eufonía: Didáctica de la música*, 43. Disponibile in <http://rlopezcano.blogspot.it/> (2015-07-06).
- Lotman, J.M. (1972). *La struttura del testo poetico*. Milano: Mursia.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2005). «L'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Maley, A.; Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Mata Barreiro, C. (1990). «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas». In: Guerrini, M.C.; Peña, P. (eds.), *Didáctica de las lenguas segundas: Estrategias y recursos prácticos*. Madrid: Santillana.
- Mortara Garavelli, B. (2007). *Prontuario di punteggiatura*. Bari: Laterza.
- Nicosia, M.P. (1996). «Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi». *SELM (Scuola e Lingue Moderne)*, 34.
- Paz, O. (1992). *El arco y la lira*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Planas, X. (2004). «La poesia e la Nova Cançò catalana». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (eds.), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Pirodda, G. (2005). «Alcune riflessioni tra testo e storia». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Riondino, D. et al. (2009). «Poesia, canzone e performance». In: Centro Stu-

- di Fabrizio De André (ed.), *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- Rodríguez Martos, C. (2006). *Poesía y cantautores: Una propuesta de historia de la literatura española* [Memoria Master] [en red]. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_20Rodriguez_Martos.pdf?documentId=0901e72b80e24f28 (2015-07-06).
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Charles E. Merrill Press.
- Ruberti, G. (2008). *...E ancora più su: Modugno, 50 anni dopo Volare*. Napoli: Guida.
- Santamaría, R. (2000). «Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE». *Frecuencia-L*, 15.
- Santos Asensi, J. (1996). «Música española contemporánea en el aula de español» [en red]. In: Gutiérrez Ordóñez, S. (ed.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II = Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf (2015-07-06).
- Santos Asensi, J. (1997). «Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español». In: *Las actividades lúdicas en la enseñanza de e/le*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de librería.
- Segre, C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Segre, C. (2001). *Ritorno alla critica*. Torino: Einaudi.
- Torrego Egido, L. (1999). *Canción de autor y educación popular*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torrego Egido, L. (2005). «La educación a través de la canción de autor» [en red]. *Revista de Educación*, 338. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_15.pdf (2015-07-06).
- Vecchioni, R. (2004). «Quando i poeti (di musica) non avevano ancora la coda (di paglia)». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (eds.), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zumthor, P. (1984). *La presenza della voce: Introduzione alla poesia orale*. Bologna: il Mulino.

Discografía

- Juan & José (1969). *Streik! ¡A la calle! Qui a dit que l'Espagne est morte?* [en red]. Dortmund: Pläne Verlag. Disponible en <http://home.arcor.de/maragon/discojuanyjose.htm> (2015-07-06).

An Exploration of the Link between Language and Cognition

From Vygotsky's Sociocultural Theory to CLIL

Ada Bier (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In this article, we will explore the work of several scholars who, albeit operating in different contexts, have adopted Vygotsky's Sociocultural Theory as a starting point for their research. First of all, Vygotsky's work will be briefly presented; second, Barnes and Mercer's research on L1 and cognition will be commented; third, Swain's research in immersion contexts will be shortly outlined; finally, the CLIL environment will be explored. The *fil rouge* which bonds all these contributions is the belief according to which language does not just 'carry' information but shapes thought.

Summary: 1. Introduction – 2. Language and Cognition: Vygotsky. – 3. L1 and Cognition: Barnes and Mercer. – 4. L2 and Cognition: Swain. – 5. FL and Cognition: CLIL. – 6. Implications and Conclusion.

1 Introduction

Education should help children to gain greater awareness and appreciation of the discourse repertoire of wider society and how it is used to create knowledge and carry out particular activities. It should [...] enable them to use language more effectively as a means for learning, pursuing interests, developing shared understandings and generally getting things done. (Mercer 2000, p. 149)

Starting from this reflection, in the following pages we will explore the work of several scholars who, albeit operating in different contexts, have adopted Vygotsky's Sociocultural theory as a starting point for their research. The *fil rouge* which bonds all these contributions is the belief according to which language does not just 'carry' information but shapes thought.

2 Language and Cognition: Vygotsky

Three crucial concepts from Vygotsky's Sociocultural Theory of mind (SCT) will be briefly commented, in order to offer a first exploration of the language-cognition link.

The first two concepts, connected with each other, are those of *instruments* and *mediation* (cfr. Vygotsky 1978). SCT claims that all artifacts, material and symbolic, produced within a certain culture, are instruments that mediate cognition, in other words they are devices that enable higher human cognitive functions. The concept of 'instrument' is closely linked with the socio-cultural nature of Vygotsky's theory because it refers to: i. something which is used to solve a *practical problem*; ii. something whose use is learnt by watching *others* while using it; iii. something whose uses are intimately influenced by the *social context* in which it is adopted (cfr. Mercer 2000). Vygotsky classifies instruments into two broad categories, *tools* and *signs*. The former are concrete objects, externally oriented, adopted to carry out material actions (e.g. a glass is an instrument used for drinking). On the opposite, the latter are symbolic, abstract representations, internally oriented towards the subject (cfr. Lantolf; Appel 1994).

Among symbolic tools, Vygotsky includes *language* (verbal language), which is conceived as having a double value, social and psychological. It should be noted that according to the Russian scholar, language is a *social instrument* first of all, which «is located out there in social interaction» (Dalton-Puffer 2007, p. 264), before being interiorized and becoming a psychological tool. As a *social device*, language allows to interact with others: it facilitates *intermental* processes such as communication, knowledge sharing and knowledge development. As a *psychological tool*, on the other hand, it enables cognitive and metacognitive interaction with one's self: it helps *intramental* processes which sort, organize and categorize one's individual thoughts and ideas. With reference to language as a psychological tool, Vygotsky distinguishes two types of speech (cfr. Lantolf & Appel 1994): *inner speech* and *private speech*. The first is a kind of self-directed speech that the subject addresses to him/herself only: it is pure meaning, highly contextualized and idiosyncratic. On the other hand, the second type of speech is still self-directed but it is externalized and made conscious through verbalization. The difference between the two types of speech is that the message of the first would be incomprehensible by an external hearer, while the second would be clearer because verbalized.

According to Vygotsky, language is not just a 'vehicle' for information but *shapes* thought: «Thought is not merely expressed in words: it comes into existence through them» (Vygotsky 1987, p. 219). In particular, in its double function of social and psychological tool, language enables *internalization* of concepts and knowledge coming from the outside world, thus redefining the overall organization of one's thoughts, but also it allows the

externalization one's ideas, thus turning abstract thoughts into concrete 'objects'. Therefore, an utterance – be it oral or written – is a *cognitive process* (i.e. the act of saying), in other words a process in which the speaker is molding, 'giving shape' to his/her thought, and an *objective product* at the same time (i.e. what has been said), an 'object' to share with others and further think upon (cfr. Wells 2000, in Swain 2000).

The third concept from Vygotsky's SCT which will be briefly summarized is that of Zone of Proximal Development (ZPD). It is defined as the difference between the *actual* level of a pupil's cognitive development (i.e. without receiving any assistance) and the *potential* level of development s/he could reach under an expert's guidance¹ (cfr. Lantolf; Appel 1994). The crucial component of Vygotsky's ZPD is the *interaction* between interlocutors, which happens through language. Facilitating knowledge sharing, interaction contributes to create intersubjectivity among interactants and, above all, it allows to negotiate and co-construct shared meaning: the externalization of one's individual ideas produces 'crystallized thoughts', concrete 'objects' to share with others and further reflect upon, to discuss, to bring into question and then to re-internalize in a new, enriched form. The continuous exchange between interlocutors ensures that this knowledge-building process have potentially no end.²

3 L1 and Cognition: Barnes and Mercer

During the second half of the 1970s, in the UK, the Bullock Report (1975) made known alarming data about the English population's relapse into illiteracy: the report observed that young people, once their formal school education was over, no longer used their native language, neither to read nor to write. A plausible explanation for such a circumstance was that these young people had a very limited knowledge of L1 and thus did not feel encouraged to use it in their everyday lives. Therefore, the Report proposed the idea of LAC, *Language Across the Curriculum*: the L1 should not be a prerogative of the English teacher only but it should be spread all over the school curriculum and every teacher should pay particular attention to the language dimension of the subject taught.

Barnes and Mercer's studies take place in such a context. In particular,

1 The expert could be an adult (e.g. a teacher or a parent) but also a peer (e.g. a friend or a classmate).

2 The concept of ZPD is very similar to that of *scaffolding*, in the definitions proposed by Wood et al. (1976, in Swain et al. 2011) and Bruner (1978, in Mercer 2006). According to these scholars, scaffolding is a process during which a pupil, under an expert's guidance, can concentrate only on the skill s/he is mastering and therefore is able to solve a problem (or complete a task) which would otherwise be too difficult for him/her.

the two English scholars adopt Vygotsky's SCT to dig deeper into the fundamental role played by language – the L1 in this case – with respect to cognition and learning. In particular, Barnes proposes a *constructivist model* of learning:

Most of our important learning, in school or out of it, is a matter of *constructing* models of the world, *finding* out how far they work by *using* them, and then *reshaping* them in the light of what happens. (Barnes 2008, p. 3, emphasis added)

According to the scholar, the learner «is never truly passive» (Barnes 2008, p. 2) because learning, as such, is an *active process* of construction of new meanings and new knowledge. If we observe the verbs in Barnes's citation – constructing, finding, using, reshaping – we will notice that they imply an idea of becoming, of never-ending change and development (cfr. Wells & Ball 2008). Barnes claims that the aim of school education in general should not be to provide pupils with finished *products*, 'inert' knowledge passively accumulated; the true aim should be to help learners improve the *process* of «working on understanding» (Barnes 2008, p. 4).

In order to 'work on understanding', Barnes proposes a dialogic instrument that he defines as *exploratory talk* (cfr. Barnes 1976/1992, in Barnes 2008). Therefore, we realize that in Barnes as well – like in Vygotsky – it is language that fosters understanding, but not only: language allows us to *explore* and *expand* our cognitive horizons.³ *Exploratory talk* enables us to think out loud, it is a sort of 'thought in words' and, given its explorative nature, is characterized by hesitations, pauses, interruptions, broken utterances: through it the learner (or learners) tests his/her knowledge of the subject, tries out new ideas, formulates them, considers the links between them, listens to how they sound. Thus, exploratory talk captures a process which is *in fieri*, it is verbalized reasoning, learning taking place, and it is intimately aimed at the subject (or subjects) who produces it.

Unlike exploratory talk, *presentational talk* (cfr. Barnes 1976/1992, in Barnes 2008) represents the result – one amongst many others – of a process of understanding, it is an end product, well-articulated and refined: through it the learner communicates what s/he has learnt, paying atten-

3 However, the link between talk and cognition had already been explored in the past. In particular, at the very beginning of the 19th century, the German poet von Kleist, showing he was well-aware of the power of speech with respect to learning, affirmed: «If you want to understand something and can't figure it out by pondering, I would advise you, my dear ingenious friend, to *speak of it* to the next acquaintance who happens by. It certainly doesn't have to be a bright fellow: that's hardly what I have in mind. You're not supposed to ask him about the matter. No, quite the contrary, you are first of all to *tell him about it yourself*» (von Kleist 1806, *On the Gradual Production of Thoughts Whilst Speaking*, as quoted in Swain 2006, p. 97, emphasis added).

tion to contents, form, style. Thus it is not directed inwards, towards the subject, but outwards, towards the audience who is listening (or reading).

Like Barnes, Mercer too underlines the connection between language (L1) and cognition and does so developing the concept of social speech posited by Vygotsky. Mercer claims that language allows to «think together» with others and calls this activity «*interthinking*» (Mercer 2000, p. 1, emphasis added). Thanks to it, social speech becomes *private* because it lets interlocutors build new, shared knowledge: in this sense, it is not considered 'private' with respect to a single individual, but it is 'private' with reference *to the group* which produces it, a group where knowledge is shared, discussed, criticized, and where everybody learns, plans and coordinates his/her actions. According to Mercer, interthinking is cognitive development made possible by language. In particular, the scholar takes Vygotsky's ZPD and Wood and Bruner's scaffolding to fuse them in his IDZ, *Intermental Development Zone* (cfr. Mercer 2000), which is built between a learner and an expert, or among peers: the interthinking is realized by means of exploratory talk between interlocutors, which helps to share thoughts but also to discuss them, criticize, enrich, modify them to finally re-internalize and make them one's own again. Mercer is deeply convinced of the value of collaborative learning:

One good test of whether or not you really understand something is having to explain it to someone else [...] whom you can treat as a social and intellectual equal. (Mercer 2006, p. 89)

Collaborative learning is valuable provided that a few conditions are in place. First of all, it is necessary that pupils are taught about how to collaborate (cfr. Galton & Williamson 1992, in Mercer 2006). Second, they need to have a common vision about what is considered relevant and worthy of discussion (cfr. Mercer 2006). Finally, they must share a goal, a final objective to reach (cfr. Barnes & Todd 1977, in Mercer 2006). These three conditions let us understand that collaborative work requires a considerable amount of effort devoted to planning activities beforehand, not to run the risk of wasting the added value it can offer (cfr. Mercer & Dawes 2008). We will come back to collaborative work later on, when talking about task-based activities (cfr. par. 4).

As regards classroom talk, Mercer discusses Sinclair and Coulthard's model of triadic dialogue, the IRE, *Input-Response-Feedback* (1975, in Mercer & Dawes 2008). The scholar claims that this model, presenting two moves by the teacher (the initial input and the closing feedback, generally quite lengthy) and only one by the pupil (the response, usually very concise), is highly *asymmetrical* in its nature, given that the teacher has the control and responsibility of the whole exchange. In order to resolve this imbalance, Wegerif and Dawes (2004, in Mercer & Dawes 2008) 'up-

date' the IRF model and propose the IDRF, Input-Discussion-Response-Feedback, which incorporates a moment of discussion between pupils about the input provided by their teacher, before formulating a response. In this way, the overall exchange is still in the teacher's control but there is more room for peer interaction, for collaboration, during which group exploratory talk allows pupils to share, discuss, criticize, their own knowledge and ideas, expand them, learning and developing together: the final result of this collaborative activity is much better than the sum of individual contributions. In the IDRF model, the teacher's role is crucial because s/he is called to be a *guide* for his/her pupils. The teacher-guide should assume an *active role* with respect to the use of language (cfr. Mercer & Dawes 2008), s/he should model it, let pupils see and become aware of how it can be productively used to «think together», to reason together during collaborative activities.

4 L2 and Cognition: Swain

Swain's studies are collocated in the field of second language acquisition research in bilingual immersion contexts in Canada. In these contexts, pupils are required to study the entire school curriculum (or a good portion of it) in the L2 of the country where they live. In this case, in the Canadian region of Ontario, pupils whose native language is English have to deal with all school subjects in French. Swain starts from Vygotsky's SCT and applies it to L2 learning.

Studying immersion classes, in the mid 1980s, Swain arrives at the reflection according to which «not all content teaching is necessarily good language teaching» (Swain 1988, p. 68). Formulating her theory of *comprehensible output* (cfr. Swain 1985), she claims that in order for pupils to learn a language, it is not enough to be exposed to input made comprehensible by the teacher (cfr. Krashen 1982): learning cannot happen through mere *reception* of contents, oral or written, but it needs pupils to be actively involved in *production* as well.

We can understand discourse without precise syntactic and morphological knowledge, but we cannot *produce* it accurately *without* precise syntactic and morphological knowledge. (Swain 1988, p. 73, emphasis added)

According to Swain, language production has a number of advantages (cfr. Swain 1993, 2000). To begin with, if pupils get used to producing language this will lead to automaticity in use which, in turn, will improve their fluency of expression. Second, language production forces the learner to process the language not only at the *semantic* level (i.e. to get the message)

but also at the *syntactic* level (i.e. to convey the message correctly), thus noticing the ‘holes’ in his/her linguistic competence (cfr. Schmidt 1990, in Coonan 2012): in this way, the pupil becomes aware of what s/he does not know or knows only partially. Third, language production allows learners to formulate and test hypotheses about how the L2 s/he is learning functions. Finally, producing language, both in written and oral form, is the only way to receive feedback about what has been produced: be it from the teacher, from a native speaker of the L2, or from a classmate, feedback lets learners confirm (or reject) the hypotheses previously formulated, it lets them notice linguistic forms (*focus on form*: Lyster 1998, Swain 2001, both in Coonan 2007) to be acquired or improved, it makes them more aware of their strong and weak points. From what has been said hitherto, we understand that, according to Swain, language production is not a mere exercise (oral or written) as an end in itself but it is interaction, dialogue: when the learner ‘negotiates’ meanings with an interlocutor, s/he receives the feedback needed to confirm (or not) what s/he hypothesized about the language.

Like Vygotsky, albeit in a totally different context, Swain as well attributes crucial importance to verbal interaction, not only to acquire new knowledge but also to learn the language: *linguaging* (cfr. Swain 2006, 2009, 2011), or *verbalization* (cfr. Swain 2000), is a kind of collaborative dialogue which is *social* – it happens between learners – but at the same time *cognitive* – it has an impact on higher cognitive functions – and can be defined in terms of «language use mediating language learning» (Swain 2000, p. 97). Swain underlines that linguaging is intimately connected with human cognition, with the faculty of thought, in that it is a dynamic process, with potentially no end, of using language to create meaning, to understand, to solve problems (cfr. Swain 2006). In a study in 2009, Swain observed that the habit of English students ‘to language’ together to solve their problems (linguistic or content problems) in French immersion classes was directly linked with a higher quantity and quality of their learning.⁴ Like in Barnes and Mercer’s *exploratory talk* (cfr. par. 2), «in linguaging we see learning take place» (Swain 2006, p. 98) because *linguaging* is «a means by which one comes to know what one does not know» (Swain & Lapkin 2013, p. 105).⁵

4 In this sense, Swain’s results are in line with those of other researchers (see for example Chi et al. 1994, for biology) who support the efficacy of self-explanation for learning.

5 Hall as well, in his PhD dissertation (cfr. Hall 1996), explores the link between linguaging and consciousness, affirming that language can have therapeutical functions in helping individuals to re-cognize, restructure, reorganize their knowledge through language.

5 FL and Cognition: CLIL

CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, can be considered an evolution of LAC, proposed by the Bullock Report in the 1970s. The main difference is that, unlike with LAC, CLIL envisages the use of a *foreign language* (FL) in some areas of the school curriculum. This idea of using a foreign language across the curriculum is also captured by Grenfell's acronym MLAC, *Modern Languages across the Curriculum* (2002) whereby he extends the original LAC concept to languages other than the normal school language.

In particular, within the project *Languages of Schooling*,⁶ the Council of Europe recognizes the presence of several languages in the young European citizens' educational path: not only their native language (L1) but also possible *regional* or *minority* languages (e.g. in the Italian context: Ladin, Friulian, Walser, to cite a few), *classical* languages (i.e. ancient Greek and Latin) and *modern* languages (e.g. in Italy: English, French, German, etc). However, the great innovation introduced by this European project is the fact that these languages of schooling are valued not only in terms of separate school subjects, but also as *being present* in all the other school subjects: the focus is thus on the *language dimension* of the subject taught/learned. CLIL has been developed in this context.

Envisaging cognitive development through the productive use of the FL, CLIL can be considered as another effective expression of the link between language and cognition, language and learning. With regard to this, the work by Beacco (cfr. Beacco et al. 2007) – within the European project previously mentioned – will be briefly commented. Working in the field of history teaching, Beacco's group identified the cognitive-linguistic forms that are typical of the subject (i.e. history) and useful for its teaching and learning: as a consequence, the history teacher is called to acquire greater awareness about the *linguistic dimension* (as well as the cognitive) of the subject s/he teaches. In addition, Beacco et al.'s work has several implications not only for the non-linguistic subject but also for the curriculum of the FL adopted: the FL teacher is called on to focus on the *cognitive dimension* of the FL (CALP), in order to offer learners the linguistic instruments they need in order to handle new contents and learn them.

Referring to the Italian context, where CLIL teachers are non-linguistic subject teachers, Coonan (2012, 2014) reflects upon the crucial issue about how the CLIL teacher could promote the learning of both subjects – the linguistic and the non-linguistic one – in an integrated manner. To this end, the scholar suggests the adoption of Willis' Task-Based methodology (cfr. Willis 1996). This methodology ensures that pupils collaborate in small

6 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp (retrieved: 2014-12-04).

groups and work together towards a common goal, an end product which represents the ‘materialized’ outcome of their learning. Willis’ methodology consists of three main phases. In the first one, the *pre-task* phase, pupils are called to plan and prepare the actual execution of the task: in this phase, the teacher offers pupils the support and the cognitive-linguistic instruments (e.g. useful lexicon, language frames, pre-knowledge) they need to proceed. The second, the *task* phase, distinguishes between three separate moments: in the first, pupils work together towards the end product; in the second moment, they plan and prepare their presentation to the class; in the third, they present their work to their classmates and teacher. Finally, in the concluding phase of the methodology, the *post-task* phase, teacher and pupils examine all the different outcomes and discuss the problems that have arisen – language problems, content problems, or both. For the purposes of the present article, the second phase of Willis’ methodology – the *task* phase – appears particularly interesting: pupils are first of all to discuss among themselves in view of their presentation, and then to present their work to the class. Therefore, we see that during collaborative work pupils are putting into practice several of the concepts we have hitherto reviewed: through *interthinking* (Mercer, cfr. par. 2) and thanks to the creation of a common IDZ (Mercer, cfr. par. 2), pupils are able to productively use *exploratory talk* (Barnes, cfr. par. 2) or *linguaging* (Swain, cfr. par. 3) with the aim of learning together and co-constructing shared knowledge as regards both content and language, in an integrated manner. On the opposite, in the following presentation phase, pupils adopt *presentational talk*, polished, refined, well-organized, aimed *outwards* at an audience listening (and not *inwards* at a subject reasoning).

With regard to the CLIL teacher, Coonan (2012, 2014), Serragiotto (2014) and Dalton-Puffer (2007) claim that his/her role is crucial: the teacher is called to actively stimulate pupils’ language awareness, offering them all the necessary linguistic instruments they need to carry out those cognitive operations leading to learning, in the belief that it is language which shapes thought and knowledge (Vygotsky, cfr. par. 1). However, in order for teachers to help their pupils become aware of the link between language and learning, it is necessary that they themselves become conscious of that as well.

6 Implications and Conclusion

Cultural psychologist Rogoff talks about cognitive development in terms of «apprenticeship *in thinking*» (Rogoff 1990, as quoted in Mercer 2000, p. 133, emphasis added). In this contribution, we have seen how language is intimately connected with the human faculty of thought and therefore we can conclude that language – be it L1, L2 or FL – helps cognitive devel-

opment. Rogoff identifies «three planes of focus» (Rogoff 1995, as quoted in Cazden 2008, p. 152): i. plane of individual cognitive development; ii. plane of social interaction (through language); iii. plane of cultural activities (i.e. classroom activities) where i. and ii. take place. Language is what bonds together these three levels and, as we have seen so far, fosters cognitive development, allows social interaction and characterizes activities in class.

Bearing in mind that language is a crucial aspect in defining such activities, some pedagogical implications are suggested. First of all, in the light of what has been said so far, it is necessary to stimulate learners' active participation in terms of language production: in this way, not only will they improve their knowledge of the language, they will also be able to reason more effectively on contents.⁷ Second, it is important that pupils acquire awareness of the power of language with respect to cognitive growth, and understand that its productive use is a helpful instrument towards learning in general.

In order for these situations to happen, the teacher's role is pivotal. First, *all* teachers⁸ ought to possess a high degree of language awareness: they should be conscious of the language-cognition link but also - in the belief that teaching is communication - of the link between *language and teaching*: language helps the teacher to function as such, it is through language that intersubjectivity with pupils is established, it is thanks to language that the teacher as a *guide* (Mercer, cfr. par. 2) leads his/her pupils along their path of cognitive growth and helps them to co-construct their own learning. Secondly, teachers should be linguistically competent (cfr. Coonan 2014; Serragiotto 2014). The teacher's linguistic competence is *not* a given, even for teachers working in L1 contexts. Not only does it imply that teachers know the language (i.e. morphology, syntax, lexicon) and micro-language of their subject (i.e. subject-specific lexicon, types of text and genres, typical syntax), but it also implies that teachers have a good command of the language *for teaching* (e.g. interacting, stressing key words/concepts, reformulating, summarizing, synthesizing, etc.) and, above all, the capability of *being flexible*: teachers should know how to handle unexpected classroom situations, departing from their schedule; they should know how to value the unexpected (of which pupils are usually the main source) and integrate it into their lesson plan. Nevertheless, in order for this happen, *openness* is fundamental: teachers need to be *willing*

7 In the field of CLIL, we suggest reading Coonan's study (2008), where the link between didactic mode and student production is explored, and Menegale's study (2008), in which the author discusses the role of different types of teacher questions in encouraging (or not) student production.

8 *Language* teachers (L1, L2, FL, etc.) and *non-language subject* teachers (maths, art, history, etc.).

to be called into question, to reconsider their role in the light of the link between language and cognition. This is the first step towards the teachers' own cognitive growth as an educational professional, whose mission is not to fill pupils' heads with 'inert' knowledge (Barnes, cfr. par. 2) but to help them learn how to learn *using language*.

Bibliography

- Barnes, D. (2008). «Exploratory Talk for Learning». In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (eds.), *Exploring Talk in School*. London: Sage, pp. 1-15.
- Beacco, J.-C., Sachse, M., Thorbjørnsen, A.; Wiater, W. (2007). «A Descriptive Framework for Communicative/Linguistic Competences Involved in the Teaching and Learning of History» [online]. Paper presented at the Intergovernmental Conference *Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: Learning, Teaching, Assessment*. Available at https://scholar.google.it/scholar?q=%C2%ABA+Descriptive+Framework+for+Communicative/Linguistic+Competences+Involved+in+the+Teaching+and+Learning+of+History%C2%BB&hl=it&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=MC0IVdH0BYX5ywPB562ABA&ved=0CCEQgQMwAA (retrieved: 2014-11-21).
- Bullock Report (1975). *A Language for Life* [online]. London: HMSO. Available at <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html> (retrieved: 2014-11-21).
- Cazden, C. (2008). «Reflections on the Study of Classroom Talk». In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (eds.), *Exploring Talk in School*. London: Sage, pp. 151-166.
- Chi, M.T.H., Leeuw, N.D., Chiu, M.-H.; Lavancher, C. (1994). «Eliciting Self-Explanations Improves Understanding» [online]. *Cognitive Science*, 18 (3). pp. 439-477. Available at http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog1803_3/abstract.
- Coonan, C.M. (2007). «Insider Views of the CLIL Classroom Through Teacher Self-Observation-Introspection» [online]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp. 625-646. Available at <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb463.0#.VEjaQb4bK0c> (retrieved: 2014-10-23) DOI: 10.2167/beb463.0.
- Coonan, C.M. (2008). «The Foreign Language and the CLIL Lesson: Problems and Implications». In: Coonan, C.M. (ed.), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Cafoscarina, pp. 13-35.
- Coonan, C.M. (2012). *La Lingua Straniera Veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2014). «I principi base del CLIL». In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (eds.), *I Quaderni della Ricerca*, 14, *Fare CLIL: Strumenti per*

- l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher Editore, pp. 17-35.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Grenfell, M. (ed.) (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge.
- Hall, L.M. (1996). *Languaging: The Linguistics of Psychotherapy: How Language Works Psycho-Therapeutically* [PhD Dissertation].
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- 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.
- Menegale, M. (2008). «Expanding Teacher-Student Interaction through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL». In: Coonan, C.M. (ed.), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Cafoscarina, pp. 105-128.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2006). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Mercer, N.; Dawes, L. (2008). «The Value of Exploratory Talk». In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (eds.), *Exploring Talk in School*. London: Sage, pp. 55-71.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- 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*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, M. (1988). «Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning» [online]. *TESL Canada Journal*, 6 (1), pp. 68-83. Available at <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/542/373> (retrieved: 2014-10-21).
- Swain, M. (1993). «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough» [online]. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), pp. 158-164. Available at <http://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+%281993%29+The+Output+Hypothesis.pdf> (retrieved: 2014-11-8).
- Swain, M. (2000). «The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue». In: Lantolf, J.P. (ed.), *Sociocul-*

- tural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.
- 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, pp. 95-108.
- Swain, M.; Lapkin, S.; Knouzi, I.; Suzuki, W.; Brooks, L. (2009). «Languaging: University Students Learn the Grammatical Concept of Voice in French» [online]. *The Modern Language Journal*, 93 (1), pp. 5-29. Available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00825.x/abstract> (retrieved 2014-10-21) DOI: 10.1111/j.15404781.2009.00825.x.
- Swain, M.; Kinnear, P.; Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Acquisition: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Swain, M.; Lapkin, S. (2013). «A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate» [online]. *Journal of Immersion and Content-Based Education*, 1 (1), pp. 101-129. Available at <https://benjamins.com/#catalog/journals/jicb.1.1.05swa/fulltext> (retrieved: 2014-11-29) DOI: 10.1075/jicb.1.1.05swa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 1, *Thinking and Speaking*. New York: Plenum Press.
- Wells, G.; Ball, T. (2008). «Exploratory Talk and Dialogic Inquiry». In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (eds.), *Exploring Talk in School*. London: Sage, pp. 167-184.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Content and Language Integrated Learning: la voce dei più giovani

Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni
e le attese degli studenti

Emilia Di Martino (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia)

Abstract This paper analyses the data of a survey conducted by means of a student questionnaire which was aimed at opening a window onto the expectations and concerns of the real actors of CLIL on the eve of its real implementation. The questionnaire was circulated amongst numerous schools in the province of Naples but only produced 226 responses. Some of the students surveyed do not seem to be very optimistic about the possible trickle down effects of CLIL on the school system: some are aware that what actually makes a reform worth carrying out is, on the one hand, the individual teacher's ability to impact his/her students' learning, on the other the student's own effort to progress. Several students have expressed serious concern about the possibility that poor communicative competence can affect the assimilation of contents, ie. they are putting their finger on the sore spot of the reform: assessment of progress is still a relatively unexplored area of CLIL research.

Sommario 1. Introduzione. – 2. Il questionario – 3. La reazione degli studenti alla novità CLIL. – 4. Le esperienze pregresse. – 5. Il parere degli studenti. – 6. Le possibili difficoltà. – 7. Conclusione.

1 Introduzione

Questo resoconto fa seguito a un precedente contributo sulle preoccupazioni e le aspettative dei docenti alla vigilia della rivoluzione CLIL (cfr. Di Martino 2011) e come quello intende aprire una finestra sul mondo della scuola alla vigilia di tale 'rivoluzione' (tale può sostanzialmente ancora considerarsi il CLIL visto dalla prospettiva dello studente, dal momento che, dopo rimandi continui, l'attuazione vera e propria del dettato ministeriale avverrà solo quest'anno).

Entrambi i contributi analizzano i dati desunti dai questionari, indirizzati a docenti e studenti, messi a punto da me e Bruna Di Sabato nell'ambito delle attività di collegamento con il mondo della scuola promosse dalla cattedra di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa».

2 Il questionario

Dopo questa breve introduzione, entro subito nel merito della questione. Il questionario rivolto agli studenti, fatto circolare, al pari di quello docente, presso molte scuole della provincia di Napoli, non ha prodotto grandi risultati in termini numerici: ci sono pervenuti solo 226 questionari, di cui 143 da Licei linguistici (età degli studenti intervistati 13-19 anni), 66 da Licei Classici (età 16-18 anni), 17 da Licei Scientifici (età 17-18 anni). Mancano del tutto i dati sugli studenti di Istituti Tecnici e Professionali. I docenti di questi due indirizzi scolastici, coinvolti nella somministrazione del questionario, hanno tutti, indistintamente, dichiarato che non valeva neanche la pena provare a raggiungere i loro studenti, in quanto si sarebbero certamente rifiutati di compilare il questionario o, se l'avessero fatto, non avrebbero risposto seriamente alle domande o avrebbero 'provocato' noi ideatrici con frasi scherzose o di peggior natura. Ma, in fondo, non è la stessa assenza di dati un dato in sé, assolutamente in linea con i risultati del questionario presentato nell'altro contributo? Facevo notare nel mio precedente saggio (2011) che «se il legislatore ha inteso rendere opzionale il CLIL negli Istituti Professionali, deve averlo fatto consapevole del fatto che, benché, idealmente, nel nostro paese, lo studente possa scegliere il proprio percorso di studi in rapporto al proprio interesse, la realtà è ben diversa. Di fatto i docenti di Scuola Media tendono ad orientare la scelta della scuola superiore in base al rendimento globale degli studenti. Così, gli studenti più deboli vengono indirizzati verso gli Istituti Professionali senza tenere conto della loro motivazione o dei loro interessi. Tale tipo di studenti non è certo pronto, in questo momento (invero ci chiediamo se lo sarà mai fintanto che le logiche di indirizzare studenti alle scuole superiori rimarranno quelle tradizionali) alle sfide del CLIL».

Comunque sia, pur procedendo qui, come nel caso del resoconto precedente, alla presentazione dei dati in forma simil-statistica, non è sul dato quantitativo che il lettore dovrebbe concentrare l'attenzione, ma sullo spaccato di realtà da essi delineato. Come ho già sottolineato in precedenza, la stessa presentazione delle domande in forma aperta poco si presta ad una vera e propria analisi quantitativa. La debolezza costitutiva del questionario è, però, anche il suo punto di forza: lasciare ai soggetti coinvolti la possibilità di esprimersi liberamente permette di elaborare risposte più analitiche e profonde, che difficilmente si otterrebbero con un questionario organizzato in forma di risposte chiuse.

Può essere interessante, per il lettore, mettere a confronto le sensazioni dei docenti rispetto alla possibile risposta degli studenti al CLIL (presentata nel precedente contributo) con le reazioni degli studenti che riporterò di seguito. Si noterà la scelta di tenere separate le risposte degli studenti dei vari licei, motivata dalla sostanziale diversità di approccio alla lingua straniera (ben più presente nei licei linguistici di quanto non lo sia in al-

cune classi dei licei classici pre-riforma).¹ Anche in questo contributo non sempre sarà possibile, per ragioni di spazio, riportare le parole dei soggetti coinvolti: farò dunque, in più casi, ricorso a riformulazioni con lo scopo di ritrovare idee e sensazioni comuni – quando possibile – nella molteplicità delle risposte individuali. Nei casi di citazione diretta, il nome proprio seguito da quello (abbreviato) della città e da un numero sta ad identificare lo specifico studente (nome-città-età), mentre il numero fra parentesi al termine o nel corso di una risposta indica la quantità di studenti che hanno espresso un commento riconducibile alla riformulazione sintetica offerta. Laddove non è indicato alcun numero, si intende che soltanto uno studente ha risposto nel modo indicato. Quelli riportati per esteso sono i pareri che ho ritenuto più originali o ‘coraggiosi’. La presentazione dei dati potrà risultare un po’ ingenua, ma è dettata dal bisogno di lasciar parlare i dati il più possibile, senza troppe sovrastrutture e senza troppi interventi interpretativi. D’altro canto, il contributo non ha una vera e propria pretesa scientifica: è il resoconto di un’indagine condotta, come già spiegavo, per illustrare preoccupazioni e aspettative della ‘base’, con qualche doveroso riferimento alla ricerca in corso.

3 La reazione degli studenti alla novità CLIL

Omettendo i dati relativi alle prime domande, di tipo identificativo/informativo o semplicemente finalizzate a funzionare come ‘rompighiaccio’, passo subito all’analisi delle risposte offerte dagli studenti alla domanda: «La riforma della scuola prevede che, a partire dal prossimo anno, alcune ore d’insegnamento siano svolte in modalità CLIL, ovvero un argomento di materie come storia, geografia, scienze, matematica, ecc. sarà trattato in inglese (si sa bene che la lingua studiata dalla maggioranza degli studenti italiani è l’inglese) o in una delle lingue da te studiate. Credi che sia una buona idea? Perché?»

Dei 143 studenti frequentanti il liceo linguistico che hanno compilato il questionario ben 100 (ma la cosa, ovviamente, non sorprende granché, visto l’indirizzo di studi scelto) hanno risposto in maniera positiva, offrendo (quelli che l’hanno fatto), a supporto del loro parere, le seguenti motivazioni:

Può essere un modo per:

- Migliorare la conoscenza della lingua (55);
- Apprendere il lessico specifico di altri ambiti disciplinari (16);

1 Il nostro questionario è stato compilato anche da studenti di corsi in cui la lingua straniera ha ‘poco peso’. Si veda, ad esempio, il commento, riportato anche in un paragrafo successivo, «Nel mio corso la lingua straniera viene studiata solo nei primi due anni, quindi sarebbe impossibile ricordarsela» (Nicola Cmare 16).

- Risolvere l'Italia dalla sua condizione di 'fanalino di coda' (4);
- Rapportarsi ad una lingua più parlata che studiata (8);
- Prepararsi al mondo del lavoro (6);
- Rendere più gradevole lo studio di discipline 'ostiche' (3);
- Ottimizzare i tempi di studio («due materie al prezzo di una!») (2);
- Rendere più interessante lo studio della lingua;
- Migliorare la competenza comunicativa generale e la capacità di apprendimento;
- Ampliare le proprie basi culturali.

Come si può notare, soltanto 3 studenti non hanno fornito alcuna giustificazione alla loro risposta positiva, mentre alcuni ci hanno piacevolmente sorprese con il loro acume. Nella prima tipologia di giustificazione, ad esempio, nel parere positivo espresso («migliorare la conoscenza della lingua») è confluito il commento di Irene Napoli 17: «così si impara anche ad argomentare nella lingua straniera», valutazione sorprendentemente matura che induce a riflettere sul fatto che i metodi comunicativi, con il loro mettere l'accento su dialoghi e testi di tipo informativo e *transactional* (lettere, email, fax, ecc.) hanno messo in secondo piano lo sviluppo e il potenziamento delle *high-order thinking skills*. Purtroppo è così che buona parte dei docenti di scuola, almeno dalla nostra esperienza, sembra aver messo in pratica la svolta comunicativa, pur non essendo ovviamente nelle loro intenzioni, molto probabilmente anche per via delle sollecitazioni di un sistema che da tempo è ormai interessato solo al raggiungimento di obiettivi 'minimi'. L'incentivazione delle *high-order thinking skills* degli studenti potrebbe rappresentare il 'valore aggiunto' del CLIL per lo specifico ambito della lingua straniera, come si può dedurre anche dal discorso di Coonan sulla dimensione cognitiva del *task*:

Svolgere operazioni cognitive come quelle sopra indicate *in lingua straniera* significa dare alla LS in apprendimento uno spessore che molte volte manca nelle lezioni 'normali' di lingua (eccetto quando si insegna la letteratura in lingua straniera).

La differenza è colta da Cummins (citato in Baker 1996) con i due acronimi BICS e CALP.

BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) si riferisce ad un tipo di competenza legato alla comunicazione di tipo socializzante.

Il CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) invece si riferisce ad una competenza più elaborata, una competenza che, essendo legata a processi cognitivi, permette di apprendere contenuti complessi attraverso la LS e che, allo stesso tempo, si costruisce utilizzando la LS per

imparare. Da ciò deriva l'importanza dei compiti per via delle operazioni cognitive che sono chiamate in causa durante il loro svolgimento (Coonan 2009, pp. 30-31).

Parimenti, Mazzotta:

Uno degli aspetti caratterizzanti del CLIL, infatti, è lo sviluppo della competenza nel discorso accademico (cfr. Crandall 1999), cioè la CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*), che consiste, secondo Cummins (1981, p. 5), nel saper usare la LS sia per comprendere costrutti linguistici complessi e decontestualizzati sia per analizzare, esplorare e scomporre concetti presenti nei testi di studio. La CALP non si forma, a parere di Cummins (1981), nelle situazioni di acquisizione implicita della seconda lingua né nelle conversazioni quotidiane, ma si raggiunge attraverso un'istruzione mirata e fondata sui contenuti disciplinari. (Mazzotta 2009, p. 130)

A controbilanciare il dardo (si fa per dire) appena scagliato nei riguardi di una certa applicazione dei metodi² comunicativi nell'ambito dei programmi di lingua straniera,³ il commento dei 3 studenti che sperano che lo studio in lingua straniera possa rendere più gradevoli discipline tradizionalmente 'ostiche' come la matematica, la chimica, ecc.: una delle maggiori conquiste della glottodidattica (in contrapposizione alla didattica di altre discipline) è stata, infatti, la capacità di far proprie, e non solo sulla carta, le riflessioni avanzate in altri ambiti disciplinari, in particolare psicologico e pedagogico (cfr. i numerosissimi riferimenti a pubblicazioni di tali ambiti in qualunque saggio o volume di glottodidattica),⁴ oltre che, ovviamente, di acquisire dignità di scienza, dignità che, in concreto, si è tradotta nel suo essere accolta fra le discipline universitarie.

Dalle scienze psicologiche e da quelle dell'educazione la didattica delle lingue ha tratto le conoscenze per evolvere in «una glottodidattica centrata sui bisogni dell'uomo in generale e sul discente in situazione in particolare» (Freddi 1991, p. 138): si pensi anche solo all'attenzione ai tempi e ai bisogni dello studente, oltre che al rispetto per la diversità in senso lato. Questo potrebbe rappresentare il 'valore aggiunto' del CLIL per le discipli-

2 O approcci, a seconda che si faccia riferimento alla tradizione anglosassone - cfr. Richards, Rodgers 1986 - o italiana.

3 Vien tuttavia da chiedersi a che tipo di lezioni siano stati esposti gli 8 studenti che ritengono che il CLIL possa essere l'occasione per «rapportarsi ad una lingua più parlata che studiata» e quello che pensa che il CLIL possa rendere più interessante lo studio della lingua.

4 Ma si faccia riferimento a Freddi (1991) e Porcelli (2005) per una rassegna dettagliata (e scientifica) delle scienze che costituiscono la costellazione in cui si inserisce la glottodidattica.

ne non linguistiche, sempre che la formazione dei docenti sia stata fatta (e continui ad esserlo) nella maniera corretta, come si può in effetti dedurre anche da ciò che Coonan dice a proposito dell'insegnamento disciplinare in forma CLIL: «[l]e implicazioni per chi opera in CLIL riguardano prima di tutto l'esigenza di predisporre esercizi e compiti (*tasks*) che consentono la produzione linguistica, soprattutto al livello orale. Ciò può significare un capovolgimento del metodo tradizionalmente seguito nell'insegnamento della materia che molte volte è di tipo trasmissivo. Il capovolgimento dovrà consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione esperienziale nel processo di apprendimento perché il discente possa appropriarsi dei concetti nuovi e perfezionare le competenze previste» (Coonan 2009, p. 25). Vale forse la pena sottolineare anche qui, come ho fatto nel precedente contributo, il peso cruciale, sulla buona riuscita di questa riforma, del *role-modelling* dei formatori (ma anche il contributo positivo che avrebbe potuto rappresentare un *teamwork* di docenti di lingue e discipline): l'esempio (e l'entusiasmo) che essi sono riusciti ad infondere e/o riusciranno (o meno) a dare ai docenti che formeranno sarà direttamente proporzionale alla capacità che questi ultimi avranno (o meno) di coinvolgere i loro studenti e mettere così a buon frutto tutte le potenzialità del CLIL.

E ancora, stimolata dal commento di 2 studenti, un'ulteriore riflessione sul 'valore aggiunto' del CLIL, stavolta per ogni ambito disciplinare: la possibilità di ottimizzare (in tutti i sensi) i tempi di insegnamento/studio, come dire: l'occasione di appropriarsi di «due materie al prezzo di una!» (cit. da uno studente).

Uscendo in parte dal coro di approvazione nei confronti della riforma CLIL, 19 degli studenti hanno risposto con una sorta di «Sì ma...», giustificando le loro perplessità nei seguenti modi:

- Dipende tutto dalla capacità del docente (6), «Solo in base alle competenze linguistiche del docente. Se l'alunno deve imparare a memoria è una pessima idea. Se la lingua viene 'vissuta' allora può essere 'un punto in più'» (Lidia Cmare 18), «Più della lingua con cui si tratta un argomento credo sia importante che l'argomento o la materia stessa sia trattata in modo adeguato e da professori qualificati. Studiare una materia in una lingua differente dalla propria deve implicare un alto livello di conoscenza della lingua straniera da parte dell'insegnante stesso. In caso contrario si tratterebbe di una scelta controproducente sia nell'ambito della materia stessa che nello studio della lingua» (Irene Napoli 17);
- Sarebbe vantaggioso per migliorare la conoscenza della lingua straniera, ma dannoso quanto alla conoscenza delle specifiche discipline (4) («Meglio vivere per un periodo all'estero; si imparerebbe a pensare proprio nella lingua!»);
- «A mio parere queste materie devono essere capite in tutte le loro sfac-

- cettature e se fossero spiegate in lingua straniera l'apprendimento non sarebbe di sicuro agevolato» (Valerio Cmare 16 anni) (2);
- Solo quando lo studente ha raggiunto una conoscenza avanzata della lingua straniera (2);
 - Solo negli indirizzi linguistici, perché si presume che gli studenti siano più motivati;
 - Rallenterebbe il programma;
 - Lo sforzo richiesto è enorme (3).

Come non sottolineare, anche qui, la sagacia dei 6 studenti capaci di cogliere che non è la novità didattica in sé, ma l'abilità dei docenti che contribuisce a cambiare la scuola,⁵ e, dunque, la necessità, mai come in questo momento, di motivare ed incoraggiare questi docenti ad andare avanti? E, poi, da contraltare, c'è la 'saggezza' dello studente, che potrebbe aver fatto sue le espressioni di certi insegnanti di una volta, sempre tanto preoccupati del programma da portare a termine, e quella dei 2 studenti (rappresentati dalla voce di Valerio) che ritengono che esistano discipline intrinsecamente più complesse di altre, anche loro probabilmente condizionati dalle parole (o dall'atteggiamento) di qualche docente ...

Totalmente fuori dal coro i 22 studenti che hanno espresso parere negativo, adducendo le seguenti motivazioni:⁶

- Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline (12), «Prima di attuare questo tipo di insegnamento tutti gli alunni dovrebbero avere le stesse competenze e conoscenza della lingua straniera. Gli alunni non portati per le lingue ne risentirebbero; chi ha difficoltà a studiare queste materie nella propria lingua si troverebbe doppiamente in difficoltà a studiarle in una lingua non sua [...] il ragazzo sarà indotto a non studiare» (Giovanna Cmare 17);
- Sarebbe una difficoltà in più (5);
- «Sono materie fondamentali in un liceo e vanno capite e studiate nella propria lingua. L'apprendimento può risultare difficile già in lingua italiana, figuriamoci in lingua straniera» (Mariana Cmare 16);
- Nessuna giustificazione (4), «Non mi sembra giusto» (Carmine Cmare 17).

Due studenti non hanno dato alcuna risposta.

Ai pareri complessivamente positivi degli studenti dei licei linguistici fa da contrappunto il 50% circa di pareri negativi dei licei classici. Dei 66

5 Si veda, a tal proposito, il parere di Mezzadri (2014) secondo cui «la significatività per lo studente dipende da fattori metodologici che impongono una grande qualità al lavoro del docente: il CLIL non si improvvisa» (p. 82).

6 E tuttavia, non è detto che il CLIL sia una strategia vincente in ogni contesto, come argomenta, ad esempio, Silvéen (2013), o adatta a tutti, come sottolinea Bruton (2011).

studenti che hanno risposto al nostro questionario, 27 hanno mostrato di reagire in maniera positiva, giustificando così la loro risposta:

- Migliorare la conoscenza della lingua (13);
- Prepararsi al mondo del lavoro (7);
- Apprendere il lessico specifico di altri ambiti disciplinari (4) e di conseguenza «la lingua in tutte le sue sfaccettature»;
- Ottimizzare i tempi di studio (2);
- «È la lingua che ci rende universali nel mondo» (Benito Scafati 16).

8 studenti hanno espresso le loro perplessità:

- Dipende dalle competenze linguistiche del docente (2);
- «Non ritengo che le conoscenze della lingua straniera che abbiamo o che potremmo acquisire siano sufficienti a sostenere lo studio di una materia in lingua straniera» (Giovanni Cmare 16);
- Non lo ritengo necessario;
- Sarebbe vantaggioso per migliorare la conoscenza della lingua straniera ma dannoso quanto alla conoscenza delle specifiche discipline;
- Dovrebbe essere affrontato con serietà;
- Lo sforzo richiesto è enorme;
- Solo se fosse un progetto di lunga durata.

Di seguito, invece, le ragioni dei 30 no:

- Perché accelerare il processo di scomparsa delle lingue minoritarie? (7), «La nostra lingua è l'italiano e inoltre non abbiamo abbastanza conoscenze per studiare delle materie in inglese. Ma gli inglesi svolgono lezioni in italiano?» (Anna Cmare 17, Gemma Cmare 18, Rosanna Cmare 17, Anna Nicoletta Lettere 18, Claudia Cmare 18, Erminia Cmare 18, Emanuele Cmare 17);
- Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline (7) («Causerebbe gravi conseguenze per quegli alunni che non sono bravi nella lingua straniera. Sarebbe più difficile studiare in inglese e di conseguenza studierei più superficialmente» (Antonio Cmare 17);
- Alcuni studenti hanno carenze ben più gravi (3) «Noi studenti non conosciamo neanche l'italiano» (Anna Cmare 17, Ilenia Cmare 16), «Sarebbe meglio uscire dalla scuola superiore con un'ottima conoscenza della nostra lingua, che sta scomparendo!» (Madonna Pompei 17);
- L'inglese è già una lingua difficile di per sé (3);
- La lingua straniera non ha il 'peso sufficiente' nei licei classici (2) «Nel mio corso la lingua straniera viene studiata solo nei primi due anni, quindi sarebbe impossibile ricordarsela» (Nicola Cmare 16), «Non è una materia di mia competenza» (Anna Cmare 16);
- Sarebbe una difficoltà in più (2);
- Sono materie che vanno capite e studiate nella propria lingua (2) («Sono materie già complesse di per sé»);

- «I professori di sicuro non hanno competenze adatte per farlo. Inoltre, non ne vedo l'utilità» (Chiara Cmare 17);
- Non ne vedo l'utilità;
- Nessuna giustificazione (5).

Uno studente non ha dato alcuna risposta.

Se da una prospettiva evolutiva non ci si può che limitare a constatare l'avanzata dell'inglese (sarebbe auspicabile conservare la diversità linguistica, ma è davvero possibile?), un plauso va certamente ai 7 strenui difensori della lingua italiana e di tutte le lingue nazionali meno diffuse, e anche ai 3 che si preoccupano di colmare le carenze in italiano *prima* di migliorare quelle nelle altre lingue. Si nota poi la necessità di sottolineare ancora, a beneficio degli studenti, che quello delle lingue intrinsecamente facili (o difficili) è solo un mito, ma anche il bisogno di accertarsi che le preoccupazioni di quegli studenti che si ritengono poco 'portati per le lingue' («Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline») non abbiano davvero fondamento: che il CLIL non rallenti l'arricchimento di (e, soprattutto, non demotivi) tanti studenti il cui rendimento è eccellente in tante discipline, ma non in lingua straniera. Come Coonan ricorda, la ricerca *classroom-based* su tutti gli aspetti del CLIL è, in ambito italiano, «solitamente trascurata per le evidenti maggiori difficoltà di attuazione rispetto ad altre forme» (2006, p. 47). Volendo fare più specificamente riferimento all'aspetto CLIL in esame, un recente articolo di ricerca sottolinea che:

While various aspects of this educational approach have received a surge of academic interest in recent years, assessment in CLIL is still an underexplored area. If the subject is raised in the research literature, it is commonly referred to as problematic and difficult, but still unsolved. (Honig 2010, p. 36)

Inoltre, un esperimento condotto in Svizzera ha evidenziato un leggero ritardo in matematica nelle classi CLIL (cfr. Serra 2007). È ovvio che un caso apparentemente isolato non è un dato particolarmente rilevante (soprattutto a livello di scuola primaria), così come è ovvio che i risultati della ricerca in tale ambito, sempre per via del fatto che abbiamo a che fare con materiale umano, offriranno dati sempre opinabili, ma è anche legittimo pensare che forse sarebbe stato sensato investire almeno un po' nella ricerca prima di imbarcarsi in un'esperienza del genere.

Tornando al nostro questionario, i 17 studenti di licei scientifici sembrano decisamente contrari alla novità CLIL. Abbiamo registrato:

- 2 «sì» (migliorare la conoscenza della lingua);
- 2 «sì ma» (Ci sono dei pro e dei contro; Chi ha difficoltà a studiare que-

ste materie nella propria lingua si troverebbe doppiamente in difficoltà a studiarle in una lingua non sua);

- 10 no:
 - Non tutti gli alunni riuscirebbero a comprendere adeguatamente i contenuti delle discipline;
 - Gli alunni non portati per le lingue ne risentirebbero;
 - «Non credo possa favorire gli alunni studiare materie fondamentali della scuola in lingua straniera poiché potrebbe limitare l'apprendimento. Magari si potrebbe applicare la modalità CLIL a materie secondarie a seconda dell'indirizzo della scuola» (Alessia Sorrento 18);
 - Causerebbe gravi conseguenze per quegli alunni che non sono bravi nella lingua straniera;
 - I docenti non sono preparati;
 - «Non tutti gli studenti possiedono gli strumenti per poter sostenere un'interrogazione in un'altra materia in lingua inglese» (Rosa Sorrento 18);
 - «Con il livello di inglese dello studente medio italiano, magari sarebbe una risorsa utile per i licei linguistici» (Antonino Vico 18);
- Nessuna giustificazione (3).
- Nessuna risposta (3).

4 Le esperienze pregresse

Facendo eco all'indagine condotta presso i docenti su eventuali esperienze pregresse assimilabili alla metodologia CLIL (avevamo chiesto se fosse loro mai capitato di utilizzare materiali in lingua straniera nelle lezioni),⁷ abbiamo chiesto agli studenti: «Qualcuno dei tuoi insegnanti (non quello di lingua straniera) ha mai adoperato in classe materiali in lingua straniera (quale?) nel corso delle sue lezioni (ad esempio: siti internet, articoli tratti da giornali, video, film, ecc.)? Se sì come avete reagito tu e i tuoi compagni?».

Di seguito le risposte:

Licei linguistici

- Sì (12)
 - Siamo stati entusiasti dell'iniziativa degli insegnanti (8);
 - «Abbiamo svolto il lavoro richiesto» (Angela Cmare 15);
 - «Non abbiamo fatto niente. Abbiamo solo ascoltato» (Mario Cmare 16);
 - «Non è stato gradito del tutto» (Patricia Napoli 18);
 - «Effetto soporifero» (Iacopo Napoli 17).
- Qualche volta (42)

⁷ Si vedano, tuttavia, a tal proposito, le argomentazioni di Balboni (2012).

- In modo positivo (22) «Abbiamo visitato gli scavi seguendo la guida in inglese. Siamo rimasti contenti di questa nuova esperienza» (Simona Terzigno 13), «Per me è stato divertente vedere come l'inglese e la chimica si potessero fondere in un'unica cosa» (Annabella Cmare 17);
- C'è stato maggiore coinvolgimento (6) «Abbiamo studiato materiali che riguardavano le ville di Stabiae. Siamo rimasti affascinati» (Elena Cmare 15), «La professoressa di storia ci ha fatto vedere un documentario in lingua inglese. Io e i miei compagni eravamo contenti.» (Umberto Cmare 15);
- «Non c'è stata alcuna reazione particolare» (4) (Marianna Cmare 16), «In chimica abbiamo svolto esercizi in lingua inglese. Non c'è stata molta meraviglia perché erano piuttosto semplici e comprensibili» (Carmen Cmare 17), «La professoressa di chimica e quella di matematica ci hanno proposto degli esercizi in lingua inglese. Essendo esercizi bastava tradurre i pochi righe della traccia e svolgerli normalmente» (Vittoria Cmare 16), «Sì, alcuni esercizi di chimica. Abbiamo affrontato la novità traducendo e cercando di comprendere cosa richiedeva l'esercizio» (Eugenia Cmare 16);
- «La reazione è alquanto soggettiva (4): alcuni si lamentano per lo 'sforzo' che ritengono eccessivo, per altri (me compreso) è del tutto indifferente. In effetti personalmente svolgere qualche esercizio in inglese, tradotta la traccia, l'esercizio rimane del tutto invariato». (Vincenzo Cmare 16);
- «Inizialmente siamo rimasti un po' spiazzati ma alla fine questi esercizi si sono rivelati molto istruttivi» (Raffaele SABate 16) (4), «La professoressa di chimica ci ha assegnato per compiti a casa alcuni esercizi in lingua straniera. Ci siamo un po' lamentati, ma alla fine li abbiamo risolti» (Giovanni Cmare 17), «La professoressa di filosofia usa il greco. All'inizio non capivamo, poi la professoressa l'ha spiegato e noi abbiamo capito» (Andrea Cmare 16);
- «Un paio di volte durante l'anno. Era una novità ed inizialmente eravamo abbastanza sorpresi» (Arianna Cmare 16);
- «La professoressa di matematica a volte ha assegnato esercizi con la traccia in inglese. Non l'abbiamo vista come una buona idea poiché in questo modo si complicano ulteriormente gli esercizi». (Ester Cmare 16).
- Quasi mai (2) «Essendo del liceo linguistico, noi siamo stati facilitati grazie alle tante lezioni con la nostra madrelingua» (Jlenia Cmare 15); «Frequentando il liceo linguistico ci siamo abbracciati la croce e l'abbiamo tradotto con qualche figuraccia» (Mario Cmare 14)
- No (78)
- Nessuna risposta (9).

La chimica risulta essere, nella nostra indagine, la disciplina quantitativamente più attrezzata rispetto all'uso della lingua inglese, ma sono il latino (approfondimento di argomenti di storia romana in lingua inglese), l'italiano (confronto fra poesie nella versione inglese, spagnola, francese originale e la loro traduzione in lingua italiana) e la storia le discipline capaci di scatenare maggiori entusiasmi. È risultato ben evidente (visto che i questionari, benché anonimi, ci erano stati consegnati divisi per classe) il profilo di alcuni insegnanti, chiaramente tratteggiato dalle descrizioni che alcuni studenti hanno fatto dei progetti in cui sono stati coinvolti.

Fanno bene 4 studenti ad osservare che, come in ogni altra attività, la reazione alle proposte dei loro docenti è soggettiva: nonostante la ricerca più recente in ambito psicologico abbia messo in crisi l'idea che lo studente dovrebbe beneficiare di un insegnamento adatto al suo particolare stile di apprendimento per poter imparare adeguatamente (la cosiddetta *meshing hypothesis*) (fra gli altri, Spoon, Schell 1998; Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork 2008), non tutti sembrano condividere la convinzione che i fondamenti scientifici di tale idea siano ancora da dimostrare⁸ e, ad ogni modo, la diversità della risposta individuale agli eventi (non solo in ambito educativo) è una dato di fatto.

Liceo classico

- Occasionalmente (7)
 - «Abbiamo accettato la proposta» (Valentina Cmare 15) (2);
 - «Non capivamo molto (2) di quello che c'era scritto» (Jlenia Cmare 16) «La mia professoressa di greco ci portò una fotocopia riguardante l'origine di una parola greca in francese. All'inizio non avevamo capito nulla» (Emanuela Gragnano 16);
 - «Non abbiamo reagito. La prof ha tradotto tutto dal francese all'italiano ma ha adoperato quel documento solo perché non vi erano documenti di quel tipo tradotti in italiano» (Anna Cmare 17);
 - «All'inizio tutti sospettosi ma poi ci siamo calmati e abbiamo seguito la lezione» (Gennaro Cmare 16);
- Nessun commento quanto alla reazione;

⁸ Si vedano, ad esempio, le rimostranze di Sternberg nel *Chronicle of Higher Education* al link <http://chronicle.com/article/Matching-Teaching-Style-to/49497/>. In effetti, Pashler, McDaniel, Rohrer e Bjork non hanno del tutto respinto la possibilità che un insegnamento 'adattato' a particolari tipi di apprendimento possa risultare efficace, ma semplicemente sottolineato la necessità di approfondire le ricerche in proposito: «Future research may develop learning-style measures and targeted interventions that can be shown to work in combination, with the measures sorting individuals into groups for which genuine group-by-treatment interactions can be demonstrated. At present, however, such validation is lacking, and therefore, we feel that the widespread use of learning-style measures in educational settings is unwise and a wasteful use of limited resources» (2008, p. 117).

- No (58);
- Nessuna risposta (1).

Liceo scientifico

- Raramente e casualmente (1) («C'è chi si è adattato e chi si è strappato i capelli», Antonino Vico 18);
- No (15);
- Nessuna risposta (1).

Ed ecco le reazioni (là dove gli studenti hanno risposto) alla domanda «Come avete risolto l'eventuale difficoltà linguistica (da soli, con l'aiuto del docente della disciplina in questione o era presente il docente di lingue)?»

Liceo linguistico

- Da soli e con l'aiuto del docente (30);
- Da soli (19);
- Tutte e tre (17);
- Non ci sono stati particolari problemi;
- «Non siamo riusciti a risolverla» (Umberto Cmare 15);
- «La professoressa ha provveduto a tradurre i materiali» (Elena Cmare 15).

Liceo classico

- La professoressa ha provveduto a tradurre i materiali (5);
- Da soli e con l'aiuto del docente (4);
- Tutte e tre;
- Si cerca di andare a tentoni ma è difficile;

Liceo scientifico

- Da soli.

È evidente una tendenza, più che altro nell'ambito delle discipline scientifiche, a tradurre il materiale in lingua straniera piuttosto che a produrre delle attività, ma non si può certo pretendere tale capacità da docenti di discipline non linguistiche non ancora formati al CLIL come «*nuovo ambiente* di insegnamento, nonché di apprendimento» (Coonan 2009, p. 23). Si spera che i futuri docenti CLIL siano stati e/o saranno effettivamente messi in grado, dai corsi di formazione che sono stati già condotti e da quelli che stanno per essere attivati, di «garantire un doppio apprendimento: la lingua attraverso il contenuto ed il contenuto attraverso la lingua: simultaneamente, l'una attraverso l'altro» (Coonan 2009, p. 23).⁹

⁹ Interessante, in tale senso, anche la finestra di ricerca aperta da Lasagabaster (2014).

Ed è ora la volta di una domanda ‘delicata’ («Credi che la comprensione dell’argomento da studiare ne abbia risentito in maniera negativa?»), le risposte alla quale sono di seguito presentate in una scala di difficoltà crescente (da «per niente difficile, anzi» a «estremamente difficile», per intenderci).

Liceo linguistico

- No, abbiamo imparato qualcosa in più (14);
- No (25), L’argomento era stato già appreso da noi studenti (4);
- Credo di no (4);
- In minima parte (1);
- Un po’ (6);
- Sì (12);
- Certo (1).

L’osservazione di 4 degli studenti che sostengono che la comprensione (e dunque l’assimilazione) dell’argomento studiato non è stata inficiata dalla difficoltà aggiunta dall’uso di una lingua diversa dall’italiano («L’argomento era stato già appreso da noi studenti»), induce a chiedersi se questo dato sia davvero rilevante: molti degli studenti che hanno risposto allo stesso modo facevano, infatti, riferimento alla stessa esperienza, e se tale esperienza consisteva effettivamente nella trattazione in altra lingua di argomenti già assimilati nella propria, i commenti positivi degli studenti in questione lasciano il tempo che trovano.

Ben più interessanti le questioni fondamentali messe in campo da 2 studenti: (1) l’unicità di ciascun individuo e (2) la conoscenza pregressa della lingua straniera:

- «Sicuramente rilevo una certa differenza tra chi si limita a studiare la pagina del libro e chi approfondisce alcuni aspetti con delle ricerche» (Vincenzo Cmare 16);
- «Dipende dalla preparazione nelle lingue dello studente» (Iacopo Napoli 17).

Liceo classico

- No, anzi ne ha giovato (1);
- Assolutamente no (1);
- No (5) (La professoressa ha spiegato in italiano);
- «Non molto, dato che era solo una pagina di dizionario» (Gennaro Cmare 16);
- Un po’;
- Sì (2);
- «Siamo andati dai ‘professori privati’» (Teresa Cmare 17).

Anche qui fa pensare l’annotazione «La professoressa ha spiegato in italiano» ed intristisce il rapidissimo scoraggiarsi di alcuni studenti, che alle prime difficoltà ricorrono (talvolta in ciò anche incoraggiati dai genitori) ai «professori privati».

Liceo scientifico

- «È stata un'esercitazione di inglese, niente di più» (Antonino Vico 18);
- Non so (1);
- Sicuramente (1).

5 Il parere degli studenti

Alla domanda «Come pensi che si dovrebbe svolgere una lezione di storia, geografia, scienze, matematica, ecc. in lingua straniera per risultare efficace?» non ci aspettavamo, per la verità, che gli studenti fornissero risposte o delle vere proposte: diciamo che, tutt'al più, speravamo di desumere dalle testimonianze dirette degli studenti un quadro complessivo di quanto accade nelle classi ogni giorno. È molto probabile, infatti, che gli studenti abbiano provato a rispondere alla domanda facendo riferimento a ciò che hanno visto fare ai loro docenti: non è forse ipotizzabile che buona parte dei docenti che ha intrapreso la carriera di docente CLI L senza alcun tirocinio, come si faceva un tempo, abbia riproposto, almeno nella fase iniziale del suo insegnamento, le tecniche e le attività che aveva sperimentato da studente?

Comunque sia, non è, ovviamente, possibile, tranne in alcuni casi, riassumere la varietà di risposte fornite dagli studenti e, quindi, mi limito ad elencarle di seguito e a commentare che le reazioni registrate testimoniano l'utilizzo di strategie didattiche diverse tra loro. D'altra parte, come anche qualche studente ha notato, apprendere è un'esperienza del tutto individuale: impossibile veramente prevedere la risposta di ciascuno. Gli unici dati rilevanti sono la dichiarata necessità di docenti effettivamente competenti e motivati, da un lato, e l'imprescindibilità, dall'altro, di ulteriori ricerche a conferma che una competenza comunicativa più bassa nella lingua straniera non riduce l'assimilazione dei contenuti disciplinari, almeno nella fase iniziale del CLIL.

Liceo linguistico

- Adoperando supporti tecnologici (23);
- Usando un lessico semplificato (11);
- Accertandosi che gli studenti abbiano il giusto livello di conoscenza della lingua (6);
- Il docente dovrebbe essere affiancato da un madrelingua (5);
- Il docente dovrebbe essere madrelingua (4);
- Parlando soltanto in lingua straniera (3);
- Rallentando il ritmo della lezione (2);
- Non so (3);
- Nessuna risposta (30).

Direttamente dalla voce degli studenti:

- «Il dialogo e la discussione sulla lezione dovrebbero essere al centro» (Lidia Cmare 18) (fanno eco altri 3 studenti);
- «In modo più simpatico, cosicché gli argomenti siano memorizzati» (An-

- tonietta Cmare 16), «In modo più attivo affinché gli argomenti rimangano impressi» (Antonietta Cmare 15), «Bisogna divertirsi imparando» (Emilio Cmare 17);
- «Dovremmo prima studiare gli argomenti in italiano e poi tradurre ciò che sappiamo in lingua straniera, per diminuire le difficoltà» (Chiara Cmare 15) (3);
 - «Usando parole semplici» (Martina Cmare 14) (3), «almeno inizialmente»;
 - «Sono efficaci come sono» (Franco Cmare 14) (3), «ma maggiore disponibilità del docente ed i percorsi dovrebbero svolgersi più lentamente»;
 - «Con un docente competente sia per la lingua che per la materia base da studiare» (Miriam Cmare 15) (3);
 - «Se presentate in maniera coinvolgente» (Valerio Cmare 16) (3);
 - «Penso che dovrebbe prevedere una spiegazione orale prima in inglese e poi in italiano» (Francesco Cmare 14) (2);
 - «Penso che si dovrebbero avere le giuste competenze per svolgere una lezione in lingua straniera, fornire agli studenti dei buoni materiali e intrattenere colloqui con loro» (Francesca Adelaide Cmare 18);
 - «L'insegnante dovrebbe esporre la propria lezione in lingua straniera per poi magari spiegare i termini stranieri che gli alunni hanno poco compreso» (Valentina Cmare 18);
 - «Ci dovrebbe essere il docente di quella materia che lo spiega in italiano, con affianco il docente di lingua, per la traduzione e per la valutazione degli alunni quando espongono la lezione in lingua» (Mario Cmare 15);
 - «Partendo dalle domande semplici per arrivare a quelle un po' più complicate» (Agostino Cmare 14);
 - «Credo che sia essenziale fare degli esempi» (Margherita Cmare 14);
 - «Si dovrebbero prima di tutto trattare gli argomenti più semplici» (Ornella Cmare 15);
 - «Bisognerebbe imparare vocaboli e verbi riguardanti l'argomento e poi leggere e tradurre» (Angela Cmare 15);
 - «Per primo spiegare il concetto in sintesi in italiano e poi esporlo in inglese/francese/tedesco, così sarà più facile comprenderlo» (Alyssa Sabate 14);
 - «Potrebbe risultare efficace se le lezioni venissero spiegate in italiano e poi tradotte dai ragazzi in lingua straniera» (Simona Cmare 15);
 - «Prima leggere il brano, poi comprenderne il significato e infine tradurlo» (Vincenza Cmare 14);
 - «Dovrebbe essere letto e tradotto in classe dagli alunni e dal professore» (Giovanni Sabate 16);
 - «Penso che si dovrebbe prima leggere il testo presentato un paio di volte e poi provare a tradurlo collettivamente» (Ausilia Cmare 14);
 - «Tradurre prima il testo in modo da non dover imparare a memoria ma capendo ciò che si sta enunciando» (Jlenia Cmare 15);

- «Credo che per ogni lezione l'insegnante dovrebbe prima leggerla, poi chiedere agli alunni quali sono le parole che non conoscono e dirne il significato» (Martina Cmare 15);
 - «Seguendo prima da un libro, cercando di comprendere il testo e poi provare ad esporre la materia» (Eleonora Cmare 14);
 - «Leggere l'argomento in classe, semplificarlo con spiegazioni, approfondirlo con file multimediali» (Alessandra Cmare 14);
 - «Il mio parere è che gli insegnanti e gli studenti devono aiutarsi a vicenda» (Gennaro Cmare 14);
 - «In maniera schematica e semplificata» (Martina Cmare 16);
 - «Credo che si debba spiegare in italiano almeno per far comprendere alla maggior parte della classe e poi, all'esposizione, cimentarsi nella lingua» (Sonia Cmare 16);
 - «Penso che si dovrebbe prima capire bene l'argomento nella propria lingua e una volta assimilato si potrà procedere nello studio in lingua straniera» (Alessia Cmare 15) (2);
 - «Penso si debba svolgere come le normali lezioni italiane: l'insegnante spiega, fa scrivere o scrive e gli alunni fanno domande» (Federica Cmare 15);
 - «Necessita di competenze adatte che permettano all'insegnante di offrire una lezione facilmente comprensibile, corretta e allo stesso tempo ricca di informazioni così come avrebbe dovuto essere nella lingua di origine, mediante anche il supporto di video o giornali seguiti da discussioni interattive» (Irene Napoli 17);
 - «In italiano!» (Adriana Cmare 15);
 - «La lezione si dovrebbe svolgere con docenti competenti e materiali in grado di coinvolgere gli alunni senza quindi far risultare pesante l'ora di lezione. E inoltre i docenti dovrebbero rallentare il programma poiché studiare in inglese richiede più tempo e impegno» (Alessia Cmare 16);
 - «Per prima cosa si dovrebbe avere una classe che in inglese supera la sufficienza. Poi si dovrebbe avere per esempio due libri gemelli ma in lingue diverse» (Catello Cmare 16);
 - «Io penso che non si dovrebbero svolgere proprio perché l'alunno ne risentirebbe molto» (Antonio Cmare 16);
 - «Non credo che serva» (Giovanna Cmare 17);
 - «Secondo me non è un buon metodo» (Andrea Cmare 16);
 - «Si potrebbe creare ancora più confusione» (Laura Napoli 15).
- Liceo classico
- «Richiede un docente 'preparato'» (4) (Vittoria Cmare 16, Roberta Cmare 16, Ciro Cmare 17, Carola Cmare 16);
 - Adoperando supporti tecnologici (9);
 - Nello stesso modo in cui si svolge quella in italiano (5);
 - Facendo uso di schemi e mappe concettuali (3);
 - Parlando soltanto in lingua straniera (2);

- Usando un lessico semplificato (2);
- Il docente dovrebbe essere madrelingua (2);
- Con la compresenza del docente di lingua;
- Individuando gli argomenti più semplici;
- Non lo so (2);
- Nessuna risposta (8).
Direttamente dalla voce degli studenti:
- Il docente dovrebbe padroneggiare la lingua straniera (6) Si dovrebbero fare prima dei corsi per i requisiti minimi della lingua. «Eviterei l'improvvisazione!» (Madonna Pompei 17);
- «Bisogna imparare prima in italiano e poi in inglese» (Claudia Cmare 18) (2);
- «Partecipazione e gradualità: una lezione spiegata in astratto può essere ignorata che sia in italiano, in inglese o in aramaico; poi non si può pretendere chissà cosa nell'immediato, quindi passare gradualmente dall'italiano all'inglese» (Giuseppe Cmare 17);
- «Ci dovrebbe essere un buon coinvolgimento da parte dell'insegnante e una buona predisposizione degli alunni ad apprendere» (Maggie Cmare 18);
- «Con una buona guida, che sia un insegnante capace sia di svolgere la sua materia sia di parlare l'inglese con facilità, e con l'aiuto del dizionario» (Gaia Cmare 17);
- «Penso che si debba basare soprattutto sul dialogo» (Rachele Cmare 18);
- «In lingua italiana!» (3);
- «Bisognerebbe prima imparare l'inglese» (Mattia Cmare 17) (2);
- «Per me non si dovrebbe svolgere» (Anna Paola Gragnano 17) (7);
- «Mi sembra una cosa assurda in quanto, non avendo alcuno studente proveniente da un paese in cui si parla inglese in classe, non c'è alcun interesse da parte degli alunni di perseguire questa 'novità'. Inoltre è praticamente certo che i professori non ne sono capaci, quindi perché perdere tempo?» (Chiara Cmare 17).
Liceo scientifico
- Parlando soltanto in lingua straniera (2);
- Adoperando supporti tecnologici;
- «Con la lettura di brani e formule in inglese» (Valerio Piano di S 17);
- Prima acquisire il lessico e poi usarlo in contesto (2);
- «Cominciando dallo scritto e poi passando all'orale» (Antonino Vico 18);
- «Spiegazione in italiano e studio in inglese?» (Gerardo Sorrento 17);
- «Non penso che sia una cosa efficace» (Giacomo Sant'Agnello 16);
- Non so;
- Nessuna risposta (3).

Accanto all'importanza attribuita ai supporti tecnologici, si nota la priorità assegnata da un certo numero di studenti alla necessità di risolvere il 'problema' dell'apprendimento del lessico disciplinare, ambito che preceden-

temente era stato anche individuato, però, giustamente, come ‘punto forte’ del CLIL (visto come occasione per arricchire la competenza comunicativa attraverso l’acquisizione del lessico specifico di altri ambiti disciplinari). Come ricorda Cardona:

Una adeguata competenza lessicale diviene prerequisito necessario per la comprensione e per la riuscita delle attività in CLIL e a sua volta la ricchezza dell’input linguistico nel CLIL favorisce lo sviluppo della competenza lessicale. (Cardona 2009, p. 13)

Cardona suggerisce, in proposito:

Sarebbe opportuno creare attività di espansione e rinforzo del lessico prima di affrontare la lezione CLIL vera e propria. Da un lato, infatti, si può lavorare su un lessico microlinguistico di base e predisporre un *corpus* di termini specifici della disciplina in oggetto e dall’altro si può lavorare per individuare i chunks lessicali che strutturano un certo tipo di testo, riflettendo su specifiche collocazioni e sulla loro frequenza d’uso. Non basta infatti puntare ad attività che sviluppino il lessico in modo quantitativo, ma è importante la riflessione sulla lingua al fine di creare una consapevolezza metalinguistica che può tornare di grande utilità nello svolgimento delle attività proposte in ambiente CLIL. (Ivi, p. 15)

Un altro punto focale, questo, si spera, dei corsi di formazione.

Il questionario ha anche inteso indagare sull’opinione personale degli studenti sull’effettiva utilità delle lezioni CLIL, proponendo di rispondere alla domanda «Credi in tutta sincerità che tali lezioni in lingua straniera saranno utili? Prova a spiegare le ragioni».

93 le risposte positive degli studenti dei licei linguistici, 13 quelle ‘tiepide’, 18 quelle negative, 19 studenti non hanno risposto.

Liceo linguistico

- Positive:

- Modo per migliorare la conoscenza della lingua (52) «Tutto è che il professore però debba essere eccellente» (Lidia Cmare 18);
- Preparazione per il mondo del lavoro (10);
- Modo per accrescere il bagaglio lessicale (7);
- «Due materie al prezzo di una!» (6);
- Sì (6);
- «Le lezioni saranno più leggere e piacevoli» (Martina Cmare 16) (3);
- Renderanno più facile viaggiare (2);
- Ovvio ;
- «Credo che saranno utili per migliorare i livelli linguistici degli studenti che saranno capaci di trattare gli argomenti in maniera disciplinare» (Francesca Adelaide Cmare 18);

- Penso che saranno abbastanza utili;
- «Sì perché potremmo capire meglio il metodo scolastico europeo» (Immacolata Cmare 15);
- «Sarà possibile conoscere il lato ‘pratico’ della lingua» (Alessandra Terzigno 18);
- «Sarebbe una lezione interessante, e poi una cosa nuova non fa mai male» (Delia Cmare 14);
- «Ci aprono la mente e ci renderanno più abili nello studio» (Naomi Cmare 15).
- ‘Tiepide’:
 - Migliorerebbe la conoscenza della lingua ma ne risentirebbe la comprensione della disciplina (3);
 - «Tutto dipende dalla capacità dell’insegnante» (Iacopo Napoli 17) (2);
 - «Forse sì, ma è meglio usare i metodi di sempre» (Mario Cmare 16);
 - «Io penso che siano molto utili, anche se non tutti gli studenti approveranno questa scelta, dato che, in alcuni casi, specialmente in indirizzi come il classico, non si fa uno studio approfondito delle lingue oppure non si sono mai avvicinati alla materia» (Vittorio Napoli 17);
 - «Renderanno il globo più unito, ma con una sola lingua mondiale si perderanno le altre» (Catello Cmare 16);
 - «Sì ma molto difficoltoso per noi che non abbiamo mai studiato in questo modo» (Carmen Cmare 17);
 - «Se portate avanti nel modo corretto, e non con fare superficiale. Non bisogna perdere la qualità della materia che si trova ad essere insegnata in una lingua differente» (Irene Napoli 17);
 - «Dipende soprattutto dalle abilità degli studenti. Se c’è un dislivello in classe, sarebbe piuttosto impossibile svolgere tali lezioni» (Patricia Napoli 18);
 - «Solo se svolte da docenti madrelingua» (Maria Grazia Napoli 17);
 - Non del tutto.
- Negative:
 - No (7);
 - «Gli alunni hanno il giusto livello linguistico» (Annabella Cmare 17) (3);
 - Non credo;
 - Si rallenterebbe il programma;
 - «Saranno anche utili, ma non vedo perché complicarsi ancora di più la vita. No, davvero. Invece di concentrarsi sulle cose importanti, dico io...» (Adriana Cmare 15);
 - «Queste materie vanno apprese nella propria lingua!» (Mariana Cmare 16);
 - «Si potrebbe migliorare ma potrebbe anche non far studiare il ragazzo» (Giovanna Cmare 17);
 - «Ci sono persone che a stento riescono ad esprimersi in italiano corretto. Non riesco neanche ad immaginare cosa succederebbe in una

lingua straniera» (Francesca Pia Cmare 17);

- «Rovinerrebbero ancora di più i ragazzi» (Emilia Cmare 17);
 - «Sarebbero un'ulteriore difficoltà» (Ester Cmare 16).
- Nessuna risposta (19).
- Più forte, come si poteva ben immaginare, l'opposizione nei licei classici. Nuovamente si presenta una spaccatura del fronte: 27 le risposte positive, 4 quelle 'tiepide', 25 le negative, 10 mancate risposte:
- Liceo classico
- Positive:
 - Modo per migliorare la conoscenza della lingua (12);
 - Sì (2);
 - Preparazione per il mondo del lavoro (3);
 - «Due materie al prezzo di una!» (2);
 - Italia fanalino di coda;
 - L'inglese apre molte porte;
 - Per gli studi futuri;
 - Miglioramento della competenza comunicativa in entrambe le lingue
 - Migliorerebbero la qualità dell'apprendimento;
 - Le lezioni potrebbero risultare più interessanti;
 - Modo per accrescere il bagaglio lessicale;
 - «Aiuterebbero ad avere una conoscenza più pratica e versatile della lingua straniera» (Francesco Vico 16);
 - 'Tiepide':
 - «Saranno utili solo per imparare a parlare inglese, ma la comprensione dell'argomento ne risentirebbe» (Benito Scafati 16) (2);
 - «Solo se si svolgeranno con serietà» (Roberta Cmare 17);
 - «Credo che siano utili, ma solo da un punto di vista linguistico, cioè è sicuramente giusto studiare queste materie in lingua inglese, ma non vedo come possano servire per il nostro futuro» (Davide Napoli 17).
 - Negative:
 - No (12);
 - Il rendimento peggiorerebbe (3);
 - Solo per gli studenti che conoscono davvero bene la lingua (2);
 - «Dipende tutto dalla volontà degli studenti» (Luigi Cmare 17) (2), «Se un alunno non vuole imparare limitandosi alla sopravvivenza scolastica non sarà certo una riforma del genere a cambiare le cose» (Giuseppe Cmare 17);
 - Non credo che saranno utili;
 - No, comporterebbero un ulteriore ostacolo per gli studenti;
 - «Nessuno le prenderà sul serio e l'argomento trattato non sarà compreso appieno» (Giovanni Cmare 16);
 - «No, nella nostra città ci sono persone che non riescono a formare una frase in italiano di senso compiuto, figuriamoci se l'italiano venisse trascurato cosa accadrebbe» (Ilenia Cmare 16);

- «Gli studenti non sono in grado di seguire lezioni in lingua straniera» (Marco Cmare 18);
- «Anziché promuovere una legge del genere, perché non si aumentano le ore di inglese? Perché non si creano più borse di studio per l'estero? Perché non si promuovono gli scambi culturali?» (Chiara Cmare 17);
- Nessuna risposta (10).
Riporto, per completezza di informazione, anche le risposte degli studenti dei licei scientifici, nonostante l'estrema povertà del dato:
Liceo scientifico
- Sì;
- Credo di sì;
- Abbastanza;
- Modo per migliorare la conoscenza della lingua;
- Solo per alcune discipline;
- «Solo per chi frequenta i licei linguistici» (Antonino Vico 18);
- Migliorerebbe la lingua a discapito delle conoscenze disciplinari;
- «Non si imparerà né la lingua né la materia» (Umberto Sant'Agnello 16);
- No (2);
- Nessuna risposta (7).

6 Le possibili difficoltà

A conclusione del nostro questionario, in modo speculare a quanto chiesto ai docenti, ci è sembrato il caso di proporre agli studenti di provare ad immaginare in maniera più precisa il tipo di problemi che la metodologia CLIL potrebbe comportare. Le possibili difficoltà individuate sono state le seguenti:

Liceo linguistico

- Comprensione della disciplina (39) «Gli alunni si fermano sulle parole che non capiscono e non arrivano al concetto» (Martina Cmare 15) «e quindi cala il rendimento scolastico» (4);
- Capire ed esporre in lingua all'inizio (16);
- 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera (8);
- Medio-alta (8);
- Maggiore di quella attuale (5);
- Lessicale (4);
- Molto alta (3);
- Alta/elevata (3);
- Aumento delle ore di studio (3). «Prevedo ore in più di studio e se i docenti assegnano molte pagine da studiare gli alunni non riuscirebbero a stare al passo col programma» (Alessia Cmare 16);
- Rallentamento del programma;

- Livello linguistico di docenti e discenti;
- «Incomprensioni di tipo linguistico» (Alessandra Terzigno 18);
- «Diventerà semplice se ci appassionerò» (Mariasofia SAbate 14);
- Confusione fra le lingue apprese;
- Non molte (2);
- Nessuna, purché il grado di difficoltà sia adeguato al livello degli studenti (5);
- Nessuna (5);
- Nessuna risposta (42).
- Liceo classico
- Comprensione della disciplina (14);
- Minore assimilazione dei contenuti disciplinari (8);
- Capire ed esporre in lingua (7);
- Lessicale (3);
- 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera (2);
- Molto alta;
- Iniziale (3);
- Media (4) «se si usa un linguaggio semplice» (Valentina Cmare 15);
- Aumento delle ore di studio;
- Diverso approccio;
- Calo del rendimento;
- «Una grande difficoltà è il fatto che alcuni studenti hanno già alcune lacune nello studio in italiano e studiare alcune materie in inglese renderebbe lo studio ancora più complicato» (Federica Lettere 16);
- «Avrei difficoltà con la materia in sé, e nell'esprimerla in lingua straniera» (Gemma Cmare 18);
- «Troverei difficoltà ed inizierei ad imparare a memoria» (Anna Paola Gragnano 17);
- «Gli alunni studieranno le lezioni a memoria senza comprenderle» (Isabel Cmare 17);
- «Ovvie difficoltà legate all'uso di una lingua diversa» (Giuseppe Cmare 17);
- Nessuna (4), «se si attua con criterio» (Rita Cmare 17);
- «Penso che nessuno saprebbe parlare né italiano né inglese» (Ilenia Cmare 16);
- Nessuna risposta (9).
- Liceo scientifico
- Comprensione della disciplina (6) e dunque ritardo nell'apprendimento;
- Tante (2) «soprattutto di comprensione» (Valerio Piano di S 17);
- 'Conferire' in una disciplina in lingua straniera;
- Ricorso ad uno studio mnemonico;
- Non eccessiva;
- Nessuna risposta (6).

La difficoltà che più sembra preoccupare gli studenti sembra essere quella del capire ed esporre in lingua straniera, difficoltà già emersa nelle ricerche sul campo condotte da Coonan:

gli insegnanti CLIL rivelano, attraverso i loro diari di bordo, le seguenti difficoltà. Ogni diario di bordo (compilato per 288 lezioni), salvo rarissime eccezioni, si riferisce a problemi di *comprensione* e di *esposizione* manifestati dal gruppo classe. Benché vengano segnalati problemi anche con la comprensione scritta, i diari di bordo evidenziano un rilevante ostacolo con la comprensione orale: comprensione non solo rispetto al docente ma anche ai materiali audiovisivi. Si accenna a difficoltà legate alla poca dimestichezza con la pronuncia in lingua straniera del docente o anche (più frequentemente) con la lunghezza dell'*input* e della sua complessità sintattica. L'aspetto che viene additato con maggior frequenza come fonte di forte difficoltà è quello legato al lessico, al lessico specifico della disciplina. Il lessico specifico (nuovo o non) è legato ai concetti (nuovi o non) della disciplina ed è evidente, quindi, il nesso con la dimensione cognitiva e le difficoltà incontrate con l'apprendimento del contenuto. Le difficoltà legate all'*esposizione orale* invece riguardano la pronuncia, la lettura a voce alta e la produzione stentata. In dettaglio si segnala difficoltà nell'uso di termini specifici; l'elaborazione di concetti complessi, senza semplificare; il verbalizzare nuove informazioni; l'organizzare i contenuti in sintesi; il rielaborare testi con originalità; la riformulazione di idee e il riassumere (Coonan 2009, p. 31).

D'altro canto, Serragiotto ha suggerito una possibile soluzione al problema:

[i]n alcuni casi nelle verifiche, poiché le competenze linguistiche degli studenti non sono ad un livello alto si riducono le richieste linguistiche usando tecniche di *scaffolding* della *performance* attesa che sono finalizzate alla presentazione del contenuto tramite mappe, tramite il lavoro per progetti e che includono l'illustrazione di concetti e la dimostrazione di procedure, la lettura e l'interpretazione di grafici, ecc. All'inizio potrebbe essere utile distinguere criteri di valutazione riferiti alla forma (lessico, grammatica, struttura della frase, ecc.) e al contenuto (argomento, vivacità, elaborazione, ecc.) e solo successivamente integrare i *tasks* richiesti, al fine di consentire una valutazione integrata della performance. In questo modo, almeno nella fase iniziale, non si insiste troppo sulla qualità della *performance* linguistica e questo allo scopo di non alzare il 'filtro affettivo' nel discente demotivandolo e inibendolo. Al contrario [...] può risultare più produttivo sostenere l'allievo nei suoi punti di forza ponendo l'accento sui contenuti disciplinari ed utilizzando modalità di valutazione che si avvalgono di tecniche di sostegno. (Serragiotto 2009, p. 183)

Anche in questo caso, sarà cruciale il ruolo dei corsi di formazione docente nel far circolare ed assimilare le conoscenze ed esperienze già acquisite in ambito CLIL.

L'individuazione della difficoltà di capire ed esporre in lingua straniera si accompagna, nelle risposte degli studenti, alla preoccupazione che le carenze in ambito linguistico condizionino negativamente l'assimilazione dei contenuti disciplinari, determinando una tendenza ad imparare a memoria ciò che non si riesce a comprendere. Coonan sottolinea, invece, proprio la necessità di «fornire spazi nei quali lo studente possa manipolare dei concetti (attraverso la lingua) per farli propri e per acquisire le competenze» (2009, p. 28). Di qui la necessità di enfatizzare l'importanza della metodologia *task-based* nei corsi di formazione, ma anche di monitorare i risultati dell'insegnamento CLIL una volta che la riforma sarà andata a regime.

Così come nel caso del questionario docente, nella parte finale del questionario studente abbiamo poi ritenuto opportuno lasciare agli alunni la possibilità di esprimere qualunque cosa sembrasse loro il caso di aggiungere a quanto già detto. Come ci aspettavamo, in pochi hanno approfittato di questo spazio non strutturato. Riporto di seguito la maggior parte dei contributi. Inutile sottolineare la stizza di alcuni studenti, forse giustificata, se si pensa alle tante riforme degli ultimi anni, che non sembrano, comunque, essere riuscite a migliorare l'efficienza generale del sistema scuola:

Liceo linguistico

- «Penso che il liceo linguistico abbia bisogno di una novità del genere» (Roberta Cmare 14);
- «I professori di lingue non dovrebbero lasciare più spazio agli alunni ma esigere che qualsiasi cosa venga detta sia fatta in lingua straniera» (Lidia Cmare 18);
- «Abbiamo solo bisogno dell'aiuto dei prof!» (Chiara Cmare 14);
- «Non si realizzerà in pochi anni perché i professori non sono abilitati ad insegnare in lingua» (Marina Pompei 19);
- «Tutto dipende dai professori, e dalla loro competenza, senza parlare della loro passione per l'insegnamento» (Martina Cmare 16);
- «Penso che sarebbe meglio se queste materie fossero insegnate da persone competenti e non trovo giusto che i nostri insegnanti debbano essere costretti ad imparare le lingue» (Giorgia Napoli 17);
- «Spero che il cambiamento di lingua di una materia non influisca sulla qualità dell'insegnamento iniziale della stessa» (Irene Napoli 17);
- «Preferirei avere una professoressa fissa durante l'intero periodo» (Valeria Cmare 14);
- «Questa iniziativa è molto interessante ma dovrebbe essere seguita non obbligatoriamente da chi non ha predisposizione alle lingue. Ovviamente chi decide di seguire tale programma dovrebbe conseguire un riconoscimento aggiuntivo rispetto a chi poi non lo fa» (Alessandro S. Maria la Carità 16);

- «Studiare una materia in inglese non farà che peggiorare la situazione di alcuni studenti» (Gennaro Cmare 16);
- «Io credo che alcuni di noi hanno molte difficoltà nell'apprendere una materia in italiano, così facendo il livello di difficoltà aumenterebbe» (Camilla Napoli 16);
- «Prevedo che in molti non riusciranno ad imparare bene l'argomento in lingua straniera, studiandolo in modo mnemonico» (Teresa Cmare 14);
- «Semplicemente non condivido questa nuova riforma» (Mariana Cmare 16);
- «Sì, di non fare tante riforme inutili!» (Vincenzo Napoli 17);
- «Se mai qualcuno leggerà sul serio questi questionari, sappia che questa proposta sarà un fallimento. Non fate perdere tempo né a noi né ai professori» (Chiara Cmare 17);
- «Prima o poi in tutto il mondo si parlerà una sola lingua. Questo però permetterà agli stati di avere un controllo maggiore sulle masse, come è descritto nel famoso libro di Orwell *1984*» (Catello Cmare 16).
Liceo classico
- «Vorrei che questa riforma non si attuasse. Inoltre questa è una cosa che dovrebbe essere iniziata fin dal I anno; Secondo me non si può iniziare a partita in corso» (Benito Scafati 16);
- «Già siamo ignoranti parlando italiano, immaginiamo in inglese» (Giovanni Cmare 16);
- «I docenti, per primi, dovrebbero studiare l'inglese, visto che alcuni non conoscono nemmeno l'italiano» (Rita Cmare 17);
- «Insegnanti 'preparati'!» (Carola Cmare 16);
- «Alcuni docenti non conoscono l'italiano, figurarsi l'inglese» (Giuseppe Cmare 17);
- «Evitiamo di fare cose che vadano ulteriormente a danneggiare la scuola e gli studenti» (Madonna Pompei 17);
- «L'organizzazione delle scuole pubbliche italiane è penosa. Inoltre la privatizzazione delle scuole italiane non porterà null'altro che studenti incapaci, ignoranti come alcuni nostri politici» (Martina Cmare 17);
- «Vogliono la privatizzazione delle scuole, rendendo 'inutili' quelle pubbliche. Ci vogliono tutti asini e incapaci di pensare» (Federica Ottaviano 16).

7 Conclusione

In questo contributo ho cercato di analizzare i dati di un'indagine condotta tramite un questionario per gli studenti che andava ad aggiungersi a quello per i docenti cui ho dedicato un precedente contributo (Di Martino

2011)¹⁰ e che aveva lo scopo di aprire una finestra sul mondo della scuola alla vigilia del ciclone CLIL.

Volendo riassumere, anche in questo caso in maniera molto cruda, i risultati di tale indagine, si può dire che una parte degli studenti interpellati sembra nutrire forti perplessità sulla possibile ricaduta del CLIL sul sistema scolastico: alcuni sono consapevoli del fatto che, in fondo, buona o meno che possa apparire una riforma in sé, ciò che la rende veramente tale è, da una parte, la capacità (e volontà) del docente di incidere sull'apprendimento dei suoi studenti, dall'altra quella dello studente di progredire ed arricchire il suo bagaglio culturale. Diversi studenti hanno inoltre espresso particolare preoccupazione nei riguardi della possibilità, molto chiaramente avvertita da alcuni, che il mancato possesso di una sicura competenza comunicativa nella lingua straniera possa incidere negativamente sull'assimilazione dei contenuti disciplinari, e, così facendo, hanno messo il dito su un *punctum dolens* della riforma, visto che la valutazione del progresso degli studenti nelle competenze disciplinari in ambito CLIL è ancora un'area di ricerca poco esplorata¹¹ e che, come si evince dalle riflessioni di Coonan, il CLIL è effettivamente un ambiente particolarmente *challenging*:

Nel CLIL possiamo forse affermare che le difficoltà siano maggiori per due motivi:

- lo studente deve focalizzare la sua attenzione sul contenuto e su quello che deve fare con esso. La sua attenzione, quindi, è divisa fra il contenuto e la lingua. Nella classe di lingua 'normale' questa divisione, di norma, non esiste: le attività sono proposte perché lo studente si eserciti con la lingua. Il contenuto è secondario;
- lo studente deve anche crescere linguisticamente, non solo nella sua *fluency*, ma anche nella correttezza come anche nella complessità (cfr. Coonan 2009, p. 32).

Coonan indica con precisione le variabili «che possono essere usate per 'ammorbidire' l'impegno richiesto allo studente» (p. 32) e alle quali si spera i corsi di formazione dedicheranno il dovuto spazio, visto che questi fattori, insieme ad altri pure essenziali per il buon funzionamento di tale ambiente di apprendimento «non sempre sussistono nelle lezioni CLIL» (p. 3).

Tutti gli studenti che hanno risposto al nostro questionario sono a conoscenza della 'rivoluzione' che sta per aver luogo, in parte per le informazioni che hanno potuto ricavare dal questionario stesso, e in parte per le

10 Si vedano anche i contributi più recenti: Di Martino, Di Sabato (2012a e 2012b) e Aiello, Di Martino, Di Sabato 2015.

11 Si noti, tuttavia, l'attenzione degli studiosi alla questione, evidente anche nei recenti Quartavalle (2012), Serragiotto (2014), e persino in rapporto alla competenza comunicativa in lingua straniera dei docenti CLIL (ad esempio, Aiello, Di Martino, Di Sabato 2015).

informazioni aggiuntive (o precedentemente) ricevute dai loro docenti, ma mi chiedo quanti degli studenti italiani, in una scuola che sembrerebbe aver fatto sua l'idea che coinvolgere gli studenti nel funzionamento dell'istituzione almeno a livello informativo se non proprio decisionale¹² rappresenti un momento importante di crescita per il sistema tutto, siano effettivamente stati resi consapevoli di ciò che le novità della riforma implicano.¹³

Abbreviazioni

Cmare: Castellammare di Stabia

SABate: Sant'Antonio Abate

SMCarità: Santa Maria la Carità

Vico: Vico Equense

Bibliografia

Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (c.s.). «Assessing Will-be CLIL Teachers' Language Competence: Issues of Testing and Language Competence of Education Professionals». *RiPLA*.

Aiello, J.; Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2015, c.s.). «Preparing Teachers in Italy: Reflections on Assessment, Language Proficiency, and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Balboni, P.E. (2012). «Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: Lingua materna e discipline non linguistiche». *Synergies Italie*, 8, pp. 129-139.

Banegas, D.L. (2014). «Democratizing Didactic Transposition: Negotiations between Learners and their Teacher in a Secondary School» [online]. *Latin-American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7 (2), pp. 1-26. Disponibile all'indirizzo <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/4315/pdf> (2015-01-11).

Bruton, A. (2011). «Is CLIL so Beneficial, or just Selective? Re-evaluating Some of the Research» [online]. *System*, 39, pp. 523-532. Disponibile all'indirizzo <http://staff.neu.edu.tr/~cise.cavusoglu/ELT%20content%20integrated%20teaching%202011.pdf> (2015-01-11).

Cardona, M. (2009). «L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL: Il CLIL e l'approccio lessicale: Alcune riflessioni». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 1-19.

12 In molte scuole, già a livello di secondaria inferiore, viene chiesto agli alunni di sottoscrivere un «patto educativo di corresponsabilità».

13 Si vedano, in tal senso, Banegas (2014) e Coyle (2013).

- Coonan, C.M. (2009). «Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: Importanza, problemi, soluzioni». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 20-34.
- Coonan, C.M. (2006). «La sfida del CLIL e l'Università». In: Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: Un nuovo ambiente di apprendimento Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, vol. 4. Venezia: Cafoscarina, pp. 37-50.
- Coyle, D. (2013). «Listening to Learners: An Investigation into 'Successful Learning' across CLIL Contexts». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), pp. 244-266.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Di Martino, E. (2011). «Content and Language Integrated Learning: Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni e le attese dei docenti» [online]. *Studi di glottodidattica*, 5, pp. 72-90. Disponibile all'indirizzo <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/141> (2015-01-11).
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «CLIL in Italian Schools: The Issue of Content Teachers' Competence in the Foreign Language» [online]. In: Breeze, R.; Jiménez Berrio, F.; Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C.; Tabernero Sala, C. (eds.), *Approaches to CLIL: Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 71-82. Disponibile all'indirizzo <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27562/1/Di%20Martino%20y%20di%20Sabato.pdf> (2015-01-11).
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2012). «CLIL Implementation in Italian Schools: Can the Long Ago Employed Teacher Be Trained Effectively? The Italian Protagonists' Voice. Puesta en marcha del CLIL en los centros educativos italianos: ¿Se puede dar una formación eficaz al docente con antigüedad en el oficio? La voz de los protagonistas italianos» [online]. *Latin-American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (2). Disponibile all'indirizzo <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2012.5.2.9> (2015-01-11).
- Freddi, G. (1991). «La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Honig, I. (2010). «Assessment in CLIL: A case study». In: Smit, U., Schifftner, B.; Dalton-Puffe, C. (eds), *View[z], Vienna English Working papers*, 19 (3). *Current Research on CLIL*, 3, Special Issue, pp. 36-41.
- Lasagabaster, D. (2014). «Chapter Eight: Content Versus Language Teacher: How Are CLIL Students Affected?» In: Breeze, R.; Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C.; Tabernero Sala, C. (eds), *Integration of Theory and Practice in CLIL*. Utrecht Studies in Language and Communication, 28, pp. 123-141.

- Mazzotta, P. (2009). «L'approccio CLIL nell'insegnamento delle lingue agli adulti». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 125-141.
- Mezzadri, M. (2014). «Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione» [online]. In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, pp. 77-90. I Quaderni della Ricerca, 14. Disponibile all'indirizzo http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/ (2015-01-11).
- Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008). «Learning Styles: Concepts and evidence». *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), pp. 105-119.
- Porcelli, G. (2005). «La Glottodidattica come scienza interdisciplinare». In: *Synergies France*, 4, pp. 121-130.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serra, C. (2007). «Assessing CLIL in Primary school: A Longitudinal Study». *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp. 582-602.
- Serragiotto, G. (2014). «Valutazione e CLIL» [online]. In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. I Quaderni della Ricerca, 14. Loescher, pp. 71-76. Disponibile all'indirizzo http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_14/ (2015-01-11).
- Serragiotto, G. (2009). «La valutazione della produzione orale in CLIL». *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 181-189.
- Silvén, L.K. (2013). «CLIL in Sweden: Why Does It Not Work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), pp. 301-320.
- Spoon, J.C.; Schell, J.W. (1998). «Aligning Student Learning Styles with Instructor Teaching Styles». *Journal of Industrial Teacher Education*, 35, pp. 41-56.
- Quartavalle, F. (ed.) (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL* [online]. Pavia: Ibis Edition. Disponibile all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030> (2015-01-11).

Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa

Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article provides an overview about current legislation about children welcoming in schools, their training and evaluation. A particular focus is dedicated to junior high schools' tests for students without Italian citizenship. Recently the composition of classes has changed significantly. Classes are becoming multilingual and plurilingual. This particular situation has brought the necessity of a transformation in the evaluation and consequently even the methodology has change.

Sommario 1. Introduzione: la centralità dell'educazione linguistica nell'insegnamento delle discipline scolastiche. – 2. La valutazione in contesto CAD. – 3. Una cornice istituzionale: la normativa del MIUR. – 3.1. L'inserimento degli alunni stranieri. – 3.2. Il Piano didattico personalizzato. – 3.3. La valutazione. – 3.4. L'esame di stato a conclusione del primo ciclo d'istruzione. – 4. Conclusioni.

1 Introduzione: la centralità dell'educazione linguistica nell'insegnamento delle discipline scolastiche

Negli ultimi anni, la presenza sempre più numerosa di studenti con madrelingua non italiana ha cambiato in maniera evidente l'assetto delle classi, soprattutto nel primo ciclo di istruzione.

Questa presenza di studenti non nativi ha generato, inevitabilmente, un aumento dei fattori di differenziazione nella classi. Tale elemento di novità, a seconda del modo in cui viene accolto e gestito dalla scuola e dal corpo docente, può generare eccellenze e implementare conoscenza o generare difficoltà, abbassando la motivazione e contestualmente l'apprendimento all'interno del gruppo classe.

Una trasformazione così radicale della composizione delle classi ha chiamato la scuola a doversi ristrutturare secondo un duplice aspetto, metodologico e organizzativo.

Per quanto attiene all'ambito dell'educazione linguistica, dal punto di vista metodologico ci vengono in aiuto le indicazioni di Caon (2006) che propone una glottodidattica a mediazione sociale integrata con le indicazioni provenienti dalla linguistica acquisizionale e dagli studi sulla facilitazione linguistica; dal punto di vista organizzativo, la scuola viene indirizzata dalle

Linee Guida e dalla Circolari Ministeriali del MIUR a elaborare percorsi formativi ad hoc e laboratori di L2 in accordo con il territorio, integrando l'azione didattica con interventi di esperti interni alla scuola (insegnanti formati in glottodidattica) o esterni alla scuola (mediatori e facilitatori linguistici)

L'obiettivo comune, che sta alla base di questa riorganizzazione metodologica e organizzativa, è quello di realizzare le indicazioni dell'educazione linguistica ed interculturale.

Santipolo (2006, p. 17) ricorda infatti che:

L'identità linguistica non può essere concepita come somma data da italiano da una parte e altre lingue dall'altra, ma piuttosto come varietà di 'repertori' linguistici, cioè dell'insieme delle lingue, dei dialetti e delle varietà presenti nella classe, caratterizzati dai rapporti gerarchici tra i codici e le norme che ne regolano l'uso: l'insegnante si trova dunque a promuovere l'educazione linguistica e a facilitare l'apprendimento dell'italiano in un ambiente caratterizzato appunto da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori.

Come sottolinea Caon (2008), quanto affermato da Santipolo ha delle ricadute dirette sul piano glottodidattico, in particolare rispetto a:

1. la tipologia linguistica in L1;
2. l'interlingua degli alunni non nativi italiani;
3. la distanza tra la L1 e la L2;
4. le varietà sociolinguistiche della L1 degli studenti;
5. le modalità di collaborazione tra le figure esterne di supporto (facilitatori e mediatori).

L'insegnante ha il compito di sviluppare armonicamente la lingua seconda degli studenti immigrati ricordando che non si può prescindere dalla constatazione che gran parte della competenza linguistica viene sviluppata dagli allievi in contesti d'interazione spontanea. La scuola ha comunque il compito di migliorare, come ricorda Daloiso (2009, p. 36):

- a. *la competenza pragmatica*: una delle necessità più urgenti per l'allievo straniero consiste nel comprendere e riconoscere le regole di comportamento che governano le interazioni quotidiane nella scuola, di cui spesso i parlanti nativi non sono coscienti [...];
- b. *la competenza linguistica*: l'insegnante di lingua seconda ha il compito di promuovere innanzitutto lo sviluppo della lingua per la comunicazione quotidiana [...];
- c. *la competenza metalinguistica*: oltre alla competenza linguistica, l'inse-

gnante dovrà promuovere anche la dimensione metalinguistica e metacognitiva, ossia lo sviluppo di conoscenze esplicite sulla lingua seconda e di abilità di studio, che garantiranno l'accesso ai contenuti disciplinari.

Le tre competenze riassunte da Dallois sono state parzialmente rese operative dalle *Linee Guida e dalle Direttive e Circolari Ministeriali* che andremo ad analizzare nel dettaglio nei paragrafi successivi.

2 La valutazione in contesto CAD

Afferma Comoglio (2002, p. 93) che:

In genere la valutazione del profitto scolastico è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, il cui scopo iniziale è stato quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi 'in ciò che' essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo 'sa', si controlla e si verifica la 'riproduzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della conoscenza e neppure la 'capacità di applicazione reale' della conoscenza posseduta.

Risulta chiaro come la questione legata al concetto di valutazione sia un nodo complesso e dibattuto poiché non solo ci si deve accordare sul significato del termine ma si deve anche considerare il panorama in rapida trasformazione presente nella classi.

Se da un lato infatti si sente l'esigenza di standardizzare e di oggettivare le prove e le valutazioni per non creare differenze discriminatorie tra gli alunni, dall'altro lato si deve fare i conti con la nuova realtà delle classi che si sono trasformate da monolingui e mono etniche a plurilingui e multietniche.

Il concetto di CAD teorizzato da Caon (2006, p. 12) riassume quelle che sono divenute le peculiarità della «classe ad abilità differenziate, focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona».

Va perciò stabilito come riuscire a conciliare la differenziazione e la personalizzazione con la necessità di valutare il più possibile oggettivamente.

Per rispondere cerchiamo di dare una definizione al termine valutazione

partendo da Calonghi (1976, p. 19) che descrive la valutazione come un «confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità di partenza con i risultati finali».

La valutazione si basa dunque più sul processo formativo che sui risultati finali. Questa prospettiva viene confermata e integrata da Porcelli (1999, p. 24) che definisce come l'oggetto della valutazione sia «l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio».

Questa prospettiva sottolinea l'importanza di una valutazione formativa a scapito di una valutazione certificativa, soprattutto se si tiene in considerazione il numero sempre crescente di studenti non madrelingua presenti nella classi a cui si chiede una prestazione linguistica che non tiene conto delle dell'ordine naturale di acquisizione teorizzato da Krashen (1981). Balboni (2012, p. 34) ricorda:

l'applicazione krasheniana di una posizione psicologica che Vygotskij chiama «area di sviluppi potenziale» e che in Bruner troviamo come «*zone of proximal development*» è la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito.

Alla teoria dell'input + 1 di Krashen si aggiunge quanto Luise (2003) fornisce come importante indicazione rispetto all'apprendimento della L2 da parte di studenti immigrati richiamando Cummins, studioso canadese che a lungo si è occupato d'insegnamento delle lingue seconde. I due macro-obiettivi ai quali uno studente tende per ottenere il successo scolastico sono infatti il raggiungimento delle competenze BICS, ossia Basic Interpersonal Communication Skills, e soprattutto CALP, ovvero Cognitive Academic Language Proficiency.

Rifacendosi agli studi sul campo offerti da questo studioso (Cummins 1989), Luise ricorda che, per acquisire le prime sono necessari circa due anni di esposizione continua alla lingua della comunicazione, utile all'interazione nella vita quotidiana e poco impegnativa dal punto di vista cognitivo. Per acquisire invece le seconde è necessario uno studio molto più lungo da parte dello studente straniero, dai cinque anni ai sette anni. Uno studente che interagisce nella vita scolastica con insegnanti e compagni non è necessariamente in grado di affrontare compiti cognitivi complessi e approcciarsi autonomamente alla lingua dello studio.

Da qui nasce la prima grande frattura tra quelli che sono i tempi di acquisizione linguistica e disciplinare richiesti dalla scuola e quelli invece che seguono il naturale ordine di apprendimento e che necessitano di ritmi più dilatati e meno ansiogeni.

Se, come afferma Bettinelli (2010, p. 1), «la funzione didattica si esplicita nell'informazione che l'insegnante comunica all'alunno a proposito del suo

percorso di apprendimento, delle tappe e degli obiettivi che ha raggiunto o dai quali ancora dista», allora vediamo che necessariamente si deve trovare un punto di contatto tra le richieste accelerate della scuola e quelle di studenti non italofoni che necessitano di apprendere la lingua per comunicare ma a cui, simultaneamente, viene richiesto di saper comprendere e produrre una lingua microlinguistica e disciplinare.

Il necessario coinvolgimento dell'alunno nel suo processo di apprendimento conduce alla necessità di renderlo in grado di darsi dei feedback come guida all'assunzione di responsabilità e all'autovalutazione, importante per alunni di ogni grado scolastico ma particolarmente significativa per adolescenti e ragazzi ai quali occorre riuscire a monitorare consapevolmente il proprio processo di apprendimento.

Approfondiremo perciò in questo studio gli aspetti legati all'inserimento, alla valutazione, alla personalizzazione e selezione degli apprendimenti e all'esame di Stato, alla luce della normativa vigente cercando di delineare alcune linee guida per l'accoglienza e la formazione degli alunni stranieri neoarrivati, inseriti in particolare nel primo ciclo d'istruzione.

3 Una cornice istituzionale: la normativa del MIUR

3.1 L'inserimento degli alunni stranieri

Il tema dell'inserimento dei bambini e ragazzi neoarrivati in Italia nella scuola è un tema centrale poiché è il primo passo verso l'integrazione nel nuovo contesto sociale.

La normativa vigente su questo tema è molto chiara e si rifà al principio universalistico per cui è necessario assicurare a ciascuno il diritto all'istruzione e allo studio così come delineato negli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana.

In particolare nell'articolo 34, al comma 1, si parla di «libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione» e al comma 3 di «riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso».

Se, come sottolinea Caon (2006, p. 31) «la dimensione socio-relazionale è strategica in ambienti CAD poiché alla qualità delle relazioni interpersonali si lega inscindibilmente la qualità dell'apprendimento linguistico» allora possiamo affermare che la natura e il numero di interazioni tra studente e studente ma anche tra studente e docente rendono più rapido lo sviluppo interlinguistico.

I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica confermano l'opportunità di tale affermazione. Daliso (2009, p. 39) infatti, approfondendo gli aspetti neuronali e psicologici attivati nell'apprendimento delle

lingue, distingue tra gli aspetti che contraddistinguono l'insegnamento della lingua straniera da quelli della lingua materna e seconda. Afferma infatti:

Una riflessione particolare merita inoltre un aspetto che contraddistingue l'insegnamento della lingua straniera rispetto ad altri contesti di apprendimento linguistico: la minore opportunità di utilizzo frequente della lingua oggetto di studio. La scarsa frequenza d'uso rappresenta uno dei fattori che maggiormente influiscono sull'innalzamento della soglia di attivazione linguistica, fenomeno responsabile della difficoltà comunemente percepita di comunicare in una lingua straniera in maniera fluente.

La normativa da questo punto di vista è in linea con la letteratura scientifica poiché nel d.P.R. 31 agosto 1999 n. 394, art. 45, Iscrizione scolastica, afferma che:

1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.
2. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. [...] I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:
 - dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
 - dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
 - del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
 - del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.
3. Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi: la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

I primi tre punti del decreto affermano con chiarezza alcune linee guida fondamentali:

1. l'iscrizione in qualsiasi momento dell'anno;
2. l'equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri;
3. l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica.

Quest'ultima indicazione va ribadita e sottolineata poiché, qualsiasi altra decisione può essere ritenuta valida solo se è il Collegio Docenti a stabilire l'iscrizione ad una classe diversa. Lo scarto non può essere di più di un anno, in più o in meno, e previo accertamento delle competenze o del diverso ordinamento di studi o percorso formativo vigente nel Paese di provenienza.

Le posizioni delineate nel succitato decreto vengono ampliate nella *Linee Guida ministeriali* del 2006 e del 2014.

Nella sezione II, parte operativa delle *Linee Guida* del 2006, si ribadisce la necessità di un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri nelle classi attraverso un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali (d.P.R. 274/1999).

Viene inoltre affrontato il tema dell'accoglienza, la personalizzazione e selezione degli apprendimenti e l'insieme di adempimenti e provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con l'organismo scolastico. I tre settori preposti dalla scuola sono: l'area amministrativa, l'area comunicativo-relazionale, l'area educativo-didattica.

L'area amministrativa si sofferma nella trattazione dei seguenti aspetti:

1. iscrizione in qualsiasi momento dell'anno anche per minori senza documenti;
2. necessità di attivare una ricognizione del progresso scolastico;
3. richiesta di un certificato attestante gli studi compiuti nel proprio paese o di una dichiarazione del genitore/tutore;
4. la mancanza di documenti non impedisce l'iscrizione del minore straniero poiché non influisce sull'esercizio di un diritto-dovere riconosciuto.

L'area educativo-didattica, oltre al già citato aspetto dell'inserimento per età anagrafica dell'alunno neoarrivato, sottolinea l'utilità di un accertamento delle competenze e delle abilità per definire l'assegnazione della classe: gli slittamenti di un anno in una classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia.

Questa sezione approfondisce anche altri due aspetti importanti derivanti da uno scorretto inserimento degli alunni nelle classi e da un orientamento inefficace o sommario: la scarsa motivazione e la frequenza scolastica

non continuativa. Questi aspetti infatti sono identificati come possibili cause della dispersione che porta all'abbandono dei percorsi formativi dei minori stranieri in obbligo scolastico, che non conseguono così il diploma del primo ciclo d'istruzione.

Per concludere, le *Linee Guida* del 2014, ribadiscono ancora la necessità d'inserimento per età anagrafica anche se indicano che il Collegio Docenti può deliberare l'inserimento ad una classe diversa sulla base di specifici criteri, tra cui il livello di conoscenza della lingua italiana. Introducendo quest'ultimo aspetto, le *Linee Guida* del 2014 paiono contraddirsi rispetto a quanto fin d'ora affermato, inserendo la lingua come potenziale elemento a favore dell'inserimento ad una classe inferiore. Si afferma testualmente infatti che:

gli alunni stranieri vengono iscritti [...] alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti, deliberi sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana dell'alunno. In questo caso è prevista anche l'assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella anagrafica. (*Linee Guida* 2014, p. 10)

Questa indicazione crea confusione nel lettore poiché totalmente in contrasto con quanto affermato e argomentato al punto 5.1 dello stesso documento in cui, parlando del contrasto al ritardo scolastico, si afferma chiaramente che:

È possibile dunque che, sebbene esplicitamente sconsigliato, siano più numerosi del necessario i casi in cui gli alunni stranieri vengano iscritti in classi inferiori a quelle previste per la loro età, a causa soprattutto di una conoscenza della lingua italiana considerata troppo limitata per una partecipazione fruttuosa alla vita scolastica. (*Linee Guida* 2014, p. 15)

Va sottolineato a questo proposito, e a scanso di ogni possibile dubbio, che sia da escludere come parametro di giudizio il livello di conoscenza della L2 poiché non è elemento che determina la capacità di riflessione cognitiva e meta-cognitiva dell'apprendente. L'enciclopedia e l'insieme di saperi e competenze di ciascun alunno neoarrivato necessita solo di essere trasferita dalla L1 alle L2 e non costruita come se lo studente fosse da considerare una «*tabula rasa* su cui incidere, un vaso da colmare d'informazioni» (Balboni, 2012, p. 14).

Infatti le indicazioni delle *Linee Guida* del 2014 ipotizzano che i ritardi scolastici, siano da ricondurre ad inserimenti errati, alle numerose ripetenze e soprattutto alla non adeguatezza dei percorsi di apprendimento dell'italiano per lo studio. Poiché questa inadeguatezza causa l'accumulo

di svantaggi anche in altre discipline, si ravvede la necessità di attivare percorsi curricolari ed extra-curricolari modulari in cui inserire gli alunni neoarrivati per una prima fase di approccio alla lingua della comunicazione e una seconda fase di accostamento alla lingua per studiare.

3.2 Il Piano Didattico Personalizzato

Secondo quanto affermano le *Linee Guida* del 2014:

Per gli studenti stranieri è prioritario che la scuola favorisca un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo, per quanto possibile, una valutazione che tenga conto della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle e competenze essenziali acquisite.

Questa affermazione, già contenuta nelle *Linee Guida* del 2006, in cui si apriva alla possibilità di realizzare «piani di studio personalizzati che prevedano ore ‘fuori’ dalla classe per l’approfondimento linguistico», ha riconosciuto il diritto degli alunni stranieri neoarrivati di avere un adattamento dei programmi, lavorando su obiettivi minimi di apprendimento ed integrando i percorsi curricolari con laboratori per lo sviluppo delle competenze BICS.

Tale possibilità viene ribadita anche nella circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013, in cui si fa riferimento agli alunni BES, studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Si afferma infatti che:

In particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.

Nella direttiva del 27 dicembre del 2012, Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, era già stata approfondita la nozione di bisogno educativo speciale inteso come svantaggio scolastico derivante da una richiesta, da parte degli alunni di una classe, di una speciale attenzione per ragioni anche molto diverse tra loro e non ricollegabili esplicitamente alla presenza di un deficit. La disabilità, i disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale sono le tre sotto-categorie identificate dalla direttiva che possono necessitare l’adozione di un PDP che serva

come strumento di lavoro in itinere ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

La modalità di utilizzo di questi Piani Didattici Personalizzati viene chiarita nella nota del 22-11-2013, prot. 2563 in cui si esplicita chiaramente che tale strumento ha come obiettivo primario quello di portare all'inclusione e che per tale ragione è uno strumento di carattere transitorio.

Infatti la nota, citando la Costituzione, afferma:

Giova forse ricordare che la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti nel d.P.R. 275/99, laddove è detto che «Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche ... possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo...» (art. 4).

In ottica inclusiva, si ribadisce che, mentre il disturbo d'apprendimento certificato ha carattere permanente e base neurologica, le difficoltà afferenti alle tre aree sopra indicate non hanno carattere di immutabilità perciò il Consiglio di Classe delle scuole secondarie e il Collegio Docenti delle scuole primarie possono valutare autonomamente la possibilità di attivare strumenti specifici tra cui l'adozione e la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato.

La nota precisa inoltre che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano primariamente d'interventi didattici che mirino all'acquisizione della lingua italiana e questo è un punto fondamentale su cui concordiamo pienamente poiché è il primo passo verso l'integrazione sociale e l'inclusione scolastica. Continua però affermando che solo in via eccezionale questa difficoltà linguistica va formalizzata attraverso un PDP, valutandone l'adozione soprattutto per quei ragazzi ultra tredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina o che manifestino anche altre problematiche.

La nota si limita perciò a consigliare l'adozione di strumenti personalizzati che vanno attentamente selezionati a seconda dei casi specifici presenti nelle classi.

Rispettando il principio universalistico della non discriminazione derivante dalla provenienza da un Paese altro o il non possesso della cittadinanza italiana, si ritiene comunque necessaria l'adozione temporanea e transitoria del Piano Didattico Personalizzato per tutti gli alunni neoarrivati per accompagnarli e supportarli fino al completo inserimento nel gruppo-classe e nel nuovo contesto d'accoglienza coerentemente con le ragioni esposte nel paragrafo 1 del presente saggio.

Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni stranieri neoarrivati, più precisamente per coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico

nell'ultimo anno, dovrebbe riportare alcuni elementi che possano dare un quadro completo delle conoscenze pregresse già in possesso dell'alunno, delle misure compensative e dispensative che la scuola ritiene opportuno adottare e degli obiettivi minimi da raggiungere per ciascuna disciplina scolastica.

Nel dettaglio riportiamo alcuni indicatori esemplificativi:

1. Sezione A:
 - valutazione delle competenze in ingresso nelle singole discipline e in italiano L2.
2. Sezione B:
 - misure compensative quali l'attivazione e l'inserimento dell'alunno in un laboratorio d'italiano L2;
 - misure dispensative quale la non frequenza delle ore di seconda lingua comunitaria alle quali si sostituiscono quelle di italiano L2. (vedi *infra* par. 3.4).
3. Sezione C:
 - obiettivi disciplinari;
 - obiettivi educativi;
 - obiettivi trasversali.
4. Sezione D:
 - tipologie e somministrazione delle verifiche iniziali, intermedie e finali;
 - indicatori per la valutazione iniziale, intermedia e finale.

In copertina vengono indicati i riferimenti normativi e i dati personali dell'alunno.

Il PDP deve essere compilato e firmato da tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe che possono rivederlo, correggerlo, integrarlo sulla base dei progressi e degli obiettivi raggiunti dall'alunno.

3.3 La valutazione

Il tema della valutazione scolastica è fortemente dibattuto tra tutti coloro che gravitano all'interno dell'apparato scolastico. Dirigenti, insegnanti, facilitatori linguistici, educatori si sentono intrappolati tra la rigidità normativa da un lato e la differenziazione e personalizzazione concessa dalla stessa (vedi *supra* parr. 3.1, 3.2).

Come afferma Bettinelli (2010, p. 1), gli insegnanti sono:

affetti da una sorta di ansia valutativa derivante sia da consolidate rappresentazioni del proprio ruolo di insegnante, sia dalla difficoltà a gestire la variabilità, la imprevedibilità dei percorsi individuali e il loro

scostamento dagli standard di riferimento più o meno consueti, in una situazione di scarsa o approssimativa conoscenza delle pregresse storie scolastiche di ciascuno. Ne scaturisce un bisogno e una domanda di controllo dei processi, la richiesta di indicazioni operative immediatamente spendibili e di strumenti di pronto intervento 'a prova di contingenza'. Ma le richieste in tal senso giungono anche da altri soggetti che mediano, o cercano di volgere al positivo stati d'animo diffusi fra i colleghi e domande non bene articolate. Referenti, facilitatori, insegnanti 'ben intenzionati' chiedono sostegno al loro impegno per sostenere i percorsi personali degli alunni evitando valutazioni che non ne tengono conto, con i conseguenti rischi di bocciature, demotivazione, abbandoni.

Il frastagliato panorama normativo trova la sistematizzazione sul tema della valutazione degli alunni nel d.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009, emanato ai sensi degli artt. 2 e 3 della legge di conversione n. 169 del 30 ottobre 2008. Questo regolamento sulla valutazione, se da un lato traccia delle linee guida importanti, dall'altro lascia aperte alcune questioni che, se rigidamente interpretate, paiono offrire poche possibilità di adattamento e di personalizzazione, soprattutto per i gradi superiori di formazione.

Infatti il comma 9 dell'art. 1 dice che «minori con cittadinanza non italiana sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani». Se da un alto questa affermazione sembrerebbe chiudere a qualsiasi forma di attenzione nella valutazione degli apprendimenti degli alunni stranieri, soprattutto neoarrivati, dall'altro assicura il principio universalistico atto alla non discriminazione degli alunni provenienti da Paesi con lingua e cultura altra.

Ad una lettura puntuale si può notare infatti che l'equità e l'oggettività nella valutazione viene assicurata attraverso «le forme e i modi» del valutare mentre non viene fatto riferimento ai contenuti di tale valutazione.

Per quanto riguarda i diversi ordini di scuola, il d.P.R. fa una distinzione tra la valutazione del primo ciclo d'istruzione e quella del secondo ciclo d'istruzione.

Il tema relativo al primo ciclo d'istruzione viene trattato negli artt. 2 e 3: l'art. 2 riguarda nello specifico la valutazione mentre l'art. 3 riguarda l'esame di stato conclusivo.

Si richiama qui all'attenzione il comma 7 dell'art. 2 in cui si specifica che nella scuola primaria e secondaria di primo grado «la promozione può essere deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento».

Questa affermazione apre un varco alla predisposizione di possibili piani personalizzati biennali. Ciò consentirebbe all'alunno straniero neoarrivato la possibilità di lavorare per obiettivi minimi disciplinari e di frequentare corsi di lingua italiana organizzati dalla scuola a supporto del suo programma curricolare per due anni dall'ingresso nella scuola, arginando il fenomeno del ritardo scolastico e della conseguente dispersione.

In questo caso «la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e trasmettere quest'ultimo alla famiglia».

A supportare tali considerazioni si vede quanto introduce il comma 5 dello stesso articolo:

Il personale docente esterno e gli esperti di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento e il potenziamento dell'offerta formativa, ivi compresi i docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno.

I facilitatori linguistici e/o i docenti esperti a cui vengono affidati i corsi di italiano L2 organizzati nella scuola sono chiamati anch'essi a concorrere alla valutazione degli alunni inseriti nei laboratori linguistici. Sono infatti formalmente chiamati a fornire una valutazione che consideri sia il raggiungimento delle competenze linguistiche e comunicative che le competenze relazionali e di socializzazione. Lo stesso principio viene richiamato anche per il secondo ciclo d'istruzione nel comma 1 dell'art. 4.

Diversa invece è la situazione per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado poiché si afferma chiaramente ai commi 5 e 6 dell'art. 4 che la valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento degli alunni si riferisce a ciascun anno scolastico e che eventuali carenze devono essere recuperate entro la fine dello stesso anno o, al massimo, prima dell'inizio dell'anno successivo e previa verifica dei risultati conseguiti.

Per quanto riguarda il contenuto e gli obiettivi da valutare si può far riferimento al comma 5 dell'art. 1 in cui si afferma che per entrambi i cicli d'istruzione «le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa».

Anche in questo caso quindi si apre la possibilità di adottare dei PDP attraverso la formalizzazione di obiettivi di apprendimento personalizzati per gli alunni neoarrivati.

L'ultimo accenno alla valutazione viene ripreso anche nelle *Linee Guida per l'Integrazione degli alunni stranieri* di febbraio 2014 in cui si ravvede la possibilità per gli alunni stranieri di «prevedere una valutazione modulata in modo specifico».

Nella sua accezione formativa, più che certificativa, si ravvisa la necessità di tener conto del «percorso di apprendimento dei singoli studenti, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate e delle abilità e competenze essenziali acquisite». In questa accezione, il termine «essenziali» diventa centrale poiché sono

gli obiettivi essenziali ad essere identificati dal Consiglio di Classe ed inseriti nel Piano Personale degli alunni stranieri.

Gli strumenti e le modalità valutative verranno adattate agli obiettivi identificati nel PDP, senza abbassarli o modificarli ma verificandone il raggiungimento nei tempi e nei modi previsti per gli alunni italiani.

3.4 L'esame di stato a conclusione del primo ciclo d'istruzione.

L'esame di stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione rimane ancora un tema delicato da affrontare poiché, nonostante la normativa presentata finora offra la possibilità di personalizzare e differenziare i percorsi, ponendo l'accento sull'individuo, la standardizzazione delle prove conclusive «riporta per tutti l'asticella da saltare alla stessa altezza a prescindere dalla lunghezza della rincorsa che ognuno può realizzare» (Bettinelli, 2010, p. 1).

Leggendo la normativa in termini possibilistici, possiamo però trovare alcuni riferimenti che aprono delle occasioni alla personalizzazione delle prove.

Sono due le macro-aree che afferiscono alla modalità di somministrazione e conduzione delle prove d'esame: la prima riferita alla prova scritta nella seconda lingua comunitaria e la seconda alle altre prove, scritte ed orali.

Nella circolare ministeriale 48, Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, istruzioni a carattere permanente, del 31 maggio 2012, si afferma infatti che:

gli studenti che si avvalgano delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame.

Questa norma ha carattere sia compensativo che dispensativo poiché, da un lato richiede alla scuola di attivare corsi interni di italiano L2 in sostituzione delle ore di seconda lingua straniera comunitaria e dall'altro autorizza l'alunno straniero a non sostenere la prova scritta all'esame finale.

Per comunicare e studiare in L2 in tempi rapidi, l'alunno necessita di una totale immersione nella lingua. Come afferma Daloso (2009, p. 29):

tra i fattori evidenziati per velocizzare i processi di attivazione ci sono la frequenza di esposizione e le effettive possibilità d'uso della lingua poiché è necessaria una certa quantità minima di impulsi neurali positivi per far funzionare i circuiti nervosi.

Ne deriva la necessità di adottare tutte le misure necessarie affinché l'alunno neoarrivato sia esposto il più frequentemente possibile alla lingua

studiata, offrendogli il maggior numero di possibilità per utilizzarla poiché egli ha bisogno «di una quantità di “energia cerebrale” molto elevata per attivare i sub-sistemi che processano la lingua», sia straniera che seconda. L'essere dispensato dallo studio della seconda lingua comunitaria fa sì che questa «energia celebrale» venga canalizzata.

Ad approfondire l'area riguardante la somministrazione delle altre prove d'esame, scritte e orali, sono ancora le *Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 a dare alcune indicazioni e proposte pratiche agli insegnanti.

Pur ricordando che tutte le parti che compongono l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione non possono essere differenziate, viene suggerito, a fronte di «notevoli difficoltà comunicative» dell'alunno straniero, di prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine del candidato per facilitargli la comprensione delle prove.

Non vengono fornite ulteriori specifiche rispetto al tipo di prova per cui è previsto l'affiancamento quindi si può legittimamente supporre che, durante la prova INVALSI, così come per le prove scritte d'italiano, matematica e lingua inglese, si possa prevedere questo tipo di facilitazione.

Nel caso poi che si sia assicurata la presenza di un mediatore linguistico, tale supporto può essere fornito anche durante la prova orale da sostenersi nella lingua madre per l'accertamento delle competenze maturate in alcune discipline scolastiche.

Molto diversa invece la situazione durante l'esame di Stato per la conclusione del secondo ciclo d'istruzione poiché non sono previste misure dispensative, come la possibilità di non sostenere l'esame scritto e orale nella seconda lingua comunitaria, né di avere il supporto di un facilitatore e/o mediatore linguistico durante le altre prove.

La sola possibilità offerta dalle *Linee Guida* del 2014 è quella di considerare crediti formati «eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine» e di valorizzare durante il colloquio orale «contenuti relativi alla lingua e alla cultura d'origine».

4 Conclusioni

Il quadro normativo del MIUR presentato in questo saggio mette in luce la necessità di operare una trasformazione radicale del sistema scolastico rispetto all'inserimento e alla valutazione degli studenti stranieri. Se, come emerge chiaramente, il processo di cambiamento è in fase iniziale, si deve comunque sottolineare per onestà intellettuale che c'è stata nell'ultimo triennio un'attenzione sempre più puntuale e accorta nelle linee d'indirizzo per l'accoglienza e la formazione degli alunni con cittadinanza non italiana, soprattutto neoarrivati.

Come afferma Minello (2006, p. 234):

da questo punto di vista, le esigenze valutative della classi CAD costituiscono una positiva tensione al miglioramento di tutto il sistema educativo e formativo, perché si passi dal superamento di modelli valutativi oramai logori [...] alla realizzazione di nuovi modelli più articolati e maggiormente adeguati alla realtà scolastica attuale.

La normativa vigente ha reso disponibili agli insegnanti alcuni strumenti operativi quali:

1. la predisposizione di PDP a carattere transitorio e piani personalizzati biennali per gli alunni stranieri neoarrivati;
2. la possibilità di attivare corsi di L2 in sostituzione della seconda lingua straniera comunitaria, esonerando gli studenti neoarrivati dalla relativa prova d'esame di scuola secondaria di primo grado;
3. la possibilità di avvalersi di figure professionali qualificate quali facilitatori linguistici e mediatori culturali sia durante il percorso formativo che durante le prove orali e scritte conclusive del primo ciclo d'istruzione;
4. le indicazioni pratiche per un corretto inserimento degli alunni nella classi d'appartenenza secondo il criterio dell'età anagrafica o comunque con deroghe precise e secondo criteri stabiliti.

La scuola necessita ancora d'indicazioni che precisino e chiarifichino le discrepanze che si creano quando, a fronte di percorsi sempre più personalizzati e individualizzati, viene poi richiesto in fase di valutazione finale una standardizzazione che rimette tutti sullo stesso piano.

Per arrivare ad una scuola che davvero metta al centro il singolo apprendente, andrebbero forniti, a livello nazionale, degli strumenti per una valutazione criteriale che individuino parametri e indicatori che «non devono essere troppo generici, astratti ed idealistici, ma che nello stesso tempo devono evitare l'eccesso opposto di appiattimento» (Minello, p. 240).

Bibliografia

- Anon. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Anon. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Balboni, Paolo Ernesto (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bettinelli, Elio Gilberto (2010). «La valutazione degli alunni stranieri neo-arrivati» [online]. *Giornata provinciale Intercultura* (Lucca, 19 marzo 2010). Lucca. Disponibile all'indirizzo http://www.usplucca.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=64 (2015-03-03).
- Calonghi, Luigi (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Caon, Fabio (2006). «Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: Teorie di riferimento e proposte operative». In: Caon, Fabio (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Circolare Ministeriale (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative*, 8. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- Circolare Ministeriale (2012). *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione: Istruzioni a carattere permanente*, 48. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica.
- Comoglio, Mario (2002). «La valutazione autentica». *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), pp. 93-112.
- Cummins, Jim (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Daloiso, Michele (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Direttiva Ministeriale (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.
- Direttiva Ministeriale n. 2563 (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali: A.S. 2013/2014: Chiarimenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

- d.P.R. n. 122 (2009). *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Luise, Maria Cecilia (2003). «L'italiano per lo studio e per il successo scolastico». In: Luise, Maria Cecilia (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, vol. 1. Perugia: Guerra.
- Porcelli, Gianfranco (1999). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- Porcelli, Gianfranco; Dolci, Roberto (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici: Modelli informatici per la scuola*. Torino: UTET.
- Santipolo, Matteo (2006). «Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche». In: Santipolo, Matteo (a cura di), *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.

CLIL in the Italian University

A Long but Promising Way to Go

Nicole Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia)

Abstract It has often been claimed that methodologies integrating the study of a foreign language with that of another non-linguistic subject (i.e. CLIL or CBI) lead to considerable advantages in both language and content learning. In order to investigate this claim in relation to post-secondary education, this paper reports an experiment in which the progress made by a group of university students who attended a CLIL-type English course was compared to that of a control group attending a traditional EFL course. The results obtained mostly confirmed the initial hypothesis that the CLIL group would outperform the control group, at least as far as more communicative skills were concerned.

Summary 1. Introduction. – 2. CLIL Methodology. – 3. The Courses. – 4. The Study. – 4.1. Methodology. – 4.2. Predictions. – 5. Results. – 5.1. The Tests. – 5.1.1. Fluency. – 5.1.2. Communication. – 5.1.3. Discourse Structure. – 5.1.4. Grammatical Structure. – 5.1.5. Vocabulary. – 5.1.6. Pronunciation. – 5.1.7. Listening. – 5.1.8. Reading. – 6. Conclusions.

1 Introduction

Content and Language Integrated Learning (henceforth CLIL), in its various forms, has been claimed to lead to higher rates of success in communication – and sometimes even in grammatical accuracy – for foreign language learners (cfr. Wesche 2002; Mehisto, Frigols, Marsh 2008; Ruiz de Zarobe, Jimenez Catalan 2009; Coyle, Hood, Marsh 2010). It thus seems to be desirable to apply this teaching approach at all levels, including post-secondary education situations, rather than using the foreign language as a simple means of instruction or, to the contrary, to focus on it as the only subject of study. In many countries around the world content-based instruction has already been adopted for decades (cfr. Stryker, Leaver 1997; Kasper, Bobbit 2000; Wächter, Maiworm 2008; Airey 2009), while in other countries CLIL methodologies – and foreign language learning in general – do not seem to be taking off on a proper scale. Italy clearly belongs to the latter group. In spite of EU-inspired governmental guidelines, lack of resources, continuity and motivation prevents FLT practice from getting any near the standards set at the institutional level, weighing down on the application of more effective methodologies and on the actual outcomes of the learning process.

This paper reports an isolated experiment, in which the teaching of Eng-

lish cultural studies was integrated with that of the language itself. Data were collected for two consecutive academic years (2009-10 and 2010-11) from two experimental groups of 31 and 28 learners respectively, all of whom had just attended integrated English language and culture classes as part of a degree course in Primary Education at Genoa University (Italy). Two other groups of Primary Education students (46 in all) had attended an analogous course according to a traditional approach, by which language and culture were taught separately: they were thus used as controls. Both affective and performance evidence was gathered, but, given time and space restrictions, I will only be dealing with the latter. Performance evidence was classified into eight categories, each referring to a different linguistic module or skill: fluency, communication, discourse structure, grammatical structure, vocabulary, pronunciation, listening and reading. The tools used to collect such data were systematic observation and mid-term and end-of-course testing.

The results showed that the CLIL groups did generally better in fluency, communication and listening comprehension. On the other hand, the control group obtained higher scores in pronunciation and discourse, revealing a lack of focus in CLIL methodology which could nevertheless be easily compensated for.

2 CLIL Methodology

Though the term CLIL was introduced in 1994 by Marsh and Maljers (cfr. Marsh, Maljers, Hartiala 2001), the idea of integrating content and language teaching goes farther back in time. Some even date it back to partial immersion programmes in ancient Mesopotamia, almost 5,000 years ago (cfr. Mehisto, Frigols, Marsh 2008). It is not until the second half of the 20th century, however, that a full theorization of the learning implications of such practices was developed. In the 1970's and 80's the term Content-Based Instruction (CBI) was adopted, especially in the USA, to designate a methodology that involved «the concurrent teaching of academic subject matter and foreign language skills» (Brinton, Snow, Wesche 1989, p. 2). Practicing and analyzing CBI at University or College was rather popular in the 1990's (cfr. Stryker, Leaver 1997; Kasper, Bobbit 2000), while the acronym has often been used interchangeably with CLIL, or CLIL seen as a specific instance of CBI (cfr. Fernández 2009).

I will be using the term CLIL rather than CBI, both because of its further emphasis on the interplay between subject matter and language, learning skills, cultural issues, affectivity and meaningful interaction,¹ and for the

1 Often subsumed in Coyle's 4 C's: Content, Communication, Cognition and Culture (cfr. Coyle, Hood, Marsh 2010).

simple reason that this has been the more popular term in European settings for the last twenty years. Just like CBI, CLIL is actually an umbrella term that has been construed in different ways and which comprises a whole range of different practices, from total to partial immersion, from language showers to international projects. It is generally recommended that both language and content be the target of the learning process, but, according to the specific situation (including linguistic and cultural environment, the learners' age and level, their specific needs, availability of time and resources) the two can carry different weight and stand in different relations to each other.

The various types of relations between content and language can actually be placed on a continuum: at one end, there is the use of a working language as a mere medium of instruction, where the main objective is to teach the content rather than the language (content driven instruction); at the other end, we find a rather different picture, in which the teaching of content is a tool aimed at facilitating language learning (language driven instruction) (cfr. Coonan 2002; Balboni 2002; Coyle, Hood, Marsh 2010). What is generally understood as CLIL tends to stand more towards the content-driven end of the continuum, giving content outcomes at least as much weight as language outcomes (cfr. Dalton-Puffer 2007), though most research to date has focussed on language rather than on content learning in CLIL environments.

The adoption of CLIL methodology, involving a dual focus on language and content learning, has some immediately evident advantages. First of all, the combination of different learning objectives is likely to lead to better results than tackling the two aspects separately. It has been shown that the human brain assimilates more knowledge when it is doing more than one thing at a time: the effort of communicating in a foreign language can enhance learning of the contents, while concentrating on contents can trigger unconscious language learning (cfr. Mehisto, Frigols, Marsh 2008; Coyle, Hood, Marsh 2010). The manipulation of new but partly expectable subject matter also implies the occurrence of meaningful input (cfr. Krashen 1985, 1994) and comprehensible output (cfr. Swain 1993). Purposeful interaction, where language is used to convey real meanings and to achieve real objectives, creates communicative needs and boosts the learners' motivation.²

Another characteristic of CLIL is in fact a constant focus on communicative competence (cfr. Coyle, Hood, Marsh 2010; Ruiz de Zarobe, Jimenez

2 It has been suggested (cfr. Dalton-Puffer 2007, 2008) that a fundamental difference between CLIL and traditional EFL teaching may be found in classroom discourse: while traditional students are often asked to produce concise responses in a given linguistic form, CLIL students, by focussing on non-linguistic explanations, are freer to choose their own words and encouraged to expand more on their replies.

Catalan 2009). Fluency is often privileged over accuracy and the main aim of interaction in and outside the classroom is always to communicate meanings successfully rather than producing perfectly native-like utterances. Clearly, in order to make oneself understood, especially in international environments, the learner must achieve a certain level of accuracy, too. As we will see, the problem with monolingual classes is that the students, sharing a first language, are rarely stimulated to go beyond a certain basic level of correctness. In CLIL classrooms in particular, very little explicit reference to language structure is made, which may result in a lower degree of noticing and thus of accuracy (cfr. Schmidt 1990).

CLIL, like many present-day methodologies, also insists on the acquisition of learning skills and strategies, more than on the assimilation of the specific notions provided by a course. Since it is impossible to teach all relevant linguistic and non-linguistic features in a few weeks, or even a few years, it becomes more important to give students the tools to go on acquiring knowledge in the future, in a life-long-learning perspective.

Another trait that CLIL shares with other communicative-humanistic methodologies is the attention accorded to affectivity, i.e. to the learner's psychological and emotional well-being. This aspect concerns establishing a good learning environment, improving the student's relation with the teacher and classmates and her/his attitude to the language and culture and any other non-linguistic content being studied, making the learners feel at ease by giving them encouragement and positive feedback and taking their minds off the worries of speaking in a foreign language by focusing on content. Positive attitudes, lower levels of anxiety and increased self-confidence can be a much stronger source of motivation than the extrinsic need to learn contents and language (cfr. Bosisio 2011).

Due to the globalization of academic research and of the labour market, the practice of adopting English as the vehicular language of most or all university courses is becoming more and more widespread. Immersion or bilingual approaches have proved to be particularly useful when applied to higher education environments, where a certain degree of grammatical knowledge has been achieved, and the ability to communicate in an international context is felt as most urgent (cfr. Wächter, Maiworm 2008; Airey 2009; Fernández 2009; Bosisio 2011; Carloni 2013; Mourssi, Al Kharosi 2014).

3 The Courses

I therefore decided to embark on an experimental course, in which the study of English-speaking countries and their cultures would be integrated with the study of the language itself.

The students in this course, called English Language and Culture 2, had already taken another English course at University, since their address

(Primary Education) required three foreign language examinations: Foreign Language and Culture, Foreign Language and Culture 2 and Foreign Language Teaching.

As material for my experiment, I decided to only use almost non-simplified authentic texts, hypertexts and videos, mostly downloaded from the internet. The topics ranged from the history and present situation of the English language, to the geography, history and politics of the English speaking countries (e.g. Climate in Canada and Jamaica, tourism in Australia and New Zealand, the US political system, Apartheid in South Africa), to cultural truths and stereotypes (e.g. Education in Britain and the USA, social etiquette in Australia), to legends, fairytales and traditional celebrations (e.g. The Three Little Pigs, Humpty Dumpty, St. Patrick's day), to art, literature, sports and current affairs. Content objectives were stressed rather than language objectives, which remained widely implicit (apart from the brief end-of-lesson excursions I mention below). The topics, materials and activities were generally engaging and conversational, though posing a rather high cognitive and conceptual challenge.

At the beginning of each lesson (30 2-hour lessons in all), the students were invited to stand or sit in a 'starting' or 'warm-up circle', in which they were asked to express their feelings about the course, to tell each other about particular events or thoughts or to perform TPR activities or communicative games. After this, they were introduced to the lesson topic, usually through some elicitation techniques such as brainstorming or picture description, in order to explore their previous knowledge. They were then presented with the texts, which they were asked to process by means of various comprehension and re-elaboration tasks, such as content prediction, paragraph reordering, skimming for gist, scanning for particular information, answering open-ended or multiple choice questions, finding key-words, summarizing. These led to a follow-up phase based on games, role-play and/or discussion. Students mostly worked in pairs or groups, so that teacher talking time was considerably reduced, in spite of the constant scaffolding presence of the teacher, acting as a facilitator. She often adopted affective techniques, such as positive feedback and the use of irony, to keep the students confident and engaged.

Often, at the end of the lesson, some grammatical issue was briefly discussed, which had emerged as the lesson unrolled. It was actually the students who asked for these grammar sessions: clearly, due to their age and previously developed learning habits, they felt more secure if they could hold onto some prescriptive rules.

The lesson plan was always kept open to changes and adaptations, which often took place as the activities were implemented. Greetings, classroom language and other authentically used chunks were practiced at every lesson.

For the first few lessons, the students could use their L1 in class, provided this was done with moderation; they were however told that they would

not be allowed to use Italian after lesson 10, and that they should try hard to prepare themselves for the change, gradually reducing the frequency and length of L1 exchanges. The teacher, on the other hand, always spoke in English, apart from the introductory speech she gave at the very beginning of the course. Personal questions at the very start and at the very end of the lesson, however, were usually dealt with in Italian, on special request of the students themselves.

In her initial speech, the teacher explained in detail the course structure and objectives, discussed the timetable and lesson development, anticipated what the final exam format would be like and encouraged the students to take a positive attitude towards the course. Every two or three weeks, objectives and learning outcomes were analyzed by means of questionnaires and whole-class interviews.

4 The Study

The course became part of a study aimed at testing if the application of CLIL methodology could actually enhance the students' linguistic ability, both directly and indirectly, by affecting their emotional and motivational state. In fact, the study was looking for two types of evidence: *affective evidence* and *performance evidence*.³ However, due to lack of space and time, this paper will only be analysing performance evidence, i.e. data concerning the actual linguistic output and progress of the informants (for data on affective evidence, see Bosisio 2011).

4.1 Methodology

The informants in the study were a group of 59 students who regularly attended,⁴ subdivided into four shifts (two in 2009-10, two in 2010-11), my 10-week English Language and Culture 2 course, comprising 60 hours of teaching (30 two-hour lessons). The results obtained with this group of students were compared to those of a control group of 46 students, who attended a 'traditional' course divided into 2 modules: 40 hours of language, based on a functional-notional syllabus with explicit grammar teaching and training, and 20 hours of cultural studies, which were taught and tested in Italian.

³ Evidence concerning the acquisition of content features, instead, lay outside the scope of this study.

⁴ The total number of students who enrolled in the course was actually 132, but working students are generally unable to attend part or all of the classes, so that their performance was not taken into consideration.

Performance data were classified into eight categories, each referring to a different linguistic module or skill. The first category was that of *fluency*, i.e. the capacity to deliver content in a smooth and voluble way, and concerned features such as length of utterance, hesitations or speech rate. The second category concerned *communication*, i.e. the degree of ability to interact with others in the foreign language and to convey and understand meanings (e.g. making oneself understood, explaining, describing, answering questions, collaborating, getting people to do things, taking turns in conversation, using the language appropriately). The third category was *discourse structure*; it concerned the way in which the informants constructed their texts, giving them grammatical, lexical and conceptual cohesion in relation to both their internal structure and to the external context (internal and external cohesion). This can be done through various devices, such as the time/tense frame, repetition of words and concepts, the use of anaphors and connectors, parallelism, topicalization. The next two categories that were taken into consideration were *grammatical structure*, comprising both syntactic and morphological ability, and *vocabulary*. The latter category concerned both active and passive knowledge of words, idioms and collocations, their appropriateness with respect to the context and their consistency of use. The sixth category was that of *pronunciation*, both in the speaking and the reading styles; it included segmental, suprasegmental and connected speech features. The last two categories were defined on the basis of two of the four traditional skills: *listening* and *reading*.⁵

Performance data were collected by means of two instruments. The first one was systematic observation of groups and individuals, conducted both by following a pre-compiled observation sheet and by freer annotation. In order to be able to both manage the lessons and collect the data from a more neutral perspective, I recorded most activities and then analyzed the videos outside the classroom. Structured and unstructured notes, however, were taken both during the lessons and when revising the videos.

Observation was conducted on a continuous basis, so that progress could be tracked. For each of the above-mentioned eight categories, the structured notes were made on a grid which exhibited cells for the different features taken into consideration. For fluency, the features were mean length of utterance, speech rate, hesitations, ease of utterance; for communication, getting a message across, understanding teacher/classmates, group/pair work participation, getting others to do things, asking questions, replying, turn-taking. The discourse features were sequencing/arranging elements, connecting elements, time/tense frame, topicalization, anaphoric reference, grammatical cohesion, lexical cohesion, conceptual

5 The other two skills were not considered because, while *speaking* was tested more in detail in its component parts, *writing*, though practiced in the course as integrated with the other skills, was not a specific target of the teaching/learning process.

cohesion, contextual cohesion. The grammatical features were word order, subject-verb agreement, verb tenses and aspects, noun number, pronouns, prepositional phrases, connectors, determiners, explicit subjects. For vocabulary, the selected features were passive knowledge of lexical items, active knowledge of lexical items, semantic fields, key-words recognition, meaning deduction from context/co-text, appropriateness, variety, long-term storage. The pronunciation category included the production of single problematic sounds (e.g. vowels, interdental fricatives, [h]), the production of consonant clusters, syllable structure, word stress, sentence stress, intonation, connected speech phenomena. Both the listening and reading categories included the features understanding the general situation, listening/reading for gist, identifying key-words/concepts, looking for specific information, detail comprehension, use of contextual/co-textual cues; reading also had the feature timing, while a special place was given to musical cues in listening. Space for 'other observations' was also left in the grid. At the end of the course, after revising the notes and comparing the different students' performances, the single observations were rated on a 4-point scale (1 = unsatisfactory, 2 = pass, 3 = good, 4 = excellent).

The second tool was the administration of two oral tests, one in week 6 and one at the end of the course. Each test was made up of a speaking, a listening and a reading task. The speaking task involved a long and articulated conversation about everyday matters and the contents dealt with during the course. To test their listening abilities more in depth, the informants were asked to watch a video and perform three short tasks: first listening for gist (i.e. to understand the situation), then searching for specific information and finally answering more detailed comprehension questions. The same three types of tasks were applied to a written text to gather evidence on the informants' reading abilities; reading aloud was also required, in order to better test pronunciation skills. The students' performance was evaluated by five native English teachers on each of the eight categories described above, once again using the above-mentioned 4-point scale. Clearly, their judgment was relative to the required level of the course (B1-B2 of the Common European Framework of Reference for Languages).

When all data were collected, percentages, averages and standard deviations were calculated for each group of students in each task with respect to all variables.

4.2 Predictions

Based on common sense and previous studies, the CLIL students were expected to do better in those categories that involved conveying and understanding meanings, establishing and maintaining contact and exchanging information, such as fluency, communication and perhaps dis-

course structure (cfr. Mewald 2007; Rieder, Hüttner 2007). The language having been presented in a meaningful context, vocabulary acquisition should also be facilitated (cfr. Agustín-Llach, Canga Alonso 2014), and so should listening and reading skills (cfr. Dalton-Puffer 2007; 2008; Liubiniene 2009). Grammatical and phonological proficiency are not among the main objectives in a CLIL class, but increased L2 exposure may well compensate for the lack of explicit targeting (cfr. Adrián, Mangado 2009; Dalton-Puffer 2008).

5 Results

When dealing with performance evidence, differences between the CLIL and the control group were much less striking than for affective data, probably due to the complexity of the situation, the diversity of the students' backgrounds and the brevity of the course. Some rather clear trends could nevertheless be detected.

First of all, in order to be able to consider the results reliable, consistency in evaluation was checked by means of correlation analysis. Generally, there was consistency both among the five native speakers' judgments and between those and my observations (Pearson indexes of a high magnitude, 0.80-0.90). I will first report the more quantifiable outcomes of the mid-term and end-of-term tests, followed by those of the structured and unstructured observation of the students' performance and progress.

5.1 The Tests

On the whole, partly corresponding to our expectations, the CLIL group did better in fluency, communication and listening, while the control group did better in pronunciation and discourse; no significant differences were found in grammar, vocabulary and reading. Improvements generally took place from test 1 to test 2 for both the target and the control group, but significant differences were found according to the features taken into consideration.

In all cases, there was a restricted number of informants who obtained excellent results (not always the same for the different features), while the majority of students converged on the central band (good/pass), displaying a certain tendency to symmetry in the relative frequencies, which is generally typical of performance data.

We will now take a closer look at the results of the tests, analyzing them category by category and drawing comparisons between the achievements of the control group and those of the target group and between those obtained by the same group of informants at different times. The results will also be summarized in histograms that express in percentage the

evaluation obtained (excellent, good, pass, unsatisfactory) by each of the two groups in each of the tests (Target Group, Mid Term test = TG (MID), Control Group, Mid Term test = CG (MID), Target Group, Final test = TG (FIN.), Control Group, Final test = CG (FIN.)).

5.1.1 Fluency

As was said in 4.1, fluency is the ability to produce smooth and voluble speech, at a steadily fast pace, without unnatural hesitations, for as long a time as is desired. It is undoubtedly one of the last and hardest skills to achieve for foreign learners, who tend to speak in short, broken sentences, at an unnaturally slow speech rate. It is one of the main aims of CLIL and other communicative methodologies to help students improve their fluency, in order to facilitate communication.

As can be seen from Fig. 1, very few informants achieved what was considered an excellent degree of fluency for their level. In spite of this, improvements from the first test results to the second can be tracked for both the target and the control group, though they were much more evident for the former. This seems to confirm (see Fig. 2) that a more extensive use of communicative tasks, a stronger urge to convey meanings and contents, an increment in student speaking time and a less conscious focus on language structure may enhance the ability to produce longer and more fluent utterances.

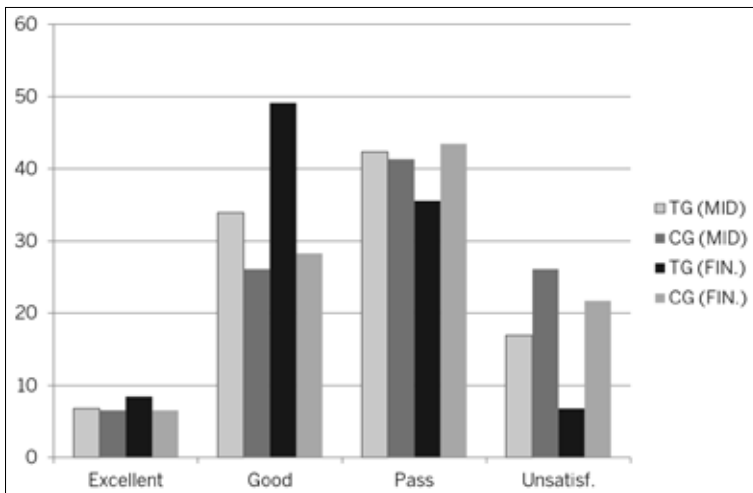


Figure 1. Fluency

5.1.2 Communication

Communication is the ability to conduct a successful exchange, interacting with other speakers in a meaningful way, so as to convey contents efficiently and appropriately; just like fluency, this skill was expected to be more common among CLIL learners than among students in a more traditional course.

In fact, the results obtained in the tests for communication skills appear to confirm even more strongly our expectations: the target group, apart from undergoing a sharp improvement (a growth in 'good' and even 'excellent' and a downturn in 'pass' and especially in 'unsatisfactory'), displayed a much higher percentage of good marks and lower percentage of bad marks than the control group, which even showed a slight - perhaps insignificant - increase in the unsatisfactory percentage between the first and the second test.

A greater emphasis on contents rather than (at least consciously) on language probably stimulated the learners to sharpen their communicative abilities, in order to get messages across and to complete particular tasks. Discussion, teamwork and problem solving were more common in the CLIL course than in the traditional one.

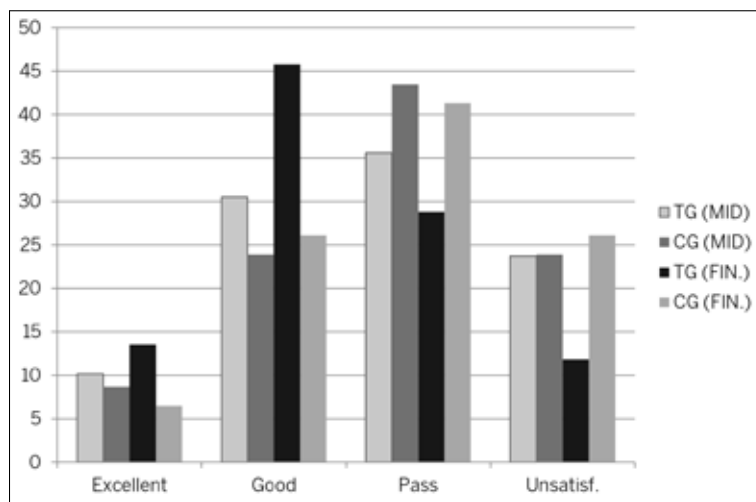


Figure 2. Communication

5.1.3 Discourse Structure

Contrary to fluency and communication, the target group did clearly worse than the control group in the skill we called ‘discourse structure’ (see Fig. 3). That is, their capacity to construct cohesive texts by using devices such as connectors, parallelisms, topicalization, anaphors and time/tense relations seemed to be less developed. In spite of the usual general improvement between the mid-term and end-of-term test, the CLIL students obtained a considerably high number of ‘unsatisfactory’, and their percentages of good marks were definitely inferior to those of the controls. A possible explanation is that more noticing of the relevant items was triggered in the traditional course; such features are more to do with structure – and hence accuracy – than with communicative skills. I suspect, however, that it may have been a matter of individual inclinations and learning styles, so that further, more specific investigation is in order here.

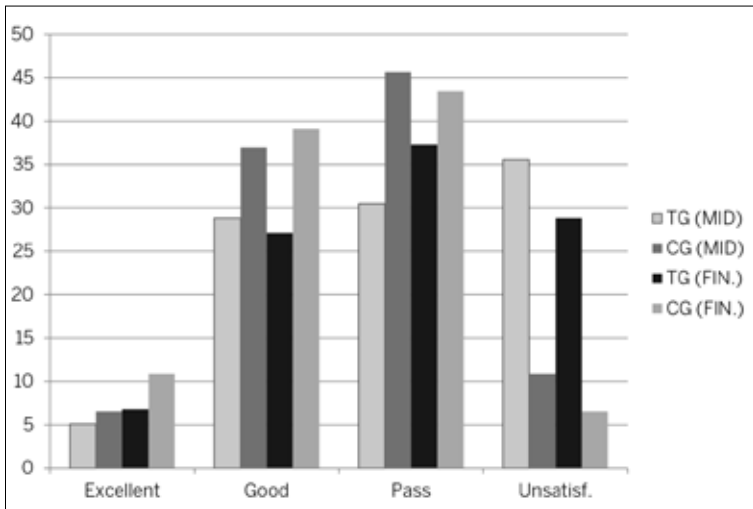


Figure 3. Discourse

5.1.4 Grammatical Structure

The situation with grammar was much more balanced. Though there was still progress from the first to the second test, the increases and decreases were not very sharp for any of the two groups of informants. Neither could significant differences be detected between the performances of the two groups, though the ‘traditional’ group underwent a slightly more marked improvement. The CLIL group showed an increase in ‘pass’, but a sharper decrease in ‘unsatisfactory’. The predictions that the CLIL group, being more fluency-oriented, would have done worse in grammar were not borne out, possibly because of the above-mentioned reasons, or because a bit of explicit grammar was dealt with at the end of each lesson (see § 3 above). Apart from the pervasive placement of subjects in final position for focus reasons, more errors were made about morphological features than about syntactic features. Notice also that, while syntactic errors are generally attributable to L1 transfer, very few morphological errors are (cfr. for example word order with verb endings).

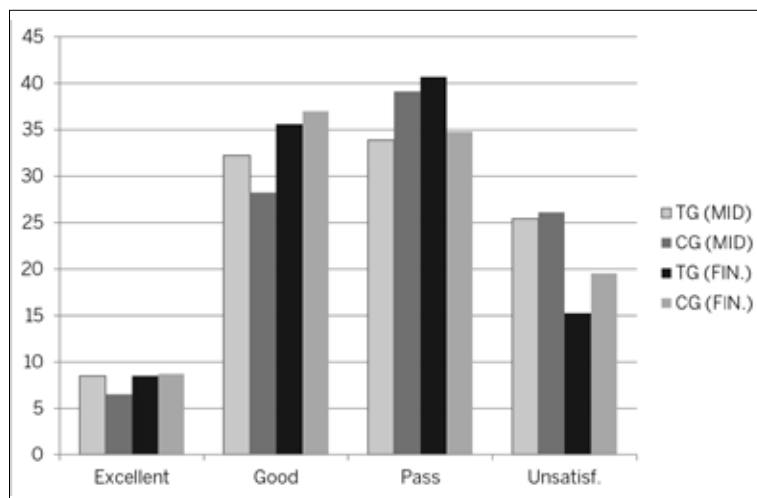


Figure 4. Grammar

5.1.5 Vocabulary

Vocabulary was a complex variable to assess, since we were not just interested in whether each informant would recognize or use a word or expression, but also in how, where and when they would (see 4.1). The participants in the study proved to be particularly weak in this skill. As was predictable, receptive knowledge of lexical items outdid by far active production, not only because this is a natural feature for a speaker of any language, but also, in particular, because English and Italian share a considerable amount of vocabulary of Latin origin. Besides, the CLIL group had undergone specific training in word recognition and meaning deduction from context and co-text. The control group, however, appeared to have developed a better capacity to actively store and retrieve lexical items, to use them appropriately and vary their vocabulary. Therefore, as can be seen in Fig. 5, the overall scores were more or less equivalent, with the target group obtaining a lower percentage of ‘good’ but also a lower percentage of ‘unsatisfactory’ (notice the sharp fall in the end-of-term test). Besides, while the control group followed a more symmetric curve, among the target informants there was a clear increase in ‘pass’ between the two tests. ‘Unsatisfactory’ performances, on the other hand, did not decrease among the ‘traditional’ students.

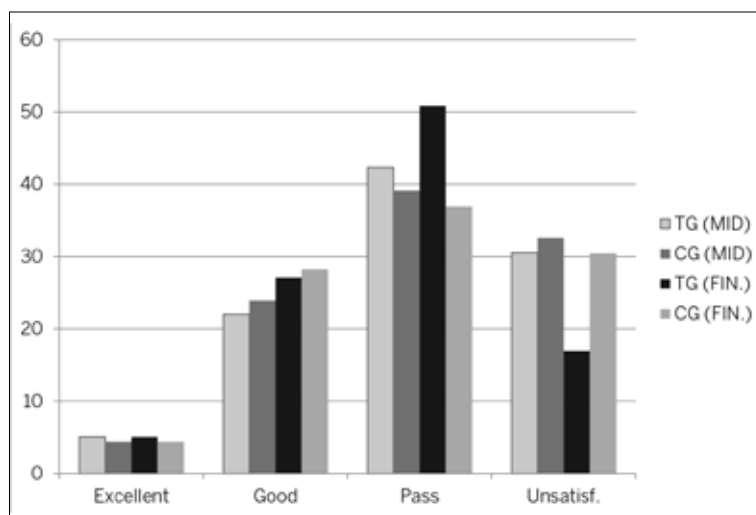


Figure 5. Vocabulary

5.1.6 Pronunciation

English pronunciation has always been a weak point for Italian learners (cfr. Busà 1995; 2010; Azzaro 2001; Bosisio 2008; 2009; 2010), both for plain articulatory reasons and because of the heavy influence of the more regular Italian orthography on the rendition of target words and phrases, especially those of Latin origin. Besides, improvement in pronunciation is predictably less likely in monolingual classes, all the more so if the teacher too shares the common language with the students: abandoning L1 transfer (which in phonology is ever so clear and strong) is not particularly desirable, because it is not needed to improve communication (it could actually be an impediment to it), given that all communicators share with – or at least expect from – the other participants in the exchange the same type of L1 accent.

The results obtained in the tests bear out these conclusions: a very high percentage of ‘pass’ clearly contrasts with a low percentage of ‘good’ and ‘excellent’, especially among the CLIL informants. In fact, while the control group – even if maintaining a rather poor performance – underwent a steady improvement, the target group obtained less significant scores, with a rise in ‘pass’ and only a slight increase in ‘good’. These results can be attributed to a less monitored use of the language on the part of the CLIL students, who were encouraged to focus on fluency and communication rather than on accuracy. Also, brief excursions into pronunciation issues were more frequent in the traditional than in the CLIL lessons. As for the different phonological features being observed, though typical segmental interference could be detected (mispronunciation of vowels, [h] deletion, substitution of dental stops for interdental fricatives, simplification of consonant clusters), suprasegmentals (especially stress placement) were farthest from target realizations for both groups and connected speech phenomena were virtually absent in most informants’ utterances.

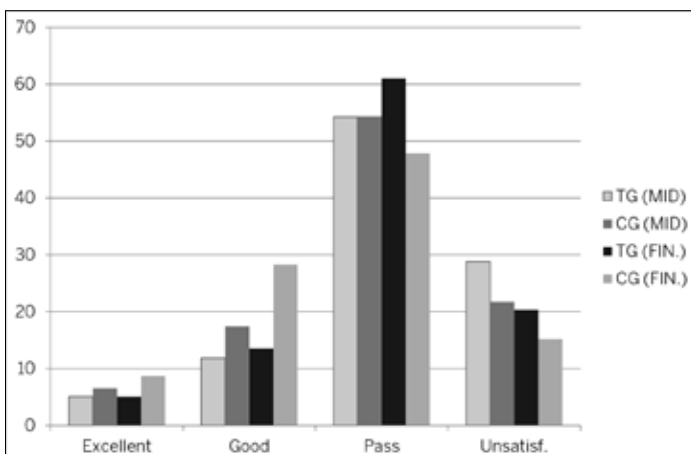


Figure 6. Pronunciation

5.1.7 Listening

Listening, like reading, is a linguistic skill that cuts across the previously mentioned linguistic modules, comprising phonological, grammatical, lexical, communicative aspects. Clearly, phonological skills are foremost when looking for specific information and listening for detailed comprehension, while listening for gist or understanding the general situation implies reference to the communicative context. In our school system, listening tends to be practiced little and badly (i.e. in very artificial ways) and Italian speakers have very few chances to get input outside school: the habit of watching films, shows or news in the original language has not caught on at all and listeners of songs in English seem to be more interested in the music than in the lyrics (personal observation).

The results of the tests, however, show a sharp improvement in the CLIL students' performance, while the control group results are much steadier. The better performance of the target group may be due to the fact that listening activities in the CLIL course were more varied and purposeful, generally based on authentic materials. The use of musical and contextual cues was also more stressed in such lessons. It should also be noticed that the students who did well in listening were not always those who excelled in the other skills.

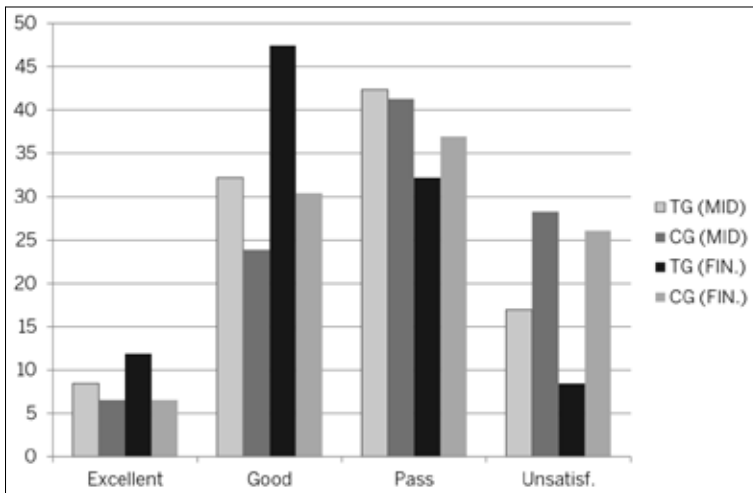


Figure 7. Listening

5.1.8 Reading

Reading comprehension, comprising once again different subskills such as reading for gist, scanning for particular information or answering detailed questions, is generally considered an ‘easier’ skill to acquire for the hyper-literate adult learner of our societies. First of all, reading can be readily practiced because written texts and hypertexts are available everywhere; secondly, psychological pressure is less strong than in the case of listening, because the learner can manage the text at more ease and work on it according to her/his own pace (remember, however, that the feature ‘timing’ was one of the variables considered in the study, see 4.1). Besides, many written words in English are very close to their translation in Italian, while their pronunciation may diverge considerably from that of the corresponding Italian lexemes.

These observations were confirmed by the outcomes of the tests, which show a very high percentage of ‘good’ with respect to ‘pass’ and ‘unsatisfactory’ scores. No significant differences between the target and the control group could be detected, while improvement was less evident than in other cases for both groups.

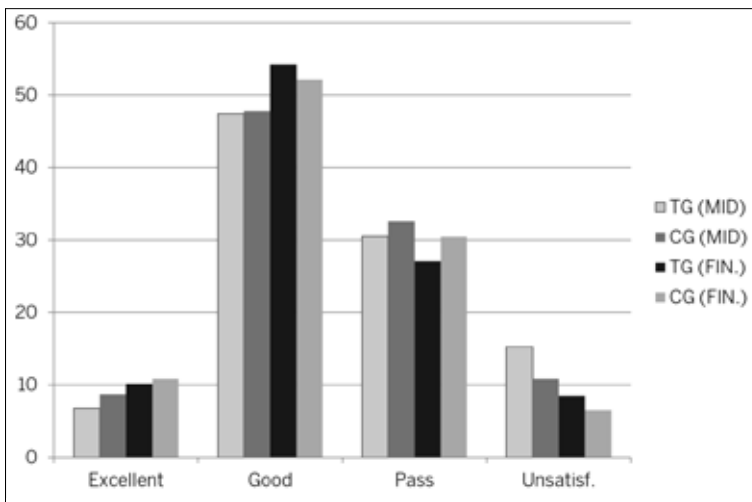


Figure 8. Reading

5.2 Systematic Observation

Observation notes generally confirmed what was shown in a more quantifiable way from the test results. The superiority of the target group in fluency and communication started to become evident around week 4 and it seemed to steadily increase, in spite of the progress that the control group was also making. Most CLIL students appeared to gradually accept the idea that they should only speak English in class, assimilating idioms and chunks that could help them conduct successful exchanges with their peers and teacher. Pair- and team-work underwent an overall improvement and active participation was generally extended to all members of the group, though a few informants kept rather silent till the end of the course. Communicative features like making oneself understood, asking and answering questions and turn taking also improved at a faster rate in the target group than in the control group. As the course went on, students started to produce longer sentences, to hesitate less and speak faster, though a small percentage of them continued to reply in monosyllables and hardly ever initiated an exchange.

As for discourse and grammatical structure, improvement was much less evident in both groups of informants. They continued to order words and topicalize the Italian way, to miss out pronoun subjects in dependent clauses, to produce the wrong anaphors and verb tenses, to find it difficult to structure their discourses coherently. The CLIL students, in particular, often produced long and fluent, but little cohesive texts. Morphological features such as the third person -s or pronoun agreement continued to go missing in many students' connected speech, disconfirming Dalton-Puffer's (2008, p. 6) observations.

Vocabulary knowledge and use, as was said in 5.1.5, was rather poor for both groups, especially as far as production was concerned. Students often missed words belonging to such basic semantic fields as family members, animals, classroom materials or adjectives describing simple feelings. After such words were found and written down, they seemed to find it difficult to retain them long term, in spite of the fact that, at least with the target group, a lot of work was done on how to store and retrieve new vocabulary. Collocations, especially those with prepositions, were subject to heavy transfer from Italian, probably due to a bad habit derived from the common teaching practice of translating lexical items one to one in isolation rather than presenting them in chunks. As for vocabulary reception, the target group seemed to undergo a more significant improvement because of the variety of texts they were assigned and the meaning deduction techniques that they were taught.

Pronunciation was clearly another weak point for both groups. Most students did not seem to be motivated to produce native-like forms, both because of their sharing the same mother-tongue (see 5.1.6) and because

of a certain shyness and fear of losing face. Many informants seemed to be aware of their bad pronunciation, but also seemed to take it for granted that there was nothing they could do about it. Apart from a pervasive distortion of segmental and suprasegmental features to resemble their closest Italian equivalents (e.g. pronunciation of [a] for [ɔ], of dental stops for alveolar ones, Italian intonation and stress patterns), sounds were regularly deleted (e.g. non-Italian [h], parts of consonant clusters) or substituted for, often under the influence of orthography (e.g. [tɔ] F053 for [s] to render the grapheme <c>, [i] for [aɔ] and vice-versa), even when there was a similar sound in the Italian system. Connected speech features were virtually absent from most informants' speeches, or were replaced by typical Italian features (e.g. resyllabification of word-final consonants).

The CLIL students probably made the most striking progress in listening comprehension. They were faced with authentic texts that were generally very difficult to follow in detail, which seemed to disconcert them at first; very soon, however, many of them found that the presence of images, videos, pre-taught vocabulary or a pre-contextualized frame were of great help and learned how to exploit it. Besides, the tasks were carefully graded, sometimes being limited to a general understanding of the situation, or to the recognition of single words or concepts. More complex tasks, such as scanning for specific information or answering multiple choice or open-ended questions, were introduced gradually, and only when adequate contextual support was provided. Apart from a few cases, the informants responded very well to this approach, making good progress in spite of their level remaining lower than the target. The control group performance also improved, but to a much less impressive degree.

As for reading, as was said in 5.1.8, it was probably the favourite activity for all students from the start, because it is the one they are most used to. Nevertheless, good progress could be detected here, too, especially among CLIL learners. There were particular cases of students who found it difficult to perform the set tasks and to keep the classroom's pace because their English vocabulary was very limited, but they showed that the tasks themselves, when carefully graded, could help them solve comprehension problems, together with the assimilation of reading strategies such as the identification of key-words and -concepts and the use of contextual, grammatical, morphological, etymological and even phonological cues (e.g. in poetry). When they were assigned a written text, the CLIL students were often asked to work in pairs or groups, which had the advantages of making the activities more enjoyable and less threatening, of getting the learners to scaffold one another and to maximize student talking time.

6 Conclusions

On the whole, the informants that followed the CLIL programme seemed to improve more quickly than the traditional programme students. This is certainly due to the longer exposure to the language (60 hours rather than 40), but also and especially to the type of exposure. The more relaxed and friendly learning environment, the maximization of student talking time, the dual focus on language and content, the meaningfulness of interaction, the insistence on learning skills could not but have a positive influence on the learning process.

Apart from a slow start due to the weaknesses of the Italian school system as far as foreign language teaching is concerned, the only considerable problem the CLIL students encountered was substantially that of pronunciation, since discourse structure can probably be improved with more explicit noticing (cfr. Schmidt 1990), just like grammar. In the case of phonetic and phonological competence, integrating more explicit focus would also help students with noticing, but it is unlikely to be enough. Pronunciation is the first thing to get lost in the effort for meaning making, and exchanges in monolingual classes do not motivate learners to abandon their L1 accent. It is certainly possible to make the study of pronunciation more motivating, by means of ludic or task-based activities or by integrating it with other abilities. The most important step to be taken, however, is to give students the chance to communicate with native speakers of other languages by means of exchange programmes or computing platforms (e.g. e-twinning, Erasmus+).⁶

Bibliography

- Adrián, M.M.; Mangado, M.J.G. (2009). «The Acquisition of English Syntax by CLIL Learners in the Basque Country». *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, 41.
- Agustín-Llach, M.P.; Canga Alonso, A. (2014). «Vocabulary Growth in Young CLIL and Traditional EFL Learners: Evidence from Research and Implications for Education». *International Journal of Applied Linguistics*. DOI: 10.1111/ijal.12090.
- Airey, J. (2009). «Estimating Undergraduate Bilingual Scientific Literacy in Sweden». *International CLIL Research Journal*, 1 (2).
- Azzaro, G. (2001). *Speak No Evil: L'analisi dell'accento inglese degli italiani*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

6 <http://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>; http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_it.htm (retrieved: 2015-01-16).

- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Bosisio, N. (2008). «English Complex Codas in the Pronunciation of Italian University Students». In: Douthwaite, J.; Pezzini, D. (eds.), *Words in Action: Diachronic and Synchronic Approaches to English Discourse*. Genova: ECIG.
- Bosisio, N. (2009). «Riflessioni sulla produzione dei suffissi flessivi inglesi di forma -s e -ed nella pronuncia degli apprendenti italiani». *Culture parallele: Esperienze interdisciplinari di ricerca*, 8.
- Bosisio, N. (2010). «S-assimilation in English and Italian: Implications for Foreign Language Learning and Teaching». In: Cal Varela, M.; Fernández Polo, F.J.; Gómez García, L.; Palacios Martínez, I.M. (eds.), *Current Issues in English Language Teaching and Learning: An International Perspective*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bosisio, N. (2011). «Content-based Learning in the Italian University: An Experiment». In: *Papers of the 10th International Language, Literature and Stylistics Symposium* (Ankara, 3-5 November 2010). Ankara (TR): Gazi University.
- Brinton, D.; Snow, M.A.; Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Busà, M.G. (1995). *L'inglese degli italiani: L'acquisizione delle vocali*. Padova: Unipress.
- Busà, M.G. (2010). «Effects of L1 on L2 Pronunciation: Italian Prosody in English». In: Gagliardi, C.; Maley, A. (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Processes*. Berne: Peter Lang.
- Carloni, G. (2013). «Content and Language Integrated Learning: A Blended Model in Higher Education». *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 9 (4).
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Corrado, C. (2012). *L'inglese parlato dagli italiani* [Ph.d dissertation]. Trieste: Università degli studi di Trieste.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2008). «Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe». In: Delanoy, W.; Volkman, L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
- Dupuy, B. (2011). «CLIL: Achieving Its Goals through a Multiliteracies Framework». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4 (2).
- Fernández, D.J. (2009). «CLIL at the University Level: Relating Language

- Teaching with and through Content Teaching». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2 (2).
- Kasper, L.F.; Bobbit, M. (2000). *Content-based College ESL Instruction*. Mahwah (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. (1994). «The Input Hypothesis and Its Rivals». *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Liubiniene, V. (2009). «Developing Listening Skills in CLIL». *Studies about Languages*, 15 (15).
- Marsh, D.; Maljers, A.; Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Door*. Jyväskylä (FI): University of Jyväskylä.
- Mehisto, P.; Frigols, M.J.; Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mewald, C. (2007). «A Comparison of Oral Foreign Language Performance of Learners in CLIL and Mainstream Classes at Lower Secondary Level». In: Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt; Wien: Peter Lang.
- Mourssi, A.; al Kharosi, M.A.S. (2014). «The Benefits and Challenges of Implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) at the Higher College of Technology: Sultanate of Oman». *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 7 (4).
- Pagano, G. (2013). «La secessione per via linguistica: Il politecnico di Milano e l'imposizione dell'inglese». *Historia Magistra*, 12.
- Ruiz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalàn, R.M. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe (Second Language Acquisition)*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11 (2).
- Stryker, S.B.; Leaver, B.L. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Swain, M. (1993). «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough». *Canadian Modern Language Review*, 50 (1).
- Wächter, B.; Maiworm, F. (2008). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Wesche, M.B. (2002). «Early French Immersion: How Has the Original Canadian Model Stood the Test of Time?». In: Burmeister, P.; Piske, T.; Rohde, A. (eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honour of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Didattica dell'italiano e Sistema Italia in Camerun

Vicky Mazoua Megni Tchio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Sistema Italia is the interaction between the economic, productive, political, social and cultural dimensions. It refers to the image and the values that language and culture can represent abroad. The Italian language has been taught in Cameroon for almost twenty years and has recently been introduced in local schools. This research is intended to determine whether the increase in demand for Italian in Cameroon depends on the possible values that this language can convey. The discussion of the didactic aspects and of the social marketability of Italian in view of the socio-economic situation of the country shows that the motivations that lead to the study of this language have changed over time, based on the image of Italy and consequently of its language/culture.

Sommario 1. Premesse. – 2. I motivi della presenza italiana in Camerun. – 3. La lingua italiana nel panorama sociolinguistico ed educativo del Camerun. – 4. L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie locali. – 5. La cooperazione Camerun-Italia e la spendibilità sociale della lingua/cultura. – 6. Conclusione.

1 Premesse

La prima indagine a carattere planetario sulla diffusione della lingua italiana all'estero (cfr. Baldelli 1987) ha rilevato che circa 700.000 persone erano interessate alla lingua italiana fuori dei confini nazionali. Questo dato quantitativo ha permesso allo Stato italiano di capire già in quegli anni che, anche se l'italiano non aveva tantissimi parlanti nativi, era una lingua che piaceva all'estero e quindi un bene sul quale investire. I dati statistici raccolti nelle successive indagini (cfr. De Mauro et al. 2002; Balboni, Santipoli 2003; Vedovelli 2008; Giovanardi, Trifone 2012) hanno sempre confermato questa attrazione per la lingua dello Stivale all'estero. La questione della lingua italiana in Camerun, invece, in quelle ricerche era quasi inesistente. Questo era dovuto al fatto che la maggior parte delle indagini si sono focalizzate esclusivamente sulle rappresentanze diplomatiche italiane nei diversi paesi e sugli Istituti Italiani di Cultura che, in modo generale, non sono presenti nella zona dell'Africa sub-sahariana e quindi neanche in Camerun. La lingua italiana invece fa parte del panorama sociolinguistico del Camerun dagli anni Sessanta attraverso il Movimento dei Focolari¹ che si

1 Il Movimento dei Focolari è un movimento religioso internazionale nato in Italia nel

è insediato in una cittadina della regione del Sud-ovest del paese dove da diversi anni la lingua italiana viene usata dai focolarini provenienti da punti più vari del pianeta tra cui anche alcuni camerunensi e le relative famiglie.

In passato, il Camerun non ha avuto un'esperienza coloniale con l'Italia, anche se il numero di cittadini camerunensi residenti in Italia è di 10.071 unità,² inserite in diversi settori, dallo studio al mondo del lavoro, ai rapporti familiari. Le immagini dell'Italia in Camerun sono legate ad aspetti culturali del made in Italy quali l'abbigliamento, la gastronomia e l'arredamento della casa. Il calcio è forse il ricordo più attivo nelle menti dei camerunensi quando viene menzionato il paese Italia. Per quanto riguarda la lingua, sono molto diffusi nella strade in Camerun attraverso parole ed espressioni come per esempio: «pizza», «ciao», «calcio», «scudetto», «spaghetti», «mafia», «dolce vita», «amore mio» ecc. Per Siebetcheu (2013), la presenza degli italianismi nelle insegne dei negozi e nei cartelloni pubblicitari fanno dell'italiano «la più importante lingua nella comunicazione sociale e pubblica dopo le due lingue ufficiali» (Siebetcheu 2013, p. 126).

Un'analisi sistematica della situazione della lingua italiana, in Camerun, non può fare a meno di mettere a fuoco la sua posizione nel mercato globale delle lingue ovvero «la sua posizione entro un sistema competitivo di idiomi e culture, ma anche di società e economie» (Vedovelli 2008, p. 170-171) quando si sa, che il Camerun è un paese multilingue, caratterizzato dalla presenza di lingue europee e di una moltitudine di lingue autoctone. In effetti, come compete l'italiano al livello dell'educazione, della cultura e dell'economia? Un incrocio dei dati demografici, economici e quelli relativi alla cooperazione tra i due paesi con quelli linguistici ci consentirà di evidenziare il carattere valoriale dell'italiano in Camerun.

2 I motivi della presenza italiana in Camerun

Il Camerun è una Repubblica Democratica suddivisa in dieci regioni amministrative che dipendono dal Governo Centrale. La sua popolazione era stimata nel 2005 a circa 20 milioni di abitanti.³ Oltre alla sua posizione di rilievo per il trasporto marittimo nella zona dell'Africa centrale, al suo clima che mischia le caratteristiche del tropicale e dell'equatoriale, le eccellenti relazioni bilaterali tra Italia e Camerun fanno da base per una significativa presenza italiana in questo paese.

1943 che promuove un ideale di pace e di solidarietà. I suoi membri provengono da nazioni diverse e hanno in comune la lingua italiana.

2 Secondo i dati dell'Istituto Nazionale della Statistica al 1° gennaio 2013.

3 Secondo le statistiche dell'ultimo censimento effettuato nel 2005 dall'*Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie* (ANSD).

Nell'elenco unico pubblicato dall'Anagrafe Italiani Residenti all'Estero (AIRE), gli italiani residenti in Camerun erano 388 al 1° gennaio 2013, di cui 58,8% maschi e 41,2% femmine. Questa forte presenza maschile non è senza motivi se si considera che il settore dello sfruttamento forestale (il 40% dell'imprenditoria italiana) e quindi della trasformazione del legno è quello prediletto dagli italiani.

In modo generale, nel Nord Africa si nota una presenza storica degli italiani del Sud, quelli invece che risiedono in Camerun provengono complessivamente dal Centro Nord dell'Italia (tabella 1) con una buona rappresentanza anche delle regioni del sud. La tabella 2 rivela nel 2013 un lieve regresso del numero totale di residenti italiani rispetto agli anni precedenti. Questa diminuzione va però compensata con l'incremento della percentuale dei minori e la costanza dei coniugati, dati che indicano una stabilità e un radicamento nella vita sociale in Camerun dei coniugi che lavorano in altri settori, ai figli che frequentano le scuole locali. Non è da trascurare neanche il dato di chi è più anziano, la cui permanenza in un ambiente è anche segno di un equilibrio sociale.

L'emigrazione italiana in Camerun è concentrata nelle due principali città del paese, Yaoundé (capitale politica) e Douala (capitale economica). Si nota una forte comunità italiana anche nelle città di Fontem, sede del Movimento religioso dei Focolari dal 1964, di Mbalmayo dove ha sede il Centro Orientamento Educativo (COE) dagli anni Settanta, e nelle aree forestali del Sud dove sono concentrate le riserve forestali (cfr. Siebetcheu 2013). In Camerun, l'attività della Cooperazione italiana si concentra nei settori sanitario, educativo e della formazione artistica attraverso le iniziative delle ONG; gli italiani sono prevalentemente diplomatici, imprenditori, religiosi o membri di associazioni e ONG che operano per lo sviluppo socioculturale del paese.

Tabella 1. Camerun. Italiani residenti per origine regionale (le prime dieci regioni)

Regione	N. residenti
Lombardia	71
Veneto	58
Lazio	45
Piemonte	39
Emilia Romagna	36
Calabria	25
Campagna	18
Sicilia	18
Umbria	15
Trentino Alto Adige	14

Fonte: nostra rielaborazione da *Rapporto italiani nel mondo*, 2012.

Tabella 2. Camerun. Italiani residenti per sesso, età e stato civile. Percentuali dal 2010 al 2013

Residenti	2010	2011	2012	2013
Uomini	57,9	58,6	58,7	58,8
Donne	42,1	41,4	41,3	41,2
Minori	19,3	20,7	21,2	23,1
Oltre 65	15,6	18,1	19,3	19,3
Coniugati	28,8	29,6	27,2	27,5
Totale	482	425	404	388

Fonte: nostra rielaborazione da *Rapporto italiani nel mondo*, 2012.

3 La lingua italiana nel panorama sociolinguistico ed educativo del Camerun

Il Camerun è un paese dell'Africa centrale segnato dalla tripla colonizzazione storica della Germania, della Francia e della Gran Bretagna. Da questo passato coloniale, il paese ha ereditato il francese e l'inglese come lingue co-ufficiali dello Stato, le quali sono utilizzate negli atti ufficiali. Sono usate nell'amministrazione, nell'educazione, nei media nazionali e nelle situazioni di comunicazione ufficiale. Francese e inglese occupano rispettivamente il 78% e il 22% del territorio e l'uso reale delle stesse avvicina queste percentuali anche se sono riconosciute a parità dalla costituzione. In effetti, la predominanza del francese si perpetua nel tempo e nello spazio dato che le capitali Yaoundé (politica) e Douala (economica), centri di sviluppo, si collocano nella zona francofona. Questo testimonia un bilinguismo abbastanza 'disuguale'. Visti però i tassi di scolarizzazione che si aggirano intorno al 79%,⁴ si può dedurre, comunque, che più della metà della popolazione del Camerun è in grado di esprimersi almeno in una delle lingue ufficiali.

È importante notare che, accanto a queste due lingue ufficiali, Il Camerun conta 6 grandi gruppi etnici suddivisi in più di 230 sottogruppi e di conseguenza anche una moltitudine di lingue locali. Per Bitjaa Kody (2001), le lingue nazionali sono 283 di cui 279 vive e 14 morte.⁵ Fra le lingue dette vive alcune sono in via di estinzione (perché parlate da un numero inferiore

4 La media nazionale era del 79,4% da una rilevazione dell'anno scolastico 2008/2009 di Paule-Christiane Bilé sulle caratteristiche della scolarizzazione nelle città di Yaoundé e Maroua.

5 Bisogna notare che i linguisti non danno fin qui cifre esatte sul numero di lingue parlate in Camerun. Le statistiche variano da uno studioso all'altro e spesso anche da un anno all'altro. Le cifre date da Bitjaa Kody offrono un numero fisso in una scala internazionale. Peraltro queste statistiche corrispondono a quelle della SIL, organo locale di riferimento in fatto di sociolinguistica.

a 1000 persone), altre sono dette minoritarie (è la categoria più numerosa con 183 lingue, hanno ognuna un numero di parlanti inferiore a centomila) e quelle parlate da più di centomila locutori sono dette maggioritarie: in Camerun ce ne sono 14. Queste lingue hanno, oltre alla principale funzione di strumento di trasmissione del sapere tradizionale, un valore emblematico, economico (negli scambi commerciali nelle grandi città), politico (sono molto sollecitate nei periodi di propaganda politica) e divulgativo (sono usate nelle stazioni radiofoniche regionali e comunitarie).

Molto usate nel passato nelle situazioni informali, le lingue locali sono ridotte oggi ad un uso molto sporadico nelle radio regionali e tendono a perdere territorio sia nelle zone rurali dove erano lingue veicolari, ma per di più nelle città dove vengono soppiantate dal francese e da altre lingue ibride. Sono però lodevoli le iniziative di organizzazioni non governative e di comitati locali tra cui il gruppo di ricerca PROPELCA⁶ che, in accordo con le istanze governative per le politiche educative, sono riusciti a inserire alcune lingue come materie scolastiche nei centri di alfabetizzazione e in alcune scuole di sperimentazione per tentare di salvare questo patrimonio linguistico e identitario.

Il contesto sociolinguistico del Camerun è anche caratterizzato dalla presenza di parlate ibride che si sono diffuse nel tempo e che godono oggi di un'espansione notevole. Nascono dal contatto permanente di tutte le lingue presenti sul territorio, da situazioni di prestiti, di calchi e di risemantizzazione di alcuni termini di modo che nessuna delle lingue si può considerare oggi completamente pura. Le principali sono il pidgin-English e il *camfranglais*. Mentre la prima nasce come lingua franca sulle coste camerunensi durante i primi contatti con gli esploratori e i colonizzatori, la seconda fa strada tra i giovani nelle situazioni più informali.

Il pidgin-English si è strutturato in tempi molto brevi, sulla base della struttura della lingua inglese e si è poi arricchito dal tedesco, dal francese e dal lessico delle lingue locali (cfr. Tabi-Manga 2000). In effetti, durante la doppia occupazione francese e inglese, il pidgin-English viene usato (e lo è ancora oggi) come una vera lingua franca, dato che era la lingua di nessuno e di tutti, l'unica che aboliva le barriere etniche, culturali e linguistiche. In linea di massima, i camerunensi usano il pidgin-English nelle situazioni di comunicazioni in cui non hanno né la stessa lingua nazionale né una delle lingue ufficiali in comune. Molto spesso, viene usato anche da cittadini della stessa zona linguistica se non sono scolarizzati, oppure per motivi personali e in alcune situazioni formali (nelle regioni anglofone) quali la messa, i tribunali e i riti tradizionali. Perciò, gode di una fluidità sociale che fa sì che il numero dei parlanti/ascoltatori sia sempre in aumento.

6 Progetto di Ricerca Operativo per l'Insegnamento delle Lingue Locali in Camerun, figura iconica nel campo delle ricerche sulle lingue locali in Camerun.

La denominazione *camfranglais* rispecchia la natura tridimensionale del concetto. In effetti, è un parlato misto che si è sviluppato dalla miscela tra le lingue locali, il francese e l'inglese e alcuni elementi del pidgin-English. È la lingua dei discorsi sulla vita quotidiana, dello sport e dell'amore in contesti informali e di massima convivialità. Però, col passare del tempo, il *camfranglais* si arricchisce in modo continuativo e raggiunge oggi una dimensione sociale tale da essere usato ad esempio nelle comunicazioni di massa, nei giornali satirici, nel teatro, nella canzone ecc. Le tematiche sviluppate parlano delle turpitudini, delle frustrazioni quotidiane e della disoccupazione, argomenti d'interesse giovanile perché riflette il loro vissuto.

L'italiano s'inserisce in questo contesto linguistico nella categoria delle lingue straniere insieme al tedesco, allo spagnolo, all'arabo e al cinese. In Camerun, queste ultime sono inserite come materie curricolari esclusivamente nel sottosistema francofono a partire dal secondo biennio⁷ - detto ciclo di orientamento - della scuola secondaria. Dopo i primi due anni obbligatori, gli studenti che scelgono l'indirizzo linguistico-umanistico mantengono la stessa lingua straniera per altri 3 anni nelle superiori e la portano al *baccalauréat*.⁸ Tedesco e spagnolo godono di una lunga tradizione d'insegnamento in Camerun e furono inseriti rispettivamente nel 1948 e 1951 anche se bisogna aspettare ventiquattro anni per vedere introdotta una prova di lingua straniera agli esami ufficiali. Anche l'arabo è insegnato da diversi decenni ma gode di un particolare statuto visto che il 21,8% della popolazione camerunense è di confessione islamica. Italiano e cinese stanno ancora facendo i primi passi soprattutto nelle scuole secondarie anche se, nel caso dell'italiano ha già maturato un'esperienza di circa due decenni nelle università del paese.

Il primo contatto con la lingua italiana avviene in Camerun nel 1964 attraverso il movimento dei Focolari chiamato, in quegli anni, dal clero per salvare le popolazioni afflitte dalla malattia del sonno e da una forte mortalità infantile. Si sistemarono a Fontem, piccola cittadina della regione del Sud-ovest dove, da allora, fra cure mediche, azioni educative, attività culturali e messaggio di pace e di speranza, diffondono anche la lingua e la cultura italiana. Diventerà materia curricolare solo nell'anno accademico 1995-1996, all'interno di un corso di Laurea Triennale del Dipartimento delle Lingue Straniere Applicate dell'Università di Dschang e le prime lezioni saranno affidate a due missionari del movimento dei Focolari. L'italiano si è esteso poi negli anni ad altre tre delle otto università statali che conta il paese (Yaoundé I, Yaoundé II e Maroua). È previsto per l'anno accademico

7 Viene ribadito nella circolare ministeriale n. 18/14 del 11-08-2014, insieme ad altre istruzioni per l'insegnamento nelle scuole secondarie, che le lingue straniere vanno introdotte esclusivamente a partire dal terzo anno nelle classi di '4e'.

8 Diploma che sancisce la fine degli studi secondari del sistema francofono.

2015-2016, l'apertura di un corso di laurea in Italianistica in una quinta università del paese in seguito ad un accordo⁹ tra l'Ambasciata d'Italia a Yaoundé e l'Università di Douala.

La lingua italiana è insegnata a titolo non accademico dal 2002 in diversi centri linguistici privati, convenzionati con le Università italiane di Siena, di Perugia, di Roma-Tre e con la Società Dante Alighieri per l'organizzazione degli esami certificatori (tabella 3). In Camerun vengono rilasciate, tramite questi istituti, le quattro certificazioni di italiano (CELI, CILS, PLIDA, IT). Si contano ad oggi otto tra i principali istituti privati accreditati dall'Ambasciata d'Italia in Camerun e impegnati nell'insegnamento dell'italiano con un numero di apprendenti sempre in crescita (cfr. Kuitche Tale 2012). Nel biennio 2008-2009, il Camerun è stato il primo paese dell'Africa con il numero più elevato di candidati agli esami certificatori.

Tabella 3. Principali centri locali per l'insegnamento dell'italiano in Camerun

Centro linguistico privato	Città	Certificazione rilasciata
Circolo Culturale per la Promozione delle lingue, lo Sviluppo e la Pace, CLIRAP	Douala, Yaoundé	CILS (livello B2 e livelli superiori), IT (int.It - livello B2)
Centro di Lingua e di Cultura italiana di Douala CLID	Douala	CILS (livello B2 e livelli superiori)
Oasi Italiana	Douala	PLIDA (livello B2)
Centro Universitario Italiano-Università di Dschang	Dschang	CILS (livello B2 e livelli superiori)
Limbé Sig.ra Rita Filippi	Limbé	
B&K Language Institute	Yaoundé	
Institut de Culture et de Langues de Yaoundé	Yaoundé	CILS (livello B2 e livelli superiori)
Parliamo Italiano	Yaoundé	PLIDA (livello B2)

Fonte: dati dai centri linguistici di riferimento.

Considerando l'importante fattore rilevato da Vedovelli (2002, p. 184) per la diffusione di una lingua all'estero e cioè «la presenza nei sistemi scolastici locali», l'innovazione è data dalla creazione nel 2008 di una unità di italiano alla Scuola Normale Superiore di Maroua (d'ora in avanti ENS)¹⁰

9 http://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/approfondimenti/2014/12/20141203_camerunlaureaitaliano.html.

10 Uno dei due istituti professionali superiori dell'Università di Maroua, settima università statale in Camerun, creata con decreto presidenziale N. 2008/280 del 09-08-2008. L'ENS, Ecole Normale Superiore, potrebbe corrispondere in Italia alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

dedicata alla formazione pedagogica e didattica degli aspiranti insegnanti di italiano delle scuole pubbliche del paese e successivamente dall'inserimento nell'anno scolastico 2011-2012 dell'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie.

4 L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie locali

Le precedenti ricerche sulla didattica delle lingua italiana nell'Africa subsahariana (cfr. Siebetcheu 2010, 2012; Kuitche Tale 2012) mettono al primo posto il Senegal con il maggior numero di studenti nelle scuole locali (1545), seguito dal Gabon (130). Questa tendenza al giorno d'oggi sembra essere rovesciata dai numeri provenienti dal Camerun. Secondo i dati del Ministero degli Insegnamenti Secondari, il numero degli studenti iscritti nelle classi d'italiano delle scuole secondarie in Camerun per l'anno scolastico 2014-2015 è di 4930 unità. L'italiano inizia ad essere insegnato ufficialmente nelle scuole secondarie in Camerun nell'anno scolastico 2011-2012 presso il licei di Maroua e Bertoua, i cui dirigenti accettarono di ospitare questo progetto senza nessuna linea guida, nessun manuale e neanche un programma pedagogico. Per l'anno scolastico successivo 2012-2013, altre sei scuole vengono individuate dal Ministero degli Insegnamenti Secondari, per l'introduzione dell'italiano a titolo sperimentale al terzo anno della scuola secondaria, accanto al tedesco e allo spagnolo. In concomitanza a questa ufficializzazione del progetto, viene istituito un comitato con l'obiettivo di definire le finalità, i programmi, i criteri di valutazione e i materiali didattici correlati ad una didattica efficiente della lingua italiana nelle scuole locali. I lavori di questo comitato danno luce con decreto ministeriale n. 220/12/MINESEC/IGE/IPLAL/LVII ai primi programmi che definiscono le linee guida e gli obiettivi dell'insegnamento dell'italiano per il primo biennio. Mettono l'accento principalmente sull'importanza del plurilinguismo, l'apprendimento delle lingue e quindi anche dell'italiano, essendo percepito come un'apertura al mondo oltre che un arricchimento personale. L'obiettivo finale è il raggiungimento di una competenza comunicativa attraverso «il sapere la lingua, saper fare con la lingua e saper integrare la lingua con altri codici» e con dei contenuti adeguati al contesto.

Le competenze degli apprendenti di una lingua all'estero dipendono dalla qualità dell'insegnamento, il che richiama l'attenzione sulla formazione dei docenti. Nelle scuole secondarie in Camerun, l'insegnamento dell'italiano è affidato a docenti locali che transitano tutti per l'ENS di Maroua dove accedono dopo una Laurea Triennale in Italianistica conseguita all'Università di Dschang. In questo istituto professionale, ricevono oltre che una formazione linguistica e pedagogica, anche una solida preparazione glottodidattica che integra, necessariamente, una dimensione locale che gli

permetterà di fare scelte consapevoli durante il loro operato. Ad oggi, sono stati formati in questa unità e inviati nelle scuole 69 docenti d'italiano.¹¹

L'anno scolastico 2013-2014 si apre con l'attivazione in altri sette licei delle regioni del Centro, Litorale e Ovest di nuove classi sperimentali in seguito alle richieste dei loro dirigenti, il che dimostra un aumento d'interesse per la lingua italiana nel sistema scolastico in Camerun. Queste richieste si estenderanno poi alle scuole private francofone e, con grande sorpresa, anche alle scuole del sottosistema anglofono della città di Fontem¹² dov'è previsto dal prossimo anno scolastico 2015-2016 l'insegnamento dell'italiano in quattro scuole secondarie pubbliche.

Nell'intervista rilasciata dall'Ispettore Nazionale di Pedagogia per l'italiano¹³ alla scrivente (novembre 2014), si può rilevare la sua soddisfazione per quanto concerne:

- a. la motivazione degli apprendenti liceali,
- b. il numero sempre crescente delle scuole in cui è attivo l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera,
- c. il successo del sistema di valutazione orale specifico agli esami di italiano.

I punti di debolezza però restano molto accentuati per quanto riguarda il problema dell'inesistenza di un manuale ufficiale, della necessità di una formazione continua per i docenti e soprattutto della necessità di una collaborazione attiva tra attori della diffusione dell'italiano nei licei del paese e rappresentanze diplomatiche italiane. In quanto finora, le azioni rivolte all'insegnamento dell'italiano riguardano esclusivamente le università¹⁴ e i centri linguistici privati. In effetti, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano nelle scuole derivano dalla volontà politica delle autorità locali, di

11 Dati provenienti dagli archivi del Dipartimento delle Lingue Straniere dell'ENS di Maroua (Novembre 2014).

12 C'è da ricordare che le lingue straniere vive vengono insegnate finora esclusivamente nelle scuole francofone. La città di Fontem dove ha sede la cittadella del Movimento dei Focolari è una vera icona nella diffusione dell'italiano in Camerun. Perciò, anche se sono anglofone, le popolazioni e le scuole di questa zona sono a contatto con l'Italia e la sua lingua-cultura e hanno stipulato diversi gemellaggi con comuni e scuole italiane.

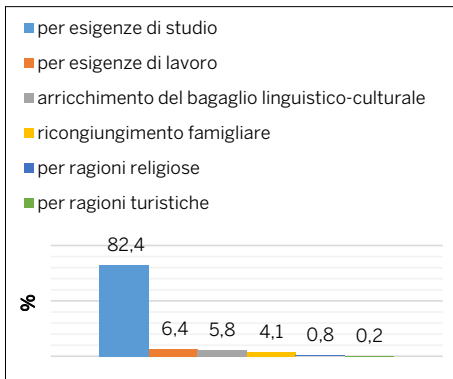
13 È la figura per ogni materia curricolare, che fa da tramite tra il Ministero degli Insegnamenti Secondari e le diverse realtà scolastiche. È in genere assistito a livello regionale da Ispettori Regionali di Pedagogia ma, per il fatto che l'insegnamento dell'italiano è stato inserito da solo 3 anni, e quindi coinvolge un numero abbastanza ridotto di studenti rispetto alle altre discipline, per adesso l'Ispettore Nazionale è l'unica figura di riferimento.

14 L'Ambasciata d'Italia a Yaoundé sostiene una collaborazione attiva con il Centro di Lingua Italiana presso l'Università di Dschang da diversi anni attraverso donativi didattici e partecipazione alle manifestazioni legate alla celebrazione della settimana della lingua italiana nel mondo.

dare la possibilità ai giovani di ampliare le loro scelte, questo al fine di essere più competitivi sul mercato mondiale del lavoro e simultaneamente di portare la lingua italiana allo stesso livello delle altre lingue straniere sul territorio. L'Italia è famosa in Camerun per il calcio, la cucina e la moda, elementi che costituiscono una buona base motivazionale per i ragazzi della scuola che scelgono di studiare la lingua della penisola.

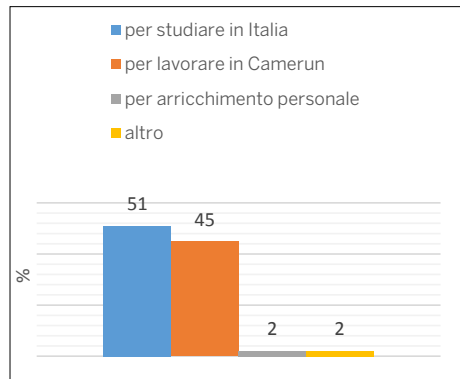
Una ricerca condotta dalla scrivente nel 2013, che ha coinvolto 546 tra i primi studenti delle otto scuole sperimentali, rivela che il 79% degli indagati pensa che la conoscenza della lingua italiana gli sarebbe decisamente utile nel futuro. Tra questi, una leggera prevalenza della motivazione integrativa (il 51% vorrebbe proseguire gli studi universitari in Italia) seguita da un 45% che vorrebbe lavorare in Camerun (in una ditta italiana, fare l'insegnante, l'interprete o il traduttore in lingua italiana). Questa tendenza assolutamente nuova, del tipo di motivazione (figg. 1a, 1b) che si riscontra negli apprendenti di italiano in Camerun, è il segnale di un valore positivo che ha acquisito questa lingua nello scenario socioeconomico nazionale, oltre alla sua rilevante posizione sul mercato internazionale delle lingue.

Figura 1a. Motivazione allo studio dell'italiano in Camerun. Rilevazione nelle università e nei centri linguistici, 2009



Fonte: nostra rielaborazione da Kuitche Tale 2012.

Figura 1b. Motivazione allo studio dell'italiano in Camerun. Rilevazione nelle scuole secondarie, 2013



Fonte: nostra rilevazione nelle scuole secondarie.

5 La cooperazione Camerun-Italia e la spendibilità sociale della lingua/cultura

Gli investimenti italiani all'estero dall'anno 2007 si sono relativamente rafforzati nonostante la grande crisi economica che il paese subisce (46° posto nella graduatoria mondiale per il livello di produttività). Si assiste ad

una nuova fase della sua espansione oltre confine non più con investimenti cosiddetti 'difensivi',¹⁵ ma piuttosto con iniziative finalizzate principalmente alla conquista di nuovi mercati locali e al consolidamento delle posizioni acquisite lì dove erano già presenti. I rapporti politici tra Italia e Camerun esistono dall'indomani delle indipendenze del paese nel 1960 e prendono forma nel 1962 con l'apertura dell'Ambasciata d'Italia a Yaoundé. Con il passare del tempo i rapporti tra Italia e Camerun si sono intensificati con l'ausilio di numerosi accordi siglati tra i due Stati. Questi rapporti si snodano su diversi piani.¹⁶

I due maggiori accordi economici e commerciali tra Italia e Camerun risalgono al 1989 e al 2004, rispettivamente per la cooperazione economica, tecnica e finanziaria in materia di aiuto allo sviluppo e per la reciproca protezione degli investimenti.¹⁷ Insieme alla stabilità politica del Camerun,¹⁸ al basso livello del costo del lavoro e delle infrastrutture, soprattutto per le attività produttive ad elevata intensità di lavoro, questi accordi, che mirano essenzialmente al rafforzamento dei rapporti bilaterali tra i due paesi, fanno da base affidabile per gli imprenditori italiani. L'Italia è in effetti il 4° esportatore dal Camerun e il suo 9° fornitore. Dopo il petrolio e il legname, i principali prodotti che arrivano dal Camerun sono l'alluminio, il caucciù, il cacao e il caffè, mentre l'Italia esporta macchinari e pezzi di ricambio, materie plastiche e lavorati in ferro.¹⁹ In Camerun, le imprese italiane sono una trentina, concentrate in maggioranza nel settore dello sfruttamento forestale come la Alpicam con sede a Douala e la SIM con sede nella periferia della capitale Yaoundé. Anche la Im.so.Fer. Gruppo Ferrero è presente dal 2005 con una fabbrica a Yaoundé che assume circa 200 impiegati locali e dal 2014 sta progettando una nuova e innovativa fabbrica agroindustriale nella regione del Sud-ovest che, oltre a generare più di 250 posti di lavoro, trasformerà la materia prima proveniente dalle coltivazioni di cacao del Camerun. Il gruppo Dacam Pirelli produce articoli di gomma e materie plastiche ed è presente in 4 città strategiche del triangolo nazionale.²⁰

L'ultimo evento di rilievo che ha segnato le relazioni imprenditoriali tra

15 Si riferisce a imprese delocalizzate per la produzione o per la sub-fornitura che ha caratterizzato per un periodo di tempo gli investimenti italiani all'estero.

16 http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione_allo_sviluppo/Programmi/.

17 http://www.infomercatiesteri.it/accordi_economico_commerciali.php?id_paesi=6.

18 Questo è un fattore importante, se si pensa che riduce il rischio di perdita degli investimenti dovuto a sconvolgimenti politici e tribali come succede in altri paesi del continente.

19 <http://www.ambyaounde.esteri.it>.

20 http://www.infomercatiesteri.it/presenza_italiana.php?id_paesi=6.

Camerun e Italia è stata la fiera internazionale *Promote*,²¹ uno dei più importanti eventi fieristici in Africa Centrale tenutasi nella capitale politica del Camerun tra il 6 e il 14 dello scorso dicembre. *Promote* costituisce in realtà una piattaforma di presentazione e di borsa di affari tra imprenditoria locale e imprese straniere già operanti o intenzionati a vendere o a investire in Camerun. Per l'occasione, il Sistema Italia in Camerun ha preso forma sotto la denominazione 'CasaItalia', un padiglione che ha riunito le 30 imprese italiane che operano in Camerun e altre 27 interessate dal mercato camerunense, con l'obiettivo di promuovere un messaggio di forza e di eccellenza della partnership economica tra Italia e Camerun. 'CasaItalia' ha accolto anche i *success stories* di giovani camerunensi laureati in Italia e oggi imprenditori di piccole e medie imprese con la filosofia e lo stampo del business italiano.

L'idea promossa dell'Ambasciata italiana a Yaoundé lascia sicuramente un'impronta culturale particolare oltre che economica. Denota in effetti un rapporto affettivo, un sentirsi a casa. Potrebbe essere vista come un padiglione che ha accolto i visitatori camerunensi nella «casa italiana», la «nostra casa», «la vostra» come ha detto l'ambasciatrice Isopi in una intervista rilasciata ai giornalisti locali;²² nella 'CasaItalia' si poteva sperimentare la qualità, la cultura, la tecnologia, lo *style* sotto il segno dell'ospitalità tradizionale italiana. Durante la fiera, il programma di 'CasaItalia' prevedeva una giornata italiana (il 9 dicembre) con sfilata di moda del marchio *Terranova*, degustazioni di pasticcini italiani, un *coffee Tasting* caffè Illy, un Nutella Party: un'esperienza di immersione culturale molto particolare. Il *Promote 2014* ha sicuramente rafforzato l'immagine di qualità e di affidabilità dell'Italia nell'ambito agroalimentare, dell'arredamento e dell'abbigliamento.

Recentemente, gli interventi della Cooperazione italiana allo sviluppo sono stati maggiormente indirizzati ai settori della sanità e della tutela dei soggetti diversamente abili. I programmi di maggiore visibilità riguardano soprattutto i progetti per la lotta contro l'AIDS, in supporto al Centro di Ricerca Chantal Biya e al Progetto MINGHA per la Prevenzione della Trasmissione madre-figlio dell'HIV nelle zone rurali della regione dell'Ovest; il progetto integrato per la promozione dei diritti dei minori e per il sostegno delle potenzialità dei giovani portatori di handicap nella regione dell'Estremo Nord.

Anche in assenza di un accordo di cooperazione culturale con il Camerun, la visibilità dell'Italia è rilevante in molti settori della vita culturale

21 <https://consolatodouala.wordpress.com/2014/12/07/pavillon-casa-italia-promote-2014/>.

22 <https://www.facebook.com/video.php?v=1508549966074200&set=vb.1463119393950591&type=2&theater>.

ed educativa: dai gemellaggi tra comuni e scuole, alle varie convenzioni siglate tra le università dei due paesi e sostenute dall'Ambasciata, tanto per lo scambio interuniversitario di studenti e docenti quanto per i progetti educativi e scientifici.²³

La spendibilità riguarda anche l'aspetto glottodidattico ossia le concrete possibilità di apprendere la lingua che implicano i manuali, gli insegnanti, i contenuti didattici soprattutto in ambito scolastico dove esistono altre lingue concorrenti.

La lingua italiana contribuisce alla spendibilità dell'Italia in Camerun in quanto è fattore di attrattività – si consideri il fatto che la popolazione italiana presente in Camerun è, tutto sommato, relativamente bassa rispetto ad altre aree di insediamento e nonostante ciò l'insegnamento dell'italiano è una realtà viva da quasi vent'anni. La continua richiesta dei corsi di lingua è legata, a nostro avviso, alla volontà delle popolazioni locali di scommettere sul potenziale che potrebbe offrire questa lingua in un futuro professionale; le posizioni record assunte dal Camerun questi ultimi anni per le certificazioni di lingua italiana, invece, sono legate al fatto che sia le università italiane che le ambasciate richiedono una certificazione che attesti almeno una competenza pari al livello B2 della scala globale del QCER come requisito per rilasciare un visto d'ingresso in Italia per motivi di studio. Oggi nel mercato camerunense delle lingue, la lingua italiana non si colloca nelle ultime file bensì è un concorrente validissimo col suo carico culturale tradizionale ma anche come «lingua di uno stile di vita diventato modello», «lingua di alta spendibilità in ambiti professionali di prestigio» (Vedovelli 2008, p. 173). La spendibilità dell'italiano in Camerun ha fatto entrare alcune professioni come l'insegnamento, l'interpretariato e la traduzione, in modo relativamente stabile, nel sistema economico e produttivo del paese.

Il boom di proposte formative e di richieste di nuovi corsi e di nuove classi di italiano testimoniano il consolidamento nella società camerunense della lingua e della cultura italiana. Questo richiama però la necessità di una presa in esame di tutti gli aspetti che potrebbero influenzare sia positivamente sia in modo dannoso il buon funzionamento di questo insegnamento. Tra i problemi maggiori elenchiamo quello della mancanza di materiale didattico di riferimento nelle scuole secondarie. Nel contesto socio-educativo del Camerun, l'intero progetto pedagogico tende a poggiarsi sul manuale, il libro di testo è quindi centrale per la preparazione e il *follow-up* delle lezioni e anche per un certo equilibrio nel processo di apprendimento dello studente. Nella didattica delle lingue straniere, il materiale didattico proposto in classe è spesso, insieme al docente, l'unico collegamento con il paese e la

23 http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/.

cultura portatrici della lingua di riferimento. Questo viene ritenuto adeguato solo se aiuta all'acquisizione linguistica, integrando gli obiettivi formativi e le attese degli apprendenti. In quest'ottica, in prospettiva di affrontare la questione del materiale contestualizzato e di migliorare la spendibilità glottodidattica dell'italiano in Camerun, bisognerebbe proporre un manuale «in cui l'italiano non sia percepito come lingua di un paese lontano che forse gli apprendenti non visiteranno mai, ma soprattutto come una lingua che consente di raccontare anche esperienze personali o professionali collegate alla cultura locale» (Siebetcheu 2012, p. 180).

6 Conclusione

La toponimia del Camerun è un'illustrazione perfetta di un incontro tra le lingue venute da fuori e quelle autoctone, tutte coinvolte nella costruzione di un presente e di un futuro comuni. Per quanto riguarda la lingua italiana, si può dire, prendendo da Vedovelli l'espressione, che in Camerun è un «prodotto di nicchia», ovvero una produzione legata al territorio e che ha caratteristiche tipiche e tradizionali destinate a soddisfare le esigenze di specifiche fasce di consumatori. Ciò è reso evidente dal fatto che in così pochi anni l'italiano abbia avuto dei risultati importanti in Camerun rispetto agli altri paesi dell'Africa, sia per quanto riguarda la richiesta nelle università, nelle scuole e nei centri linguistici privati, sia per la qualità della formazione che i ricercatori locali forniscono ai docenti. Inoltre, viene considerato tale anche per il fatto che i progetti di pubblicazione dei materiali didattici mirano alla contestualizzazione, ma anche perché la formazione del personale docente punta sulla consapevolezza delle realtà sociolinguistiche, culturali e tecnologiche e non di meno la conoscenza del contesto educativo. Questo indica che in codesta parte del mondo, la lingua del 'Bel paese' raggiunge sicuramente una posizione di scelta nel 'mercato delle lingue', rispondendo ai bisogni specifici dei suoi parlanti/apprendenti.

Questa posizione non dovrebbe essere vista come un traguardo ma piuttosto come l'inizio di un progetto proficuo per entrambe le parti. Nelle pagine delle iniziative Italia-Africa del sito del MAE, si può leggere infatti: «I Paesi africani hanno bisogno di guardare oltre il mero sfruttamento delle risorse naturali; possono cogliere l'opportunità di una crescita sostenibile, nel senso pieno dell'espressione, diversificando le proprie economie mediante mirati investimenti nei settori della formazione e dell'innovazione. L'Africa è il continente che più di altri possiede i presupposti per realizzare una crescita sostenibile».²⁴

24 http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/aree_geografiche/africa/iniziativa_italia_africa.htm.

L'innovazione può essere data dalle potenzialità offerte dalla lingua/cultura italiana come sbocchi professionali per i giovani, per chi ha studiato in Italia e perfino per chi ne fa titolo o voce del curriculum vitae per essere competente sul mercato nazionale e internazionale.

Bibliografia

- Bile, P.C. (2009). *Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix* [online]. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 8. Disponibile all'indirizzo <http://cres.revues.org/594> (2015-01-13).
- Balboni, P.E.; Santipolo, M. (a cura di) (2003). *L'italiano nel mondo: Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo: Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Baldelli, I. (1987). *La lingua italiana nel mondo: Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Bitjaa Kody, Z.D. (2001). *Emergence et survie des langues nationales au Cameroun* [online]. Trans. in: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 11. Disponibile all'indirizzo <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm> (2015-01-15).
- Dieu, M.; Renaud, P. (1983). *Atlas Linguistique du Cameroun (ALCAM)*. Paris: Cerdotola et ACCT.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2003). *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Giovanardi, C.; Trifone, P. (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci.
- Görke, A. (2009). *La situation linguistique au Cameroun*. Munich: GRIN GmbH.
- Kuitche Tale, G. (2012). *Diffusione e motivazione allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine* [online]. Italiano LinguaDue, 1. Disponibile all'indirizzo <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275> (15-01-2015).
- Kuitche Tale, G. (2014). *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.
- Ntsoebe, A.M.; Biloa, E.; Echu, G. (2008). *Le Camfranglais: quelle parlure? Etude linguistique et sociolinguistique*. Frankfurt: Peter Lang.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Siebetcheu, R. (2009). «La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 38 (1).
- Siebetcheu, R. (2010). «Lingua italiana in Africa». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2010*. Roma: IDOS.
- Siebetcheu, R. (2011). «Educazione linguistica in Africa: Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?». In: AA.VV, *Glottodidattica giovane 2011: Saggi di venti giovani italiani*. Perugia: Guerra.

- Siebetcheu, R. (2012). «Lingua ed emigrazione italiana in Gabon». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2012*. Roma: Idos.
- Siebetcheu, R. (2013). «Lingua ed emigrazione italiana in Camerun». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2013*. Roma: Idos.
- Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun: Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Karthala.
- Tolaini, F.; Lupia, M.T. (a cura di) (2014). *L'italiano come risorsa per il Sistema Italia: Idee e sinergie per il futuro*. Pisa: Consorzio ICoN.
- Tomassetti, R. (2014). *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*. Aprilia: Novalogos.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2005). «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: Il caso freddocchino». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 34 (3).
- Vedovelli, M. (2006). «Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 35 (1).
- Vedovelli, M. (2008). «La lingua italiana nel mondo». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2008*. Roma: Idos.

Benucci, A. (a cura di) (2013). *Formazione e Pratiche Didattiche in Italiano L2*. Perugia: OL3

Luisa Canuto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Più di quanto richiesto per altre discipline educative, l'insegnamento di una lingua seconda o straniera richiede una formazione complessa, in cui la conoscenza del contenuto o della lingua, si deve accompagnare all'acquisizione, e poi alla comunicazione, di numerose competenze cognitive e metacognitive. Glottodidattica, linguistica, sociolinguistica, psicologia e un aggiornamento continuo per l'uso delle molte tecnologie nuove o già affermate che fanno ormai parte integrante di qualsiasi buon corso, devono tutte rientrare nel profilo dell'insegnante di lingua. Ad aiutare nel percorso di formazione per il docente di italiano a stranieri, arrivano da qualche tempo manuali e raccolte di saggi, oltre naturalmente ai molti programmi di formazione presso diverse fra le principali università italiane.

Il volume *Formazione e Pratiche Didattiche in Italiano L2*, curato da Antonella Benucci, professore associato in Didattica delle Lingue Moderne ed esperta formatrice e coordinatrice di corsi di aggiornamento e perfezionamento per insegnanti di lingue presso l'Università per Stranieri di Siena, offre le riflessioni di docenti, ricercatori e diplomati del Master in Contenuti del Centro Linguistico (CLUSS) sulle esperienze maturate negli ultimi cinque anni, nei loro rispettivi ambiti lavorativi. Suddivisa in tre parti e con temi che vanno dal globale allo specifico, la raccolta intende offrire idee e molteplici occasioni di riflessione per una *community of practice* (cfr. Wegner 1998) di formati e formatori. Gli articoli illustrano l'evoluzione dell'educazione linguistica, con le sue più consolidate direzioni e più recenti *trend*, che seppur meriterebbero maggiori dettagli, vengono qui raccolti per rispondere alle esigenze di specifici settori o di specifiche realtà e pubblici. Teoria e pratica o best practices, queste ultime spesso in forma di esempi ed esperienze concrete provenienti da tutto il mondo e con dati sugli studenti di italiano L2 o LS, trovano posto in ogni capitolo facendo del volume uno strumento di facile utilizzo.

La prima sezione presenta quattro interventi sulla formazione in generale, sulle possibili modalità - a distanza o in presenza - e su alcuni essenziali elementi che dovrebbero farne parte. La curatrice sigla il primo capitolo con il tema a lei caro e di attualità su *La formazione agli aspetti culturali ed interculturali*. A giustificazione di quest'interesse, l'autrice concorda con la letteratura scientifica che da tempo conferma il ruolo

della cultura nel processo d'acquisizione di una lingua (Krashen, Sapir, Zarate, e poi Becchetti, Balboni e Caon, per citarne alcuni) affermando inoltre che nella «didattica delle lingue l'obiettivo principale è portare al riconoscimento del valore degli aspetti culturali unitamente a quelli linguistici» (Benucci, p. 13). Per promuovere la sua tesi sull'importanza della competenza interculturale, l'autrice rimanda ai concetti di cultura e intercultura, interpretati secondo la tradizione francese e anglosassone di antropologi e linguisti - «la cultura è la forma interna di una lingua», diceva già Humboldt nel 1836, ma si pensi poi anche ai contributi di Levi-Strauss, Lado e Whorf - per poi soffermarsi su obiettivi e mete della formazione interculturale e dedicare quindi infine ampio spazio alle concrete applicazioni, con consigli pratici su quali tipi di attività e quali materiali utilizzare. Di competenze relazionali ed interculturali si parla anche a proposito del profilo dell'insegnante di italiano L2 di «adulti immigrati», nei vari contesti di insegnamento quali i Centri Territoriali Permanenti (CTP), carceri e Centri Linguistici. Oltre a fornire delle ipotesi sulla formazione del docente di italiano L2 il capitolo presenta anche qualche dato per illustrarne l'età media, i titoli di studio, le certificazioni per l'insegnamento, e le motivazioni a svolgere la professione.

Al tirocinio da una parte, ritenuto fondamentale per «conoscere i ritmi dell'azione didattica, il valore dei silenzi [...], le difficoltà di gestire un'attività di gruppi» (Spagnesi, citato a p. 75), e alla formazione dei docenti tramite l'e-learning dall'altra sono dedicati gli altri due capitoli della prima sezione del volume. Al di là dei vantaggi logistici - aumentare l'offerta e ridurre i costi -, la formazione a distanza consente secondo Villarini una metodologia didattica reticolare e non gerarchica, più corrispondente ai reali meccanismi dell'apprendimento (cfr. Villarini, citato a p. 59) e condotta direttamente da docenti ed apprendenti. Il tirocinio, o l'osservazione diretta sul campo, dice Spagnesi, consente di riflettere sulle scelte e sugli strumenti ed approcci che ogni insegnante di lingua mette in atto ed interpreta, a seconda degli specifici contesti. La scheda per l'osservazione usata con i tirocinanti del Cluss ed altri suggerimenti vengono qui condivisi per facilitarne l'uso in altri contesti.

La seconda sezione del volume comprende 8 brevi capitoli di esperienze didattiche sperimentate o semplicemente ideate, per rispondere alle necessità di differenti tipologie di studenti di italiano, in specifici contesti. Il testo letterario, ad esempio può divenire «strumento e non fine» (Spera, citato a p. 89) ed offrire così agli studenti di lingua un'eccezionale canale per conoscere approfonditamente la cultura italiana e per confrontarla magari anche con la propria. Anche l'utilizzo della canzone d'autore nella classe di lingua può essere un'ideale opportunità per far seguire agli studenti l'evoluzione culturale dell'Italia, per aiutarli a sviluppare diverse abilità linguistiche di comprensione e produzione o per motivarli a continuare lo studio della lingua. Gli interventi di Maggini, Emmi e Troncarelli

analizzano invece le ragioni per l'utilizzo di strumenti didattici quali la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), gli audiovisivi o il computer e gli approcci, obiettivi e abilità che devono e possono essere sviluppati con il loro ausilio. Pur se molto diversi, gli strumenti hanno alcune importanti caratteristiche in comune, quali il ruolo che gli studenti si trovano a svolgere quando usano questi strumenti - devono infatti essere più indipendenti, attivi ed interattivi - e quello dei docenti, che ora divengono facilitatori e registi del processo di apprendimento, o il potenziamento di interesse e le *critical thinking skills* che questi strumenti didattici portano gli studenti a sviluppare.

Molto interessanti, per docenti più o meno esperti, anche i capitoli relativi alle esperienze didattiche e ai progetti sperimentati in contesti specifici, quali ad esempio l'iniziativa per gli studenti egiziani che, desiderosi di lavorare nel turismo, seguono corsi all'Istituto Italiano di Cultura (IIC) del Cairo, o le osservazioni e i suggerimenti operativi di insegnanti che hanno operato in culture quali la giapponese o con studenti universitari americani.

I cinque brevi capitoli conclusivi descrivono i programmi di formazione di docenti italiani a stranieri di alcune università italiane (Siena, Perugia, Venezia, Napoli e Bergamo). Una tabella riassuntiva e comparativa per illustrare similitudini ed evidenziare differenze ed unicità di ogni programma avrebbe forse potuto offrire una guida di più veloce accesso per formatori e formati - lo lasciamo qui come suggerimento per un'eventuale successiva edizione.

Dörnyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge (UK): Cambridge University Press

Ada Bier (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

This volume deals with motivation and vision. More specifically, it explores *how* to motivate (learners and teachers) *through* vision. The concept of *vision* is defined throughout as one of the most powerful motivational forces, a concept that incorporates both the idea of a desired *cognitive goal* (i.e. becoming a competent language user or a competent language teacher) and also a *sensory representation* of the ways in which this goal can be achieved. While considering the transforming power of vision, this book explores both the students' side and the teachers' side of the matter. The authors explain that in order for classrooms to become truly conducive environments for the acquisition of a foreign/second language, a deep transformation of how they work needs to begin with teachers. Visionary language teachers have the power to emotionally *infect* their learners and thus stimulate their vision too: «the two [teacher and student] are inextricably linked because the former is needed for the latter to blossom» (p. 3).

The present volume is subdivided into three main parts. In the first part, we find a theoretical overview of the concepts of vision and motivation (ch. 1); in the second part, there are six chapters (chs. 2-7) that explore the link between motivation and vision of language learners, while in the third part there are two chapters (chs. 8-9) dedicated to the motivation and vision of language teachers. In this review, greater attention is dedicated to the first part, the theoretical one, while the others are concisely summarised, given their practical nature of «user-friendly guide», as the authors define it (cited on p. 161).

In the opening theoretical chapter, vision is presented as inextricably linked with the concept of *self*. Drawing on van der Helm's work (2009, cited on p. 9), the authors identify three fundamental aspects that vision incorporates: the *future*, the *ideal*, and the *desire for intentional change*. It is thus understandable how vision is linked to the concept of self: vision is a sort of 'picture' of the individual's idea of who s/he would like to become, of one's desired possible future self (cfr. Markus, H.; Nurius, P. [1986]. «Possible selves». *American Psychologist*, 41 (9), cited on p. 11).

Moreover, recalling Higgins's Self-Discrepancy Theory, the authors explain that a possible future self can be an *ideal* self (i.e. the person one would really like to become) or an *ought-to* self (i.e. the person one believes one should become, because of external responsibilities or social pressures). These two possible selves can act as powerful future self guides provided that the conditions for them to direct behaviour are in place. First of all, it is necessary that the person *does have* a cherished future self-image, otherwise there would be no goal to reach. Second, this desired future self must be sufficiently *different* from the present self because if there is no perceived gap between current and desired state there is no need to invest energy in the endeavour to lessen this gap. Third, the desired self-image should be *elaborate*, detailed, vivid: if the image is blurred, the individual will invest less effort to reach it. Fourth, the desired self must be perceived as *plausible*, otherwise no energy will be spent in that direction. Fifth, the desired self ought to be considered not so easy (and certain) to reach and getting to it should be perceived as a *demanding* struggle. Sixth, the future self must *not be incompatible* with other parts of one's self (for example, with the ought-to self). Seventh, the desired self-image should comprise a set of *procedural strategies* that the individual could adopt in order to reach it. Eighth, the future self must be *activated* regularly in the individual's mind and, finally, it has to be counterbalanced by the presence of a *feared self* in the same domain.

As regards self-images, the authors present the concept of *mental imagery*, defining it in terms of «quasi-perceptual experience», as those «pictures that stimulate all our senses» (cited on p. 14). Mental imagery is a fundamental tool to develop vision because it helps visualization: defined by Shakespeare in Hamlet as «seeing in the mind's eye», it is the process through which one creates a mental image, vivid and elaborate, of him/herself acting in the future. Neurobiology (cfr. Cox 2012, cited on p. 14) tells us that the human brain cannot discriminate between what happens in reality, physically, and the lucid imagery of a simulated event: therefore, visualization is a powerful tool to direct the individual's energies and efforts towards the future. In addition, studies confirm the existence of a past-future link: brain regions activated when one recalls a past event are similarly activated when one imagines the future. Hence, evoking past self-images is important because it can help the ability to visualize in general (future as well). In sport psychology, for example, mental imagery is largely used because of its two main functions: *cognitive* functions, for planning (winning) strategies; *motivational* function, to propel and energize behaviour. In addition, when envisioning him/herself in the future one can adopt either a first person perspective or a third person perspective. The former – in which the individual sees him/herself with his/her own eyes – allows him to focus on the *experience* itself; the latter – in which the individual sees him/herself as an external observer – *integrates* the experience into

the individual's self-concept, thus creating a unity of self-and-experience, which is not possible when adopting a first person perspective (because the subject of the action is also the observer so s/he is not in the frame).

The introductory chapter continues with two sections: the first is specifically dedicated to language learners and the second to language teachers. In the first one, we find a concise excursus of how studies on language learning motivation developed from the Gardnerian *social psychological period* (1959-1990), through the *cognitive-situated period* (1990s), to the current *socio-dynamic approaches* (2000-present), with the description of Dörnyei's L2 Motivational Self System, comprising three main elements: Ideal L2 self, Ought-to L2 self and L2 learning experience (cfr. Dörnyei 2009, cited on pp. 21-22). In the second section, we find a discussion on how motivation and vision apply to language teachers as well. As regards teachers, their cognitions are said to have a great impact in shaping their teaching practices. Kubanyiova's research on language teacher conceptual change (cfr. Kubanyiova 2012, cited on pp. 24-25) discovered that the teachers' vision of themselves in the future plays a major role in how they get involved in new ideas and therefore develop (and change) as professionals. In particular, the author found that in order to understand what motivates teachers to do the job they do, it is necessary to gain understanding of their «possible language teacher selves»: Ideal L2 teacher self (i.e. who a teacher would like to become), Ought-to L2 teacher self (i.e. who a teacher thinks s/he should become) and Feared L2 teacher self (i.e. who a teacher is afraid of becoming). Depending on the characteristics of the novel approaches/ideas that teachers are confronted with, three developmental routes are possible: the *nice-but-not-for-me route*, when the new approach/idea does not integrate with the teacher's professional future self-image; the *couldn't-agree-more route*, when there is no perceived discrepancy between actual and desired states and the *nice-but-too-scary route*, when the new approaches/ideas clash or threaten the teacher's self.

The second part of the present volume comprises six chapters which represent a practical section about how to motivate language learners through vision. The authors propose a flexible framework, a sort of 'path' along which learners should be guided (by their teachers) until they become visionary students, whose daily efforts are energized by their motivation to reach their cherished ideal L2 self. The first step of this route (ch. 2) consists of *creating* the language learner vision: the five strategies proposed aim at raising the students' awareness about their capabilities, a process thanks to which learners recognize their personal strengths and values and, based on these, are able to picture a future ideal self-image. The second step (ch. 3) involves the process of *strengthening* the vision through imagery enhancement. The five strategies presented here share the aim of helping learners' build as elaborate and vivid a vision as possible: as previously said, if one's vision is blurred and unclear the

individual will not feel any urgency to act in order to reach it. The following step (ch. 4) consists of *substantiating* the learner's vision by making it plausible. Three strategies are highlighted here and their objective is to help learners create realistic expectations about their future ideal selves, avoiding self-deception. The next step (ch. 5) consists of *transforming* the vision into action. Drawing on a Japanese saying according to which «vision without action is daydream» (cited on p. 99), the three strategies suggested here aim at channelling the energy released by one's vision into constructive routes towards success. The fifth step (ch. 6) involves the effort of *keeping* the vision *alive*. The three strategies suggested aim at activating the learners' vision regularly, in order for it to be linked to their pure, context-independent transportable identity (cfr. Zimmermann 1998, cited on p. 109) rather than to their artificial student identity (highly context-dependent). The last step (ch. 7) involves *counterbalancing* the vision by considering failure, in other words envisioning a feared self (i.e. personalisation of the negative consequences of not succeeding) in order to obtain maximum effectiveness of the vision (cfr. Oyserman; Markus 1990, cited on p. 114). However, as failure is a deeply emotive subject, before adopting the three strategies presented in this last chapter, a careful consideration of the learner characteristics (especially in terms of self-esteem) is highly recommended.

The third part of this book comprises two chapters dedicated to the motivation and vision of language teachers. Chapter 8 deals with the subject of *igniting* (or *re-igniting*) the flame of vision: the four strategies suggested aim at helping teachers understand who they are in order to understand who they want to become (i.e. their ideal future self). Moreover, teachers should reflect upon the '*whys*', the reasons, values, moral purposes and theories that inform their practice in order to gain a better understanding of themselves in their roles. When teachers become aware of the discrepancy, or dissonance, between their ideal and their actual language teacher self, «creative tension» (Senge 1990/2006, cited on p. 140) is released and fosters the process of real change. Chapter 9 discusses four strategies aimed at *guarding* the flame of teachers' vision; the social environment where teachers work causes pressures and constraints that can undermine it. It is thus important that they keep faith with their original vision and do not give way to ought-to self-images, externally imposed. The message which concludes this chapter is an invitation to nurture hope: «vision rests in hope» (cited on p. 155) so it is important that teachers never surrender to negative situations but always strive to find an aspect of their future that promises hope.

What implications for teaching do we get from this volume? First of all, we recognize that the role of vision is of great importance to foster motivation, which is the energy that stimulates the individual's striving towards the desired goal. This is true for both learners, wishing to become

competent second/foreign language users, but also for teachers, aiming at becoming truly motivated professionals. What vision offers – provided that the conditions we described above are in place – is both a *route* to a desired end-state and the *fuel* to stimulate action: hence, vision-related strategies should be incorporated in the teaching practice and aimed at both learners and teachers themselves. Second, we understand that *learner* and *teacher motivation* are deeply interrelated and thus have the power to influence each other. In particular, as regards teachers, they should be well aware of this mutual relationship because if they show engagement, commitment and enthusiasm for what they do, in all likelihood their students will follow suit. Several studies (not only in the field of applied linguistics) offer evidence of the fact that motivated learners are more likely to obtain better results than non-motivated ones so motivating students is a worthy endeavour. Last, we realize that the concept of vision is inextricably linked with that of *self*, both present and future (there would be no ‘future’ self if there were no current, present self). Teachers should be aware of this because when they are in class, working with students, they not only display a series of skills or adopt certain techniques but offer their true self (cfr. Hermanson 2009, cited on p. 161). Students receive such implicit messages and behave accordingly. We agree with Tompkins when he claims that «the kind of classroom situation one creates is the acid test of what one really stands for» (Tompkins 1990, cited on p. 161): in other words, when a whole class is successful, there are good chances that this is largely due to a successful teacher.

Biblioteca Italiana Dell'educazione linguistica – BELI

Aggiornamento 2014

A cura di Paolo E. Balboni

BELI 1960-2014 è nei siti <http://www.unive.it/crdl>, <http://www.dille.it>, <http://www.itals.it>, nel primo numero di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* - RILA e di *Educazione Linguistica-Language Education*, EL.LE. È un progetto in accesso gratuito, linkabile o pubblicabile gratuitamente, purché si riportino queste righe iniziali.

BELI 1960-..... è un progetto dinamico, per cui sono benvenute correzioni e integrazioni, purché rispettose dei parametri di selezione e inserimenti presenti nell'introduzione.

Monografie

- Balboni P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Balboni P.E., Coste D., Vedovelli M., 2014, *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli.
- Borello E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pisa, Pacini.
- Daloiso M., 2014, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/976-i-quaderni-della-ricerca-13>.
- D'Annunzio B., Serragiotto G., 2014, *Progettare e sviluppare percorsi efficaci per la lingua dello studio. Un percorso di sperimentazione e autoformazione*, Venezia, Genesi Design.
- De Renzo F., Tempesta I., 2014, *Il parlato a scuola*, Roma, Aracne.
- Di Martino E., Di Sabato B., 2014, *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.
- Kuitche Talé G., 2014, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Aprilia, Novalogos.

- La Grassa M., 2014, *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*, Roma, Aracne.
- Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. Open access: <http://edizionicf.unive.it/col/exp/38/31/SAIL/4>.
- Mugno R., 2014, *La didattica delle lingue straniere in prospettiva metacognitiva. Teoria e prassi tecnologica*, Roma, Aracne.
- Serragiotto G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET Università.

Volumi collettanei

- Abbatichio R. (a cura di), 2014, *Da lingua di esodi a lingua di approdi. Contesti immediati e 'mediati' di insegnamento dell'italiano L2*, Lecce, Pensa Multimedia. Include:
- Abbatichio R., «Lingua italiana e fenomeno immigratorio: la comunicazione interculturale», «Almeno un'altra lingua oltre l'inglese. Un'esperienza di insegnamento dell'italiano ad anglofoni», «Nella rete dell'italiano: insegnare (con) le glottotecnologie», «Approdi dell'italiano. Testi letterari e educazione linguistica».
- Abbatichio R., Camporeale T., «L'italiano degli studenti Erasmus: una breve indagine barese».
- Abbatichio R., Gasparro G., «Didattica dell'italiano e dimensione interculturale. Bari e la Puglia dai C.T.P. ai C.R.I.T.».
- Arcuri A., Mocciaro E., (a cura di), 2014, *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Include, di ambito glottodidattico:
- Amenta L., «Norma/e ed errore in italiano L2».
- Amoruso C., «Un test d'ingresso per gli alunni stranieri: ideazione, sperimentazione, valutazione».
- Anselmi S., Mesi M., «La valutazione in rapporto alla certificazione linguistica. La CILS a Palermo».
- Arcuri A., «Un'idea di didattica della lingua: per un approccio integrato L1, L2, LS»; «Il tirocinio: l'occasione di Giano», «Il Pefil nel Master: per una formazione iniziale in prospettiva europea».
- Arcuri A., Mocciaro E., «Ragionando sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna».
- Arcuri A., Paternostro G., Pinello V., «La scrittura autobiografica come strumento di riflessione».
- Barranco R., «Apprendimento integrato in contesto formativo post lauream», «Repertorio dei software per la didattica dell'italiano L2/LS».
- Biasini R., «Insegnare italiano in Gran Bretagna (Liverpool)».

- Borisova E., «Insegnare italiano in Russia (Mosca)».
- Cavaliere S., «Insegnare italiano in Bosnia-Erzegovina (Banja Luka)».
- Ignazzitto T., «Risorse per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua non materna. Caratteristiche e scelta dei materiali didattici».
- Jarczynska J., «Insegnare italiano in Polonia (Varsavia)».
- Lin Y., «Insegnare italiano in Cina (Chongqing)».
- Mahmoud H., «Insegnare italiano in Egitto (Il Cairo)».
- Mariani L., «Il Quadro comune europeo di riferimento e la sua valenza formativa».
- Minniti Gonias D., «Insegnare italiano in Grecia (Atene)».
- Mocciaro E., «Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali».
- Paternostro G., Pellitteri A., «Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici», «Insegnare attraverso l'interazione, insegnare l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching».
- Phuong D.T., «Insegnare italiano in Vietnam (Hanoi)».
- Pinello V., «Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione».
- Radanova N., «Insegnare italiano in Bulgaria (Sofia)».
- Rizzo M., «L'italiano per scopi specialistici: caratteristiche e didattica».
- Rubino A., «Insegnare italiano in Australia (Sidney)».
- Strano M., «Insegnare italiano in Argentina (Rosario)».
- Turrisi M.R., «La valutazione: indicazioni metodologiche e suggerimenti operativi».

Balboni P.E., Caruso G., Lamanna A. (a cura di), 2014, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci. Include:

- Balboni P.E., «L'unità d'acquisizione come 'molecola matetica'»
- Begotti P., «L'utilizzo del cinema nella didattica».
- Benucci A., «Immigrazione, carcere, professione. Approcci e modelli per la formazione».
- Caon F., «La dimensione cognitiva e metacognitiva nella didattica dell'italiano L2».
- Caruso G., «La televisione nell'insegnamento dell'italiano a stranieri: utilizzo e strategie didattiche».
- Chiacchella E., «Insegnare la grammatica a livello avanzato».
- Mollica A., «Ludolinguistica e Glottodidattica».
- Pavan E., «Problemi e opportunità nella classe interculturale».
- Semplici S., «La Certificazione d'italiano: obiettivi e struttura delle prove in riferimento alle competenze del docente di italiano a stranieri».
- Spinelli B., «La programmazione didattica nella classe di italiano L2: orientarsi verso la partecipazione critica e consapevole dello studente».

Balboni P.E., Coonan C.M. (a cura di), 2014, *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/978-i-quaderni-della-ricerca-14>. Include:
Balboni P.E., «Il Progetto 'Materiali Integrativi Loescher per l'Educazione Lin-

guistica’»; «Lo studente di fronte a un testo per CLIL»
 Coonan C.M., «Le basi glottodidattiche del CLIL».
 D’Annunzio B., «Principali problemi del CLIL in italiano L2».
 Jamet M.C., «CLIL/EMILE: spécificités pour le français».
 Ludbrook G., «Le competenze linguistiche di un docente CLIL», «Challenges teaching content through English: language abilities and strategic competences».
 Martinez Crespo A., «Problemas principales del AICLE».
 Menegale M., «L’organizzazione del team teaching», «L’autonomia dello studente».
 Mezzadri M., «Tecnologie e CLIL».
 Ricci Garotti F., «Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht».
 Saccardo D., «Il CLIL nelle diverse aree disciplinari».
 Serragiotto G., «L’organizzazione operativa di un modulo», «Valutazione e CLIL».

Balboni P.E., Mezzadri M. (a cura di), 2014, *L’italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/quaderni/89-quaderni/977-i-quaderni-della-ricerca-15>. Include:

Balboni P.E., «Il Progetto ‘Materiali Integrativi Loescher per l’Educazione Linguistica’»; «L’educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari»; «La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio».
 Coonan C.M., «Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera».
 D’Annunzio B., «Lavorare all’italiano L2 come lingua dello studio».
 Luise M.C., «La natura della lingua dello studio».
 Menegale M., «L’autonomia dello studente e l’italiano dello studio»; «L’organizzazione del team teaching».
 Mezzadri M., «Certificare l’italiano dello studio di studenti migranti».
 Pieraccioni G., «Indicazioni metodologiche e modelli operativi per la didattica Italstudio fra classe e laboratorio».

Benucci A. (a cura di), 2014, *Italiano L2 e interazioni professionali*, Torino, UTET Università. Include, di glottodidattica:

Benucci A., «Interazioni professionali e comunicazione specializzata», «Dal sillabo generico a quello settoriale (livello B2 parziale)».
 Benucci A., Bellandi G., «Sillabo per operatori sanitari e addetti alla cura della persona».
 Benucci A., Bianchi V., «Sillabo per collaboratori domestici e assistenti familiari».
 Binotto V. et al., «Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione».
 Carmignani S., Sciuti Russi G., «Sillabo per personale non qualificato nell’industria».
 Carmignani S., «Sillabo per operai del settore edile».
 Carmignani S., Grosso G., «Sillabo per operai del settore agricolo».
 Fatighenti N., Macciò M., Ricci G., «Sillabo per operatori dell’artigianato e del commercio».
 Grosso G., «Sillabo per addetti alle pulizie e operatori ecologici».
 Vedovelli M., «Formazione linguistica e professionale di lavoratori italiani emi-

grati nella Repubblica Federale Tedesca: 1978 - 2012, alle radici della crisi, le radici di una soluzione».

Chini M., Bosisio C., (a cura di), 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.

Andorno C., «Grammatica e competenza metalinguistica».

Bosisio C., «La glottodidattica oggi: scienza (interdisciplinare) dell'educazione (pluri)linguistica», «La didattica della L2: Elementi per un curriculum; Approcci, metodi e tecniche», «Le certificazioni di competenza linguistica e didattica», «La formazione dell'insegnante di lingua».

Bosisio C., Lombardi I., «Tecnologie per l'educazione linguistica».

Cambiaghi B., «I fondamenti della glottodidattica come scienza», «Lingua per lo studio e linguaggi specialistici».

Chini M., «Acquisizione e apprendimento di una lingua»; «Testo, tipi testuali e pratiche didattiche»; «Elementi di pragmatica».

Jezek E., «Lessico e semantica».

Maturi P., «Elementi per una didattica del livello fonetico-fonologico».

Porcelli G., «Dalla linguistica applicata alla glottodidattica in ambito italiano»; «Verifiche, valutazione e testing in L2».

Cerruti M., Corino E., Onesti C., (a cura di), 2014, *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, **Alessandria, Edizioni dell'Orso**. Include, di glottodidattica:

Andorno C., «Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali».

Baratto G., Duberti N., Sordella S., «Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica».

Corino E., «Registri formali e argomentazione: per una didattica dei connettivi nella lezione di EFL»

Moraldo M., «Getippter Dialog im zerdehnten Austausch. Die Kommunikationplattform Twitter im Unterricht Deutsch als Fremdsprache».

Onesti C., «L'insegnamento di varietà diafasiche dell'italiano: dalla ricerca alla sperimentazione in classe»

Verdiani S., «I valori modali dell'imperfetto indicativo italiano e i suoi equivalenti in tedesco. Materiali autentici per la didattica della lingua tedesca a livello avanzato».

Cervini C., Valdiviezo A. (a cura di), 2014, *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, Bologna, CLUEB. E-book: <http://clueb.it/libreria/contesti-linguistici/dispositivi-formativi-e-modalita-ibride-per-lapprendimento-linguistico/>. Include:

Cervini C., «Modalità ibride di apprendimento e glottodidattica odierna: osservazioni in contesto».

Coppola D., «Come l'acqua che passa...: metafore e metamorfosi dell'insegnamento mediato dalla tecnologia».

- Cotroneo E., Giglio A., «Racconto L2.0 e LIPS: due strumenti '2.0' per l'italiano per stranieri».
- Di Castri E., Mazza S., Moschettoni S., Visentin R., «'I'-learning: 'I' come 'Insegnare italiano, dall'Italia all'Iraq, tramite Internet'».
- Elia A., «La 'gamification' della glottodidattica in ambienti 3D».
- Ferrari L., Emili E.A., Nicotra M., «Studenti D.S.A e apprendimento nella didattica universitaria. Dalla risposta 'speciale' alla risposta 'competente'».
- Fiorentino G., Cacchione A., «Situating Mobile Learning: l'esperienza italiana in SIMOLA».
- Hamon Y., «Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères: tendances actuelles de la recherche».
- Maspero M., Quintin J.J., «Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'apport des dispositifs innovants dans la formation en langues».
- Monroe J., Preti V., «Integrating E-learning and Testing Objectives: the dynamic process of design and evaluation».
- Rózsavölgyi E., «Analisi delle strategie motivazionali nell'ambito di una sperimentazione pilota eTandem ungherese-italiano».
- Valdiviezo A., «Desarrollo de proyectos eLearning en ámbito lingüístico».
- Zanoni G., «Il repository multimediale LIRA: analisi della partecipazione della comunità di utenti».

Colombo A., Pallotti G. (a cura di), 2014, *L'italiano per capire*, Roma, Aracne.

Include:

- Bartolini Bussi M.G., «Il ruolo della terminologia in aritmetica: la sottrazione con 'prestito'».
- Brusco S. et alii, «Le scritte degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale».
- Cacia D., «Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria».
- Caviglia F., M. Delfino, «Cercare informazioni nel Web come preparazione all'apprendimento».
- Colli Tibaldi C. et alii, «Le competenze lessicali negli ultimi anni della scuola primaria: un'indagine sul lessico sensoriale».
- De Mauro T., «L'italiano per capire e per studiare».
- Ferreri S., «Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso».
- Fornara S., «Capire e migliorare la costruzione del testo con l'aiuto delle ICT».
- Gallina F., «La competenza lessicale degli alunni stranieri. Dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza».
- Giscel Campania, «'Eppur si muove...': dall'accertamento della comprensione alla riflessione sugli strumenti per attivarla».
- Giscel Lombardia, «Strategie di lettura per comprendere un testo».
- Giscel Sardegna, «Un itinerario di comprensione del testo. LIM, qualcosa di più e di diverso?».
- Giscel Sicilia, «Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso: un'indagine nelle scuole di Palermo».
- Giscel Veneto, «Quando parlano gli insegnanti...».
- Giuliano P., «La competenza narrativo-testuale degli adolescenti».
- La Grassa M., Troncarelli D., «Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici».

- Lavinio C., «Le discipline e i loro linguaggi».
- Mattozzi I., «Competenze linguistiche per la storia o competenze per l'italiano?».
- Milia L. et alii, «I colloqui pluridisciplinari della secondaria di primo grado».
- Papa E., «'Il deserto è quando...'. Competenze definitorie e competenze disciplinari nella scuola primaria».
- Schoonen R., «Saper leggere nella prima e nella seconda lingua».
- Serafini M.T., «Una tipologia di schemi per lo studio e la scrittura».
- Zini A., «Una prova di cloze sul lessico peculiare di un linguaggio scientifico».

Daloiso M. (a cura di), 2014, *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue: studi e ricerche sul campo*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2 (vedere sezione 'riviste').

Crombie M., «Multisensory Techniques for Dyslexic Students in the Foreign Language Learning Context: Is This Enough?».

Costenaro V., Daloiso M., Favaro L., «Raising Phonemic Awareness in Young Learners of English with Learning Difficulties: A Small-Scale Intervention Study».

Daloiso M., «Specific Learning Differences and Foreign Language Reading Comprehension: A Case Study on the Role of Meta-Strategic Skills», «Quindici anni di ricerca glottodidattica internazionale sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento».

Spinello M., «Conseguenze della riflessione meta-cognitiva sul senso di auto-efficacia in lingua straniera. Uno studio di caso».

Melero C., «Una propuesta de modelo de acción didáctica: datos de campo y percepción de las TIC en la enseñanza de Lenguas Extranjeras por parte de estudiantes disléxicos».

D'Annunzio B., Pesce A., «Uso, redazione e selezione di testi a contesto ridotto per studenti non italofofoni e studenti con DSA: quali elementi comuni e quali tratti distintivi?».

Celentin P., Daloiso M., Isotton O., «La ricerca-azione come strumento per sperimentare nuove forme di accessibilità glottodidattica per gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento».

D'Annunzio B., Serragiotto G. (a cura di), 2014, *Progettare e sviluppare percorsi efficaci per la lingua dello studio. Un percorso di sperimentazione e autoformazione*, Venezia, CRDL Università Ca' Foscari e Edizioni Genesi Design. Include, oltre a un DVD con documentazioni della sperimentazione:

Serragiotto G., «Il progetto».

D'Annunzio B., «La realizzazione e la metodologia».

Di Sabato B., Perri A. (a cura di), 2014, *I confini della traduzione*, Padova, Libreria Universitaria. Include saggi di traduttologia, alcuni con interesse glottodidattico.

Favaro L., Menegale M. (a cura di), 2014, *Tecnologie e autonomia nell'apprendimento linguistico*, numero monografico curato da *Educazione Linguistica - Language Education, EL.LE*, n. 7, open access: <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2>.

Cacchione A. «La creatività nel mobile language learning attraverso l'applicazione LingoBee del progetto europeo SIMOLA».

Barbi A., «Ambiente virtuale per un apprendimento reale».

Bozzo L., «Developing Lexical Awareness with ICT. An Experience in Fostering Learner Autonomy at University».

Fahnestock N., «Developing autonomous second language learners in a content class».

Favaro L., Menegale M., «La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico: un modello di applicazione».

Guardalben E., «Lo sviluppo dell'autonomia attraverso l'utilizzo di Wiki: una ricerca-azione con studenti di lingua cinese di una scuola italiana di secondo grado».

Hirzinger-Unterrainer E.M., «Mobile learning nella classe d'italiano L2. Imparare il lessico con i podcast».

Ludwig C., «Suzann Collins's The Hunger Games - Technology-enhanced Literature Projects to support Learner Autonomy».

Whyte S., «Sharpening pencils in the digital age: classroom integration of interactive technologies to support learner autonomy».

Zini M., «Rete e gioco: ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo».

Fratte I., Jafrancesco E. (a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne. Include, di glottodidattica:

Baron I., Zanetti F., «Digital Storytelling e narrazione autobiografica in italiano L2».

Bottaro D., «L'uso di software autore per apprendere le lingue specialistiche».

D'Eugenio D., Longo M.F., Vitale A., «Percorsi di scrittura collaborativa con wiki per il linguaggio del turismo».

Di Carlo T., «Uso della LIM per la classe di lingue».

Ferri E., «Social network nell'apprendimento linguistico: Livemocha per l'italiano L2».

Fragai E. Fratte I., «Aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2 e uso del podcasting».

Fratte I., «Il docente di lingue e le TIC: conoscenze, competenze e abilità».

Guth S., Helm F., Guarda M., «Telecollaborazione: apprendere le lingue straniere in contesti autentici».

Jafrancesco E., «Forum e wiki per lo sviluppo della produzione scritta».

Lim E.M., «La piattaforma e-learning Moodle per la formazione di apprendenti sinofoni».

Maurizio F., Piazzi M., «Il video CV per lo sviluppo delle attività produttive».

Telles J.A., Cecilio L.A., «Skype per facilitare la comunicazione interculturale».

Troncarelli D., «L'insegnamento dell'italiano per scopi specifici con le tecnologie di Rete».

Vitali A., «Facebook: dall'apprendimento formale all'apprendimento informale».

Landolfi L. (a cura di), 2014. *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press. Include, di interesse glottodidattico:

- Aiello J., «Negotiating constraints: L2 motivation, attitudes and ownership».
- Bailini S., Bosisio C., «Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini».
- Balboni P.E., «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare».
- Buckledee S., «L2 motivation of Italian undergraduates: ideal selves and visualization».
- Campo C., «L'orecchio e le lingue straniere. L'approccio Tomatis all'integrazione delle lingue».
- Cavagnoli S., «L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività».
- Cognigni E., «Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue».
- Fusco G., «Emotions and cultural awareness in EFL learning via blogs, Facebook and Skype».
- Giunchi P., Roccaforte M., «Distance learning and deaf learners' reading skills in Italian language: Final results of FIRB-Visel project».
- Landolfi L., «Crossing roads crossing identities», «Restructuring language learning attitudes at university», «Epilogue: The birth of HEC@TE».
- Leonardi V., «Demotivating factors among EFL students of economics».
- Lombardi I., «What video games can teach us about language learners' motivation».
- Morbiducci M., «Idioms and emotions from an ELF perspective».
- Palusci O., «When the teacher is (E)motionally incompetent».
- Panajoti A., «The Altext policy and the State Matura foreign language exams: A review».
- Ranzoli S., «Visualization for quality learning in literature studies».
- Langé G., Cinganotto L. (a cura di), 2014, *E-CLIL per una didattica innovativa*, Torino, Loescher. Open access: <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-18.html>. Include:
- Barbero T., Graziano A., «Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie»
- Cinganotto L., «Le caratteristiche del Progetto *E-CLIL per una didattica innovativa*»; «Il ruolo di indire»; «Webinar: temi e commenti»; «Conclusioni».
- Coonan C.M., «Questioni linguistiche nel CLIL».
- Cuccurullo D., «Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL».
- Langé G., «CLIL: Le scelte italiane»; «Conclusioni».
- Palumbo C., «Introduzione».
- Roncaglia G., «Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi».
- Rossi Holden L., «Il framework del Progetto E-CLIL».
- Patrocino D., Schindler A. (a cura di), 2014, *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Angeli. Include, di interesse glottodidattico:
- Balboni P.E., «La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale».

- Cigognini C. «Il ruolo del mediatore linguistico e culturale».
- Favaro G. «Bambini stranieri a scuola: la situazione linguistica delle 'seconde generazioni'».
- Patrocínio D., Sallustio V., Schindler A., «Il linguaggio nel soggetto adulto multilingue».
- Patrocínio D., Tresoldi M., Schindler A., «Effetti dell'esposizione a più lingue nello sviluppo del linguaggio».
- Rustioni D., «I prerequisiti linguistici dell'apprendimento».

Piemontese M.E., Sposetti P. (a cura di), 2014, *La scrittura dalla scuola superiore all'università*

- Brusco S., «Il rapporto degli studenti universitari con la scrittura. Un'indagine sullo sviluppo dell'abilità di scrittura».
- Brusco S., Cacchione A., Falcetta I., «Nodi problematici emersi durante la correzione dei riassunti».
- Cacchione A., «Tra scritto e parlato: i pericoli dell'interferenza».
- Guerriero A.R., «8 Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore».
- Salerni A., Scippo S., Sposetti P., «La codifica dei dati».
- Salerni A., Sposetti P., «Costruire prove per misurare le competenze linguistiche degli studenti universitari».
- Scippo S., «L'analisi e la presentazione dei dati»
- Sposetti P. «Progettare un laboratorio di scrittura».

San Vicente F., De Hériz A.L., Pérez M.E. (a cura di), 2014, *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español e Italia: siglos XIX y XX*, Bologna, Bononia University Press. Include, di ambito glottodidattico: Grenzi C., «Candido Ghiotti. L'insegnamento del francesen nell'Italia post-unitaria».

- Nava A., «Back to the future: la grammatica pedagogica di riferimento della lingua inglese in Italia».
- Sanmarco Bande M.T., «Los manuales escolares y la lengua italiana postunitaria: el programa didáctico de Pasquale Fornari».

Serragiotto G., Perniola O., (a cura di), *Esperienze CLIL Molise. Uso veicolare della lingua straniera*, Termoli, B&C Advertising Edizioni. Include, oltre a relazioni su esperienze in classe:

- Piscitelli M., «CLIL: il piano di formazione MIUR».
- Serragiotto G., «Aspetti da focalizzare nella realizzazione di percorsi CLIL».

Tolaini F., Lupia M.T. (a cura di), 2014, *Italiano come risorsa per il sistema Italia. Idee e sinergie per il futuro*, Roma, ICON. Contiene brevi interventi sulla promozione dell'italiano nel mondo e sulla natura e le prospettive del consorzio ICON.

- Torresan P. (a cura di), 2014, *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*, Lima, IIC Lima. Include, di autori italiani:
 Cristoni M., «El Aprendizaje Cooperativo: una herramienta para el fomento de la expresión oral».
 Santoro E., «Hablar es actuar: la competencia pragmática en el desarrollo de la producción oral en lengua extranjera».
 Torresan P., «Estrategias didácticas para sostener, estimular y perfeccionar la expresión oral».

Saggi non inclusi tra le 'riviste' o i volumi collettanei

- Abbatichio R., 2014, «Speed reading e educazione letteraria: un esperimento 'di classe'», in *Annali della facoltà di Lettere e filosofia*, LIV-LV, Bari, Progedit.
- Abbatichio R., 2014, «Teaching 'Englishes' through non linguistic contents: concrete examples from a clil approved path», in *Englishes*, n. 1.
- Araújo, M.H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S., 2014, «Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'intercompréhension», in *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, n. 2.
- Balboni P.E., 2014, «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare», in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press.
- Balboni P.E., 2014, «Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica», in *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, n. 1, pp.1-14. ISSN 2376-905X. Open access: <http://www.e-journal1.org/first-issue-2014/>.
- Balboni P.E., Caon F., 2014, «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence», in *Journal of Intercultural Communication*, n. 35. Open access: <http://immi.se/intercultural/>.
- Bartoli Kucher S., «Diversità e migrazione tra letteratura e film. Proposte per una didattica interculturale della letteratura di lingua straniera», in *Zeitschrift für romanische Sprachen und Ihre Didaktik*, n. 2.
- Benucci A., 2014, «Programmare corsi generici e per pubblici specifici: dal sillabo ai materiali», in *Officina.it*, n. 23.
- Borghetti C., Lertola J., 2014, «Interlingual Subtitling for Intercultural Language Education: A Case Study», in *Language and Intercultural Communication*, n. 14.
- Bosisio C., 2014, «Les L1 en classe de L2: considérations linguistiques et didactiques dans des classes plurilingues en Italie», in *Melanges CRAPEL*, n. 35.
- Bosisio C., 2014, «Considérations didactiques autour du répertoire (pluri)linguistique de l'apprenant: du CARAP à la classe de langue», in Druetta R., Falbo C. (a cura di), *Docteurs et Recherche... une aventure qui continue*, numero monografico di *Cahiers de l'Ecole Doctorale en Linguistique Française* dell'Università di Trieste, n. 8.
- Brazzolotto M., 2014, «Insegnare l'italiano nelle classi multilingue attraverso la matematica. Una riflessione sulla linea del tempo attraverso operazioni matema-

- tiche con studenti della scuola primaria», in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, n. 1.
- Buccino G., Mezzadri M., 2014, «Embodiment e linguaggio: insegnare/apprendere alla luce delle neuroscienze», in Calabrese S., Ballerio S. (a cura di), *Linguaggio, letteratura e scienze neuro-cognitive*, Milano, LEDI.
- Caruso V., De Meo A., 2014, «A dictionary guide for Web users», in Abel A., Vettori C., Ralli N., (a cura di), *The User in Focus*, Bolzano, Eurac Research Press.
- Casini S., Siebetchu R., 2014, «Italianismi, marchi, migrazioni nel mondo globale. Nutrire il pianeta in una prospettiva linguistica», in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2014*, Todi, Tau.
- Ciliberti A., 2014, «Aspetti di continuità e discontinuità nella comunicazione accademica italiana in ambito umanistico», in Hornung A., Carobbio G., Sorrentino D. (a cura di), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und italienisch im Vergleich*, Münster, Waxmann.
- Cognigni E., 2014, «Errare paedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere», in *Heteroglossia*, n. 13. Open access: <http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index>.
- Colombo S., Marellò C., 2014, «Un accesso 'geografico' alle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua», in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Firenze, Cesati.
- Colombo S., Marellò C., 2014, «Paesaggi dinamici. Dagli atlanti linguistici alla georeferenziazione di dati linguistici in rete», in Cugno F., Mantovani L., Rivoira M., Specchia M.S. (a cura di), *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, Torino, Istituto dell'Atlante linguistico Italiano.
- Corino E., 2014 «La struttura informativa nella traduzione di manuali di istruzioni: indicazioni lessicali e strutture morfosintattiche a confronto», in *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Palermo, Centro di Studi Filologici e linguistici Siciliani.
- Corino E., 2014 «Bottom up specialized phraseology in CLIL teaching classes», in *Workshop Proceedings Of The 12th Edition Of The Konvens Conference*, Universität Hildesheim. Open access: http://opus.bsz-bw.de/ubhi/volltexte/2014/322/pdf/konvens2014_workshop_proceedings.pdf.
- Corino E., 2014 «Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie», in *RiCognizioni*, n. 1. Open Access: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>.
- De Meo A., Salvati L., 2014, «La lingua per l'integrazione: conoscere per comunicare», in Amato F. (a cura di), *Etica, immigrazione e città. Uno sguardo sulla Napoli che cambia*, University Press, Napoli.
- De Meo A., De Santo M., Rasulo M., 2014, «Accentuating 'autonomy' in the Self-Access Centre», in Mynard J., Ludwig C. (a cura di), *Autonomy in Language Learning: Tools, tasks and environments*, [ebook], Faversham, IATEFL.
- De Meo A., Vitale M., Boula de Mareuil P., 2014, «An acoustic-perceptual approach to the prosody of Chinese and native speakers of Italian based on yes/no questions», in *Speech Prosody*, n. 7.

- De Renzo f., 2014, «Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi», in Lo Castro G., Porciani E., Verbaro C. (a cura di), *Visitare la letteratura. Studi in onore di Nicola Merola*, Pisa, ETS.
- Di Sabato B., 2014, «Studying language through literature: A return to the new», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 3.
- Di Sabato B., Dawes B., 2014, «His...tory Her...story: Gender Matters in Foreign Language Learning», in M. Lops, E. Rao (a cura di), *Gender/Genre*, Napoli, Liguori.
- Gauci P., 2014, «Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian», in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 1.
- Gilardoni S., 2014, «CLIL e Italiano L2: un'esperienza per non italofofoni», in *Nuova secondaria*, n. 5.
- Gilardoni S., 2014, «Elementi di neurolinguistica e di psicolinguistica per la didattica delle lingue», in *Nuova secondaria*, n. 9.
- Gimmelli P., 2014, «Creare la scrittura», in *Officina.it*, n. 22.
- Giuliano P., 2014, «La compétence narrative en Italien L1: une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d'un milieu privilégié», in *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n. 124.
- Giuliano P., Russo R., 2014, «L'uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale», in Donadio P., Gabrielli G., Massari M. (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Milano, Angeli.
- La Grassa M., Troncarelli D., 2014, «Developing Intercultural Competences Through a Social Network: The Proposal of Calcote Project», in Gómez Chova L., Lòpez Martínez A., Candel Torres I. (a cura di), *8th International Technology, Education and Development Conference Proceedings*, Valencia, IATED Academy.
- Landolfi L., 2014, «Students of English at university: Awareness, expectations and failure issues», in *Frontiers of Language and Teaching Journal*, n. 1.
- Lavinio C., 2014, «Testi e dati per l'educazione linguistica in Sardegna», in Atzori S. (a cura di), *De s'anantzia a s'eredeu. Identità e lingue tra generazioni*, Cagliari, EDES.
- Lavinio C., 2014, «Scrivere e parlare molte lingue», in Atzori S. (a cura di), *De s'anantzia a s'eredeu. Identità e lingue tra generazioni*, Cagliari, EDES.
- Lavinio C., s.i.d. (2014), «Dalla comprensione alla produzione dei testi per parlare di storia», in Guanci V. (a cura di), *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Castel Guelfo (Bo), Cenacchi.
- Leone P. (2014) «Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: developing a socially situated scenario for learning», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, n. 9, open access in: <http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index>.
- Lo Duca M.G., 2014, «Le prove di grammatica nei test Invalsi: luci e ombre», in Danler P., Konecny C. (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller Runggaldier*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Lo Duca M.G., 2014, *Le prove di grammatica Invalsi e gli apprendenti immigrati*,

- open access in: http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=working_papers.
- Lo Duca M.G., 2014, «Che cos'è il modello valenziale?», in *La vita scolastica*, n. 4.
- Luise M.C., 2014, «Terza età ed educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività», in *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 3.
- Marello C., 2014, «Using Mobile Learning Dictionary in an EFL Class», in Abel A., Vettori C., Ralli N. (a cura di), *The User in Focus*, Bolzano, Eurac Research Press. Open access: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2014/euralex_2014_003_p_63.pdf.
- Marello C., 2014, «Le stagioni della traduzione, in un titolo» in *A Warm Mind-Shake. Scritti in onore di Paolo Bertinetti*, Torino, Trauben.
- Margutti P., 2014, «Drew P. Positive evaluation of student answers in classroom instruction», in *Language & Education*, n. 1.
- Maugeri G., Serragiotto G., 2014, «Analisi sul ruolo degli istituti italiani di cultura e ipotesi di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento a rete per la formazione on line dei docenti», in *Revista Italiano UERJ*, n. 5. Open access: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj>.
- Maugeri G., Serragiotto G., 2014, «La qualità del corso di lingua straniera: modello e tecniche di analisi strategica», in *LEA*, n. 3. Open access: on line <http://www.fupress.com/bsfm-lea>.
- Mazzotta P., 2014, «Lo sviluppo della competenza traduttiva attraverso l'approccio per compiti», in Di Sabato B., Perri A. (a cura di), *I confini della traduzione*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Mezzadri M., 2014, «Lingua come fine o come mezzo? Il rapporto tra la metalingua e lo sviluppo di competenze non linguistiche in alcuni manuali di italiano come LS», in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Firenze, Cesati.
- Nardon-Schmid E., 2014, «Memoria e esperienza emotiva nell'educazione linguistica e interculturale del tedesco lingua straniera», in Agorni M. (a cura di), *Memoria, lingua e traduzione*, Milano, Angeli.
- Nobili C., 2014, «Comprensione linguistica in prospettiva didattica: la pluridimensionalità tra concetto e metodo», in *Italica*, n. 1.
- Pallotti G., 2014, «A simple view of linguistic complexity», in *Second Language Research*, n. 1.
- Pavan E., Baccin P., 2014, «Developing Intercultural Awareness - An Ongoing Challenge in Foreign Language Teaching» in Romanowski P. (a cura di), *Intercultural issues in the era of globalization*, Varsavia, Uniwersytet Warszawski Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej. Open access: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+27+Piort+Romanowski+%28ed.%29%20+-+Intercultural+issues+in+the+era+of+globalization.pdf>.
- Sainz E., 2014, «Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los marcadores discursivos del español a estudiantes italianos», in Sainz E. (a cura di),

De la estructura de la frase al tejido del discurso. Estudios contrastivos español / italiano, Berna, Lang.

- Santipolo M., 2014, «L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi», in *Cultura e comunicazione*, n. 5.
- Santipolo M., 2014, «L'italiano che cambia: apocalisse o palingenesi? Alcune riflessioni tra letteratura e linguistica, etica ed estetica, glottodidattica e sociologia», in *Studi linguistici nell'Africa australe/Italian Studies in Southern Africa*, n. 2.
- Serragiotto G., 2014, «Apprendere la lingua in età adulta», in Salvalaggio M., *Apprendere e insegnare la lingua inglese in età adulta*, Saarbruecken, Edizioni Accademiche Italiane.
- Serragiotto G., 2014, «Issues in Content Language Integrated Learning (CLIL) Methodology in Italy» in *Languages Victoria*, Mltav, n. 2.
- Siebetcheu R., 2014, «La diffusione della lingua italiana nello spazio sociolinguistico africano. Storia, attualità e prospettive glottodidattiche», in Pieri S. (a cura di), *Racconti dal mondo. Narrazioni, memorie e saggi delle migrazioni*, Perugia, Editoriale Umbra.
- Spinelli B., 2014, «Il 'dialogo' tra insegnante e studente nella produzione, revisione e valutazione della scrittura in italiano L2», in *Officina.it*, n. 22.
- Torresan P., 2014, «From out of the drill. Margini di comunicativizzazione del drill», in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, n. 1.
- Vedovelli M., 2014, «La novità è che ora per gli stranieri l'italiano è anche lingua di lavoro», in D'Aquino N., *La rete italica. Idee per un Commonwealth. Ragionamento con e su Piero Bassetti*, Roma, IDE.

Riviste

Cultura & Comunicazione, 2014

n. 5

- Panicco C., Marino M., «Ancora sui falsi e veri amici nella didattica dell'italiano».
- Santipolo M., «L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi».
- Scordo P., «L'interazione tra parlanti native e non-nativi di italiano L2».

Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE, 2014
<http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2>.

n. 7

Numero monografico curato da Favaro L., Menegale M., *Tecnologie e autonomia nell'apprendimento linguistico* (vedere sezione 'Volumi collettanei').

n. 8

Balboni P.E., 2014, «Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico»: progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico».

Celentin P., Da Rold M., «Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica».

Celentin P., Luise M.C., «Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti».

Corino E. «Didattica delle lingue corpus-based».

Costenaro V., Daloiso M., Favaro L., «Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness through 'Sound Pathways'»

Giovannini M., «La marginalità della cinesica nella manualistica dell'italiano L2. Confronti e considerazioni».

Pirih A., «Extensive reading and L2 reading motivation in English as a foreign language: a case study in a Slovene elementary school».

Torsani S. «La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione».

n. 9

Bier A, «The motivation of second / foreign language teachers: a review of the literature».

Cogningi E., «Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2: uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento».

Daloiso M., «La formazione linguistica all'università. Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari».

De Bartolo A.M., «Pragmatic strategies and negatiation of meaning in ELF talk».

De Marco A., Paone E., «L'espressione e la percezione delle emozioni vocali in apprendenti di Italiano L2: uno studio cross-linguistico».

Firpo E., «Una proposta di adattamento del test ItalStudio».

Grassi R., «Costruire un percorso ItalStudio per le eccellenze alloglotte. Fondamenti e principi metodologico-didattici del progetto 'Garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici'».

Nava A., «Prescriptivism and the genre of pedagogical reference grammars for Italian students».

Bollettino Itals, supplemento di EL.LE
<http://www.itals.it/bollettino-itals>.

n. 52

Corda A., Della Chiesa F., «Soggetto: Intercultura. Un blog per promuovere l'intercultura attraverso il cinema in classi di italiano LS».

Ngueffo P., «Problemi ricorrenti nell'apprendimento dell'italiano in Camerun: analisi e proposte didattiche per gli errori fonetici nelle produzioni orali degli apprendenti francofoni».

n. 53

Include percorsi didattici basati su storie sonore.

n. 54

Alì A., «Mimesi e apprendimento virtuale».

Bruno G., Beltrami L., «Messico-Kazakhstan: due realtà a confronto in ambito valutativo».

n. 55

Luciani S., «Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni».

Serafini C., Zanardi M., «Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS».

n. 56

Colombo F., «Il project work come modalità di lavoro per sviluppare la competenza comunicativa orale».

Cupelli V., «Progettazione di un sillabo sperimentale per lo sviluppo della competenza orale in una classe monolingue di studenti americani».

De Luchi M., «Osservare e riflettere sulla comunicazione in italiano L2 e LS».

In.It, 2014

<http://www.initonline.it/pdf/init2930.pdf>.

nn. 29-30

Balboni P.E., «Modulo, Unità Didattica, Unità d'apprendimento: non è una questione terminologica», «Bibliografia 2013 sull'insegnamento dell'italiano».

Maugeri G., «Riflessioni sui contesti didattici dell'italiano all'estero».

Nocello A., «Il feedback qualitativo: uno strumento per migliorare insegnamento e apprendimento».

Schenenetti D. *et al.*, «L'italiano in Germania».

Spaliviero C., «Insegnare i modi di dire italiani: aspetti problematici e proposte operative».

Insegno italiano L2 in classe, 2014

n. 1

Brichese A., Carradori E., «Apprendere l'italiano attraverso il *Digital Storytelling*. Un'esperienza al femminile».

Fallani G., «Docenti editori. Spazi di *co-working* nella progettazione di materiali didattici».

Fragai E., Jafrancesco E., «L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati».

La Grassa M., Troncarelli D., «Percorsi di apprendimento in rete per la formazione linguistica del mediatore interculturale».

Quercioli F., «Apprendenti angloamericani in Italia: un profilo in evoluzione».

Rotta M., «I Moocs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità».

n. 2

Kuitche Talé G., «Alcune specificità del CLIL in francese nel sistema educativo italiano».

Luise M.C., «CLIL e lingua dello studio. Alcune riflessioni comuni».

Quercioli F., «Il profilo apprendente giovane adulto angloamericano inserito in programmi universitari in Italia: l'interlingua e la scrittura accademica».

Italiano a Stranieri, 2014

n. 17

- Baldassarri D., «In mezzo ai banchi. Prassi e didassi nelle classi di seconda lingua».
- Giglio A., «Le tecnologie per la didattica per l'apprendimento dell'italiano L2: strumenti e attività pratiche».
- La Grassa M., Troncarelli D., «Accrescere le competenze linguistico-comunicative del minore immigrato per promuovere l'esercizio del diritto alla non-discriminazione».
- Maurizio C., «Bisogni educativi speciali: una sfida per la scuola».
- Siebetcheu R., «Didattica e diffusione dell'italiano in Gabon».

Italiano Lingua Due, 2014

n. 1

- Bellinzani D., «La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso».
- Crippa F., «Considerazioni sull'acquisizione dei tempi verbali dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni».
- Mantovani L., «Morfologia derivazionale: risvolti applicativi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS».
- Prada M., «Per la didattica di una scrittura espositiva: la relazione».
- Santalucia D., Bartolucci S., «Il web e l'offerta formativa per l'auto-apprendimento dell'italiano L2 per studenti di livello A2/B1».
- Sorrenti E., «Italiano e sinto lombardo a confronto: somiglianze, divergenze e prospettive didattiche».
- Zambelli L., «Semplificare i testi di studio: quando, come».

n. 2

- Alberti L., Nuzzo E., «Uno studio di caso sull'elaborazione e l'utilizzo del feedback scritto in apprendenti di italiano L2».
- Belotti M., «Plurilinguismo e intercomprensione: un'analisi dei materiali di EuroRom5 (attraverso il framework di Littlejohn)».
- Ciliberti A., «Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community cohesion'».
- D'Alfonso A., «Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi».

- Preatoni M., «La scrittura nella classe di italiano L2/LS in un contesto interculturale: il caso dell'Italian Leaving Certificate Examination in Irlanda».
- Rosi R., Borelli C., «Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria».
- Zanotto M., «The effects of textual enhancement and structured input activities on the acquisition of the Italian noun-adjective agreement».

Lingua e Nuova Didattica – Lend, 2014

n. 1

- Cervini C., «La valutazione multilingue nel contesto dei dispositivi formativi: il sistema 'SELF' per il posizionamento e la diagnosi delle competenze linguistiche».
- Koszul B., Petitgirard J.-Y., «Coca - Compréhension Orale: Conception et Assi-stance».
- Maspero M., Quintin J.J., «L'innovation selon Innovalangues».
- Minardi S., «Innovazione e lingue».
- Pezzi E., «Tareas 2.0 Imparare collaborando attraverso gli strumenti del Web 2.0».
- Picavet F., Frost D., «Le lot themppo dans le projet Innovalangues: recherche-ac-tion en prosodie et en production orale».
- Vettorel P., «L'inglese come lingua di comunicazione globale. Quali implicazioni per la classe di lingue?».

n. 2

- «In ricordo di Wanda D'Addio».
- D'Addio W., «Lingua e varietà linguistiche».
- Losco V., «Valorizzare il bagaglio personale e culturale degli alunni stranieri».

n. 3

- Costa F., «'Non sarò mai più il docente di prima'. L'identità dei docenti di discipline non linguistiche come apprendenti di lingua inglese».
- Giorgis P., «Diversi da sé, simili agli altri. L2 come pratica di pedagogia interculturale».
- Mariani L., «La competenza strategica nell'interazione orale: approcci teorici e prassi didattiche».

n. 4

Carbonara V., Pagliara A., «Italianismi nel panorama linguistico di Istanbul: 'Linguistic Landscape' come risorsa didattica».

Uribe Mallarino M., «El alumno hispanohablante en la clase de ELE. Cómo mantenerlo activo y permitirle avanzar en su lengua».

Wolff D., «Il CLIL e le sue potenzialità innovative».

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, Rila, 2014

nn. 1-2

Sezione Monografico: vedere Daloso M., 'volumi collettanei'.

Sezione Miscellanea:

Balboni P.E., «Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia - 2013».

Ballarin E., «Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi».

Buccino G., Dalla Volta R., Silipo F., «Le categorie morfologiche nel sistema motorio».

Bazzanella C., Merlini S., «Multimodalità e trascrizione».

La Grassa M., «Verso l'elaborazione di un sillabo lessicale nei manuali di italiano L2 per adulti immigrati».

Mezzadri M., «Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione».

Tenchini M.P., Frigerio A., «La semantica multi-atto degli *slur*».

Scuole e Lingue Moderne, Selm, 2014

nn. 1-3

Benucci A., Cortés Velásquez D.E., «Buone pratiche di intercomprensione: una visione d'insieme».

Cavaliere S. «Per un insegnamento dell'italiano L2 in contesto scolastico ad apprendenti già inseriti nella realtà italiana».

Longo D., «L'abilità del parlato e il ruolo dei testi adottati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado».

Melero C., «Cos'è un e-book».

nn. 4-6

Aiazzi A.M., «The Implication of the «Cognitive Load Theory» in Selecting and Using Multimedia Materials».

Balboni P.E. «Repertorio bibliografico dell'educazione linguistica in Italia (B.E.L.I.) 2013».

Begotti R., Fiano M., «Testare in ingresso l'italiano L2 nei CTP (livelli A0, A1 e A2)».

Brichese A., «Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2».

Caon F., «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (Seconda parte)».

Lombardi I., «Prospettive di gamification nella classe di lingue: applicazioni pratiche».

Novello A. «Il goal setting: una strada verso l'autonomia».

spalivrieco C., «La dimensione gestemica nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS».

nn. 7-9

Gramegna B., «Le reti sociali quali ambienti di apprendimento linguistico».

Porcelli G., «Lo spelling inglese fra tradizione e innovazione».

Ronchi P., «Teaching French through English».

Kuitche Talé, Gilles (2014). *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos

Vicky Mazoua Megni Tchio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

L'opera di Gilles Kuitche Talé è il frutto di una ricerca sul campo e di un'esperienza scientifica e personale nell'ambito del multilinguismo e del contatto linguistico nello spazio francofono. Elaborato in tre capitoli, il lavoro parte da una descrizione dei modelli di plurilinguismo in Europa e in Africa; viene poi descritto il panorama sociolinguistico dell'Africa sub-sahariana francofona per capire in quale contesto si inserisce la lingua italiana, quali sono le caratteristiche dei pubblici interessati, gli apprendenti, gli insegnanti e le istituzioni dove operano.

La prima parte del volume si apre su una presentazione delle diverse accezioni dei termini plurilinguismo e multilinguismo nella letteratura scientifica, descrizione che vede l'adesione dell'autore a quella del QCER. Nel documento europeo, mentre il multilinguismo è la coesistenza di più lingue sullo stesso territorio o in una stessa comunità, il plurilinguismo caratterizza l'individuo, la sua competenza comunicativa e l'interrelazione tra le diverse lingue del suo repertorio. Viene riportato così, al centro dell'attenzione, l'obiettivo principale delle politiche linguistiche europee ossia la formazione di un cittadino che, integrando la cultura europea non cessa di essere competente nella propria cultura nazionale. Non si ambisce ad una perfetta padronanza di ogni lingua straniera, bensì ad una competenza plurilingue trasversale ed equilibrata.

In Africa, il monolinguisimo individuale è visto come un'eccezione quando la regola è una competenza plurilingue ampiamente diffusa. Quasi tutti i bambini parlano e capiscono più di una lingua, che sia vernacolare, occidentale o nazionale. Le lingue europee di retaggio coloniale sono generalmente riconosciute come lingue ufficiali usate nell'amministrazione e nelle scuole. Quelle autoctone superano spesso i confini politici e si estendono su altri territori geografici, assumendo spesso tratti di creolizzazione. Tra le difficoltà dello studio del plurilinguismo nell'area geografica presa in esame, l'autore ricorda la complessità nel rendere conto del grado di competenza del singolo parlante plurilingue in ognuna delle lingue.

Il ricercatore espone la situazione non uniforme della classificazione delle diverse lingue in Africa in famiglie linguistiche, lingue e dialetti,

ma anche tra lingue e varietà della stessa lingua, presenta un inventario, secondo la divisione di Heine e Nurse (2004), delle caratteristiche dei quattro grandi *phyla* linguistici presenti in Africa e le sostanziali differenze genetiche che li distinguono. Mentre il gruppo delle lingue afroasiatiche, chiamate ancora famiglia Camito-semite, comprendono 353 varietà sono presenti in 35 paesi dell’Africa, l’inventario delle lingue nilo-sahariane è meno preciso con numeri che vanno dalle 108 alle 198 unità. Le lingue khoisan costituiscono oggi la categoria meno consistente in termini di numero di parlanti (501,709) e di estensione geografica (5 paesi africani) mentre il *phylum* nigero-congolese è il più ampio, con più di 430 milioni di parlanti in quaranta dei quarantotto paesi dell’Africa sub-sahariana. Se in Camerun nessuna delle oltre 280 lingue locali è riuscita ad imporsi a livello nazionale, il pluralismo linguistico senegalese, dove coesistono 38 lingue locali, è caratterizzato dalla presenza del *wolof* come lingua veicolare interetnica; la stessa situazione prevale in Congo-Brazzaville con due lingue a estensione nazionale (*lingala e kituba*) tra circa le sessanta lingue nazionali esistenti.

Il «francese popolare africano», varietà «colorita» e «pittoresca» del francese orale e scritto, che si riscontra nei diciassette paesi dell’Africa sub-sahariana, dove il francese è lingua ufficiale e di scolarizzazione, rispecchia una volontà di emancipazione, di indipendenza e di appropriazione della lingua francese. Uno spazio importante è dato alla riflessione sulle cause della dialettizzazione del francese in Africa per capire se è legata al desiderio di liberazione dall’ex colonia, alla non padronanza delle strutture linguistico-comunicative oppure a un bisogno di efficacia che affonda in una produzione deviante dalla norma del sistema linguistico del francese. In effetti, come viene a dimostrare l’autore, queste varietà del francese riportano la pressione e l’impronta dei sostrati ai quali sono sovrapposte, influenzando i vari aspetti della lingua francese metropolitana.

Se è ormai dimostrato che le situazioni di bi-multilinguismo sono caratterizzate da forme di alternanza e di commutazione di codici, l’autore rivela la particolarità dell’area geografica in esame dove il contatto tra le diverse lingue dà luogo alla nascita di lingue miste che si distinguono dai pidgin e dai prestiti linguistici.

Il volume offre nella seconda parte un’analisi sistematica della situazione dell’italiano in tre paesi dell’Africa sub-sahariana francofona. Ampio spazio è dato all’analisi delle motivazioni della scelta dell’italiano come lingua straniera, in un panorama linguistico dove le lingue di maggiore diffusione come inglese, spagnolo, tedesco hanno una tradizione di insegnamento più radicata, oltre alla loro posizione di rilievo nel «mercato globale delle lingue». In effetti, le statistiche qui riportate, riguardo al Camerun, al Senegal e al Congo-Brazzaville dimostrano che l’interesse per la lingua italiana è ormai consolidato in questa parte del continente nero, con offerte formative molto diversificate che variano dai corsi intensivi orientati verso l’acquisizione di una certificazione dell’italiano utile in una

prospettiva di emigrazione per lo studio, ai corsi di laurea in lingua italiana e italianistica. Il dato importante che riporta la ricerca è la presenza dell'italiano all'interno dei sistemi educativi locali (nelle scuole secondarie) da oltre 30 anni con ricorrenti problemi di continuità, di formazione dei docenti e di materiali didattici adatti ai contesti presi in esame.

Molte indagini a carattere planetario danno per l'Africa Nera un ritratto di sofferenza: il volume che presentiamo, al contrario, riporta numeri molto alti che descrivono una vitalità e un dinamismo dei pubblici coinvolti nella diffusione dell'italiano in questo continente. In effetti, su un totale generale per l'Africa sub-sahariana, che si aggira intorno alle 12.406 apprendenti nel 2010, più di 6.400 provengono dai diciassette Stati a sud del deserto del Sahara, che condividono il francese come lingua ufficiale. Un dato, questo, evidentemente in crescita se si considerano i 467 apprendenti degli anni Settanta. La fascia di età resta costante con il 97% di apprendenti di età compresa tra tredici e ventisei anni che si avvicinano all'italiano principalmente per motivi di studio (71% di scelte). I principali poli d'insegnamento dell'italiano, istituti dove le ricerche sul campo sono state effettuate dal ricercatore sono, in ordine d'importanza, i centri linguistici privati, le scuole secondarie e le università.

Il ricercatore dimostra una buona padronanza delle metodologie e tecniche d'indagine sul campo, sebbene in un contesto socioeconomico debole caratterizzato da una diffusione delle tecnologie ancora poco affidabile. La ricerca coinvolge 684 apprendenti e 38 insegnanti di italiano delle scuole locali, dei centri privati e delle università del Camerun, del Senegal e della Repubblica del Congo attraverso dei questionari con domande strutturate.

Uno dei punti principali del lavoro è imperniato proprio sulla questione della strumentistica per l'italiano L2. Il ricercatore si sofferma, per prima cosa, sulla disponibilità dei materiali per la didattica dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona, confrontandoli anche con quelli usati per l'insegnamento delle altre lingue straniere nella stessa area geografica, ossia lo spagnolo e il tedesco. La ricognizione della strumentistica, prodotta per la maggior parte in Europa, mette in evidenza una situazione di crisi per quanto riguarda l'aspetto quantitativo. I più diffusi sono materiali cartacei tra cui il famoso *In Italiano: Corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato* di Chiuchiu, Minchiarelli e Silvestrini del 1985; *Espresso: Corso di italiano* di Bagli e Ziglio del 2003; *Progetto italiano: Corso multimediale di lingua e civiltà italiana* del 2000. Si rileva però una totale assenza dei libri di italiano nelle librerie e biblioteche dei paesi indagati e le copie fotocopiate, privi di alcune funzionalità, sono le versioni più in uso nelle classi. Dal punto di vista qualitativo, anche se la maggior parte dei docenti, principali attori della formazione, non partecipano alla scelta del manuale, dichiarano che si tiene conto del metodo e dell'approccio didattico nel momento di scegliere il libro di testo. Per l'autore, la carenza di un manuale d'italiano potrebbe essere dovuta alla

«gioinezza» dell'inserimento della lingua italiana nei vari sistemi educativi. Questo però non giustifica l'«estraneità», ossia la forte globalità della maggior parte dei libri scelti per la didattica in classe.

Per supplire allo spinoso problema dell'adeguatezza e dell'adattamento del materiale ai vari contesti indagati e ai destinatari delle offerte formative, viene proposta agli insegnanti-ricercatori, una griglia utile per l'analisi e per «la costruzione di materiali propri, a carattere integrativo o suppletivo, nonché per la contestualizzazione dei materiali generici adottati». I principali materiali usati dagli insegnanti vengono analizzati e molti di loro trovano, alla luce della griglia, un esito relativamente poco stimolante: presentano una varietà di italiano standard normativo, sono redatti esclusivamente in lingua italiana senza riferimenti contrastivi che coinvolgano l'universo referenziale degli apprendenti dell'Africa sub-sahariana francofona e, essendo materiali globali, non presentano in modo esplicito delle strategie di adattamento a pubblici e contesti specifici. L'unico manuale che esula, almeno per alcuni versi, da queste critiche, è *Tra Amici*, strumento pubblicato e usato nelle scuole in Senegal, che ha il pregio di essere altamente localizzato. Il libro, un insieme di attività didattiche su canzoni italiane e testi argomentativi, segue un approccio interculturale e comunicativo. Da qui il fulcro dell'ultima parte del volume sulla progettazione di un manuale contestualizzato, che consenta all'apprendente straniero, non solo di imparare a parlare, leggere e scrivere usando l'italiano, ma anche di raccontare il suo vissuto, le sue esperienze nella lingua appresa. L'autore parla di «saper umanizzare» il materiale didattico generico e propone alcuni spunti per saperlo connettere alla realtà locale, in modo che possa migliorare la qualità della didattica a stranieri e che faccia crescere la motivazione degli apprendenti.

La progettazione editoriale per la didattica dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona richiede una perfetta conoscenza del pubblico target e delle sue specificità. Sono punti di maggiore importanza per il contesto indagato, la distanza tipologica tra le lingue nigero-congolesi (principale *phylum* al quale appartengono la maggior parte delle lingue dell'area geografica considerata), gli errori di interferenza dal francese standard e da quello popolare africano, nonché i bisogni di apprendimento e gli obiettivi formativi.

Avvertita la necessità di una contestualizzazione di metodi e materiali per un pubblico sempre in aumento, il volume si conclude su una nota esortativa che invita da una parte editori, autori e docenti, a convergere insieme in una prospettiva interculturale, ognuno con la propria esperienza verso progetti editoriali contestualizzati; dall'altra parte, invita i responsabili dell'educazione dei paesi dell'Africa sub-sahariana, per certi versi omogenei nel progetto di apprendimento/insegnamento dell'italiano nelle loro scuole, a rivolgersi agli esperti del settore; il che garantirebbe, in un ambito editoriale ed economico, una maggiore distribuzione del prodotto finale destinato al pubblico dell'intera zona geografica.

Schede

Ketti Borille (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)



Indirizzo web: <http://www.bonjourdefrance.com>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: <https://www.facebook.com/bonjourdefrance?fref=ts>

<https://www.youtube.com/user/BonjourdeFrance>

twitter.com/Bonjourdefrance

<https://www.Bonjourdefrance.com>

<https://it.pinterest.com/BonJour!>

Categoria: Risorse linguistiche: esercizi linguistici.

Destinatari: insegnanti e apprendenti della lingua francese come LS (FL.E.).

Principali risorse: esercizi che testano le abilità ricettive, produttive (esclusa la produzione orale) e integrate; elementi di cultura e civiltà francofona; esercizi per lo studio della micro lingua *français des affaires*; simulazioni di test in preparazione alle certificazioni DELF/DALF; francese per bambini; risorse per gli insegnanti di francese come lingua straniera (FL.E.).

Descrizione della pagina: questo *cyber-magazine* si presenta come un sito educativo, *open-access*, contenente principalmente esercizi, testi e una vasta gamma di attività didattiche per l'apprendimento della lingua francese. Il sito è stato pensato anche come spazio per la promozione della cultura francese e francofona, grazie al supporto dei numerosi partner che ne sostengono la divulgazione, tra cui diverse università e associazioni (ad es. la *Federation internationale des Professeurs de Francais*, l'*Association Grecque des Professeurs de Francais de Formation Universitaire*,

l'Universite Federale de Fluminense - Bresil, l' Association quebecoise des enseignants de francais langue seconde e l' Université de Sherbrooke). *Bonjour de France* è anche un ottima fonte di risorse didattiche per gli insegnanti di F.L.E. Trattandosi di un magazine online, è possibile sfogliare i numeri pregressi, usufruendo di ulteriori risorse. I visitatori del sito possono interagire non solo attraverso le pagine relative dei vari social (sopra indicati), ma soprattutto tramite la *plateforme numérique*, dedicata in particolar modo agli insegnanti, dove ognuno può arricchire la pagina con ulteriori contributi personali. L'unica nota negativa: i numerosi banner che compaiono nella *home page* disturbano la visualizzazione e la fruizione dei materiali. Il sito è compatibile con i principali sistemi operativi per smartphone e tablet.

Sezioni della pagina: la sezione più interessante è quella relativa agli esercizi iterativi, suddivisi per categoria: grammatica, comprensione, lessico con approccio tematico, francese micro lingua, francese per i più piccoli, espressioni idiomatiche, elementi di cultura e civiltà francofone, risorse per gli insegnanti di F.L.E. Notevole la varietà delle *leçons* in cui le nozioni grammaticali sono in contesto, integrate nella realtà della comunicazione e corredate da esercizi di riempimento, scelta multipla, V/F, seriazione, abbinamento e attività ludiche; numerosi i contributi audio e video per migliorare le proprie competenze comunicative attraverso dialoghi realistici con lessico attualizzato. Originali le attività raccolte nelle sottosezioni *karaoke* e *imagine* che stimolano l'apprendimento della lingua divertendosi. Tutte le categorie raggruppano gli esercizi a seconda del livello di difficoltà, dall'A1 al C1. La seconda parte in cui è suddiviso il sito riguarda le *Ressources F.L.E.* destinato agli insegnanti di francese come lingua straniera. Oltre alle numerose risorse per la classe, il sito si trasforma a sua volta in portale con ulteriori siti didattici per l'apprendimento della lingua.

Il meglio:

- *Karaoke a riempimento* suddiviso in 3 livelli di difficoltà:
[http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr](http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr;);
- Modi di dire ed espressioni idiomatiche francesi:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm>.



Indirizzo web: <http://phonetique.free.fr/indexit.htm>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: non presente

Categoria: Risorse linguistiche: fonetica e pronuncia.

Destinatari: studenti e insegnanti che intendono approfondire ed esercitare la pronuncia della lingua francese.

Principali risorse: schede descrittive sulla fonetica ed esercizi di ascolto per lo studio e all'apprendimento della fonetica e della pronuncia del francese.

Descrizione della pagina: il sito si rivolge principalmente a coloro che intendono apprendere e/o perfezionare l'abilità di ascolto e pronuncia della lingua francese; gli esercizi previsti, infatti, mirano a mettere in evidenza e a far distinguere la discriminazione dei suoni della lingua. Il sito non prevede una linea guida di navigazione, ma suggerisce un percorso per un apprendimento progressivo, che parta dall'alfabeto e arrivi, gradualmente, a far raggiungere una *fluency* necessaria per la pronuncia di *virelangues* (scioglilingua o frasi complesse da pronunciare). Il *layout* risulta abbastanza semplice e chiaro e si dirama in due parti a seconda della tipologia di utenza (insegnanti o studenti). La mancata presenza del sito anche sui social ne preclude una maggiore visibilità e, di conseguenza, una fruizione più consistente di utenti.

Sezioni della pagina: le quattro sezioni principali che compongono il sito pongono l'accento sulle più importanti caratteristiche fonetiche della lingua francese, sul ritmo e sul rapporto tra grafia e fonetica: *alphabet*, *phonèmes*, *autres* (liaison, sillabe e intonazione) e una parte dedicata agli scioglilingua: *virelangue*. Tutti gli esercizi di comprensione orale sono autocorrettivi e corredati da schede in PDF scaricabili, contenenti le trascrizioni audio e tavole riassuntive per fissare i contenuti affrontati. Il sito prevede anche una serie di link utili suggeriti per l'apprendimento autonomo online del francese e un forum di discussione per i visitatori del sito. Le consegne degli esercizi e le note esplicative sono visualizzate in francese, ma possono essere selezionate anche in inglese, italiano, spagnolo e tedesco.

Il meglio:

- Scioglilingua e proverbi:
<http://phonetique.free.fr/indexvir.htm>.



Indirizzo web: <http://www.espacefrancais.com/>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: https://www.facebook.com/EspaceFrancais?_rdr

twitter.com/EspaceFrancais

<http://feeds.feedburner.com/Espacefrancais-com>

<https://plus.google.com/+EspaceFrancais-site/posts>

Categoria: Risorse linguistiche: lingua, letteratura, cultura, attualità francese.

Destinatari: insegnanti e apprendenti della lingua francese.

Principali risorse: elementi di storia della Francia e della lingua francese; elementi di cultura, civiltà e letteratura francese e francofona e informazioni sul sistema scolastico francese; finestre grammaticali e lessicali con relativi esercizi autocorrettivi, contributi audio e video didattizzati, risorse per l'insegnante.

Descrizione della pagina: nonostante dal primo impatto con la *home page* si avverta un senso di confusione per i troppi box e banner che occupano l'interfaccia, il sito è da considerarsi una fonte ricchissima di tutto ciò che riguarda il mondo francese e francofono nei suoi molteplici aspetti. L'organizzazione dei contenuti è simile a quella di una rivista online, dato che è possibile risalire ai contributi pregressi suddivisi, dato che è possibile risalire ai contributi pregressi suddivisi per anno. Il *layout* non facilita la navigazione, dato che si tende a dirigere l'attenzione verso le sezioni di letteratura, più in evidenza rispetto al resto del sito.

Sezioni della pagina: le sezioni più interessanti riguardano la storia (della Francia, dell'*Académie française*, della lingua francese), la letteratura (che comprende autori francesi e francofoni la cui ricerca può essere fat-

ta seguendo diversi criteri, correnti e generi letterari, temi, nozioni di retorica e di stile), risorse linguistiche di diverso tipo (esempi di scrittura accademica, proverbi, espressioni idiomatiche, citazioni, la francofonia attuale e relativi esercizi) e infine una parte relativa puramente alla lingua e al suo studio attraverso: esercizi di grammatica, lessico, comprensione scritta e orale, tutti caratterizzati da una discreta varietà di tecniche didattiche (sono previsti esercizi a riempimento, selezione a scelta multipla, V/F, abbinamento, attività ludiche come cruciverba o esercizi di ascolto e pronuncia basati su canzoni e ulteriore materiale autentico che riproduce situazioni comunicative della quotidianità francese). Tutti gli esercizi, sia di letteratura che di lingua, sono autocorrettivi per incentivare l'apprendimento autonomo. Inoltre, affrontando tutti gli aspetti grammaticali della lingua, si toccano i contenuti di tutti i livelli del C.E.F.R.

Il meglio:

- Sezione dedicata agli autori francofoni postcoloniali: per ognuno una breve biografia e un estratto della loro opera maggiore: <http://www.espacefrancais.com/auteurs-francophones/>;
- Esercizi non solo di lessico e grammatica, ma anche quiz di letteratura, cultura; attività ludiche: <http://www.espacefrancais.com/exercices-questionnaires-et-jeux/>.

Come presentare saggi a EL.LE

Invio di saggi per la pubblicazione

Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore accetta il Codice Etico presente sulla pagina iniziale della rivista; dichiara che il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, o che si tratta di una versione aggiornata, rivista e/o arricchita di un precedente articolo, in cui le revisioni siano sostanziali e non solo formali (il lavoro originale va indicato in nota e in bibliografia); di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto – citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright; l'Autore solleva l'editore da ogni responsabilità in ordine a eventuali violazioni, anche inconsapevoli, di questa norma.

Un saggio dovrebbe essere contenuto entro i 35-40.000 caratteri, spazi inclusi, comprese le eventuali figure, tabelle ecc., la bibliografia e le note. È possibile aggiungere file audio, video, link, ecc.

Non si accettano saggi o monografie su carta. Il lavoro va inviato per una prima valutazione alla redazione, con l'indirizzo balboni@unive.it. Una volta accettato, il saggio può essere caricato nel sistema informatico.

Revisione scientifica

Ogni saggio o volume passa tre valutazioni che sono anonime in senso biunivoco: il revisore non sa chi sia l'autore del saggio che sta valutando, l'autore che riceve la scheda con eventuali consigli non sa chi sia il revisore.

La prima valutazione – superata quella del direttore, che procede a una prima selezione – è affidata a un membro del Comitato Scientifico.

Le altre due valutazioni sono affidate al Comitato dei Revisori, che sovrintende alla qualità scientifica della rivista e delle collane. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno. Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

Nei numeri monografici della rivista o nei volumi a più mani il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero o volume.

Norme di stile

I saggi vengono accettati per la prima valutazione e poi per l'eventuale invio ai revisori se seguono le seguenti indicazioni:

Titolo in minuscolo, seguito da **Autore** in minuscolo;

Abstract in inglese ed eventualmente in un'altra lingua straniera per i lavori in italiano, in italiano per i lavori in lingua inglese, in italiano e inglese per i saggi in altre lingue straniere. La correttezza della lingua straniera è responsabilità dell'autore; in caso di evidente trascuratezza in questo senso, il saggio sarà cestinato. Massimo 1000 battute spazi inclusi. Frasi semplici, sintesi, per produrre un testo autonomo, che possa aver significato anche staccato dal saggio, con questa logica:

- Frase di apertura che sintetizza l'argomento, se il titolo non è abbastanza chiaro;
- Scopo dello studio;
- Metodologie;
- Risultati;
- Ulteriori informazioni.

Nelle monografie l'abstract è più corposo perché la stessa struttura, in sintesi, si ripete con riferimento ai singoli capitoli.

Indice che include solo i paragrafi di primo rango:

- Sommario 1. Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue. - 2. Perché da quarant'anni son tornate in campo le emozioni. - 3. Una ...

Nel saggio

- Testo: giustificare a sinistra, niente centrature né giustificazioni a destra, niente corpi grandi e piccoli, corpi in colore; niente rientri nei capoversi; no MAIUSCOLETTO, usare MAIUSCOLO solo per sigle e numeri romani;
- Paragrafi: non c'è 0; si va al massimo fino a 3 numeri, 1.1.1; non ci può essere un 1.1 se non c'è almeno un 1.2; eventuali appendici con documenti ecc. sono un paragrafo, numerato, prima della bibliografia; titoletti di secondo rango, con due numeri, in chiaro;
- Figure e tabelle vanno numerate e ci si riferisce loro con il numero;
- Evidenziazioni: *corsivo solo per le parole straniere e i titoli citati*, **bold per evidenziazioni** (no virgolette); le omissioni vanno così: [...]; virgolette: citazioni all'interno del testo, "... "; modi di dire, ecc, '...';
- elenchi puntati con lettere (a., b., c.,) ed eventualmente, all'interno di una lettera, con trattini; riga vuota sopra e alla fine dell'elenco puntato;
- citazioni lunghe: staccate dal testo, senza virgolette.

Citazioni nel testo (non in nota)

- (Hargreaves 2006); *sopra i tre autori*: (Doria et al. 2003);
- (Sutton, Wheatley 2003, p. 340) *se c'è una citazione tra virgolette*;
- ...quanto detto può essere approfondito in Madrid (2004), Martin (2007), *Perché il nome fa parte del testo*;
- (Hargreaves 2006a e 2006b): *stesso autore, stesso anno*.

Riferimenti bibliografici alle opere citate nel testo

Volume normale:

Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M.B.; Awath, G. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M.B. (1990). *Emotion and personality*. 2a ed. New York: Columbia University Press.

Perché si usa la seconda edizione

Se è anonimo, usare Anon. al posto dell'autore

Se manda data o luogo o editore: S.d.; S.l.; s.n.

Volume a cura di

Bosio, C. (a cura di) (2012). *Ianuam linguarum reserare: Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier.

Saggio in un volume

Balboni, P.E. (2010). «La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?». In: Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue: Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.

Saggio in una rivista

Garrett, P.; Young, R.F. (2009). «Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course». *The Modern Language Journal*, 93.

Articolo o volume reperibile (anche) online

Ferriere, S. (2007). *Représentations de l'ennui chez les professeurs des écoles* [online]. Strasbourg: Consiglio D'Europa. Disponibile all'indirizzo http://www.congresintaref.org/actes_pdf (2017-11-13).

Tesi reperibile (anche) online

Ferriere, S. (2007). *Représentations de l'ennui chez les professeurs des écoles* [tesi di dottorato]. Strasbourg: Università Alsaziana. Disponibile all'indirizzo http://www.congresintaref.org/actes_pdf (2017-11-13).

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca'Foscari
Venezia

