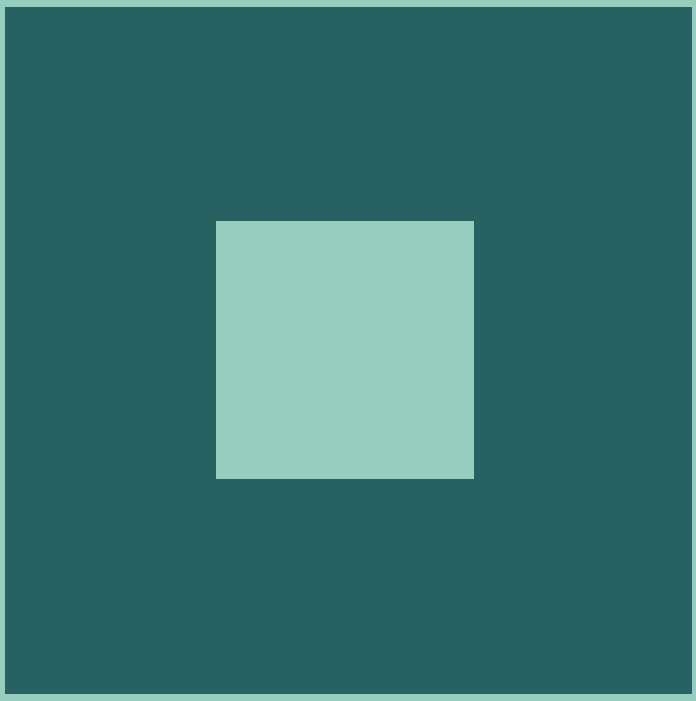
EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

E-ISSN 2280-6792

Vol. 14 – Num. 1
Marzo 2025

Edizioni
Ca'Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press
Fondazione Università Ca' Foscari
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/

EL.LE.
Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Diego Cortes (Università Roma Tre, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università dagli Studi di Padova, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direzione scientifica Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serraggiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Univerisità degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Pierpaolo Bettoni (AnilsMondo, Italia-Austria) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Univerisità Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Barbara D'Annunzio (Società Dante Alighieri, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Giorgia Delvecchio (Università di Parma, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachoulf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Marina Perini (Rete Lingua Russa ANILS, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Silvia Scolaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Antonio Taglialatela (Università degli Studi della Basilicata, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (University of Cyprus)

Direttori responsabili Giuseppe Sofo

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2025 Università Ca' Foscari Venezia
© 2025 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.
Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

EL.LE
Vol. 14 – Num. 1 – Marzo 2025
e-ISSN 2280-6792

Sommario

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI
Aggiornamento 2024
Paolo E. Balboni. 5

ChatGPT nella valutazione dell'elaborato scritto
Applicazioni pratiche in un corso d'inglese lingua straniera
Salvatore Nizzolino 29

CLIL and *Crescendo*: An Exploration of Music's Contribution to Language Learning in Early Childhood
Petar Vasilev Lefterov, Susanna Mantovani 47

A Multilingual Approach to Podcasting for Teaching and Learning Foreign Languages
The German-Italian Podcast *Überall Konfetti*
Marco Triulzi, Ina Lammers, Anna Nissen 65

Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari
Francesca Gallina, Salvatore Orlando 85

***Focus on form* e motivazione nella classe di livello avanzato**
Esplicitazione del *focus on form* e contatto con la realtà fuori dalla classe. Un modello di attività didattica
Massimo Aureli 101

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2025/1/
DOI http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI
Aggiornamento 2024

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

Abstract This bibliography (formerly BELI – Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia) is edited by the Research Center in Language Education (Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue) with the patronage of the Italian Society for Didactics of Languages and Educational Linguistics (Società Italiana di Linguistica Educativa e Didattica delle Lingue – DILLE). It has been regularly updated since 1960 and is available in open access at https://www.unive.it/pag/16976.

Parte I: 1960-99 **Parte II: 2000-14** **Parte III: 2015-24**

Questo repertorio è un work in progress in continua integrazione e correzione.
Segnalare le necessità di intervento a balboni@unive.it

Criteri di selezione e di organizzazione della bibliografia
Si raccolgono in questa bibliografia monografie, saggi, articoli relativi all'educazione linguistica (italiano, lingue seconde, straniere e classiche).

Ricerca, buone pratiche
Sono inseriti gli studi di teoria dell'educazione linguistica nonché quelli in cui l'applicazione a specifici contesti è finalizzata alla riflessione scientifica; in questa categoria sono rientrati anche alcuni studi di caso significativi; non sono inserite invece le relazioni su esperienze didattiche locali, le 'buone pratiche', le brevi riflessioni 'giornalistiche' più che scientifiche.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2025-03-14
Published 2025-05-08

Open access
© 2025 Balboni | CC BY 4.0

Citation Balboni, P.E. (2025). "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI". *EL.LE*, 14(1), 5-28.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/001

Poniamo anche un limite minimo di 4-5 pagine per le riviste di glottodidattica di grande formato, 6-7 per le riviste di glottodidattica e i volumi di formato medio.

Edulinguistica 'italiana'
Sono inclusi saggi in italiano e in lingue straniere purché prodotti da autori italiani o da stranieri che stabilmente o per un lungo periodo hanno contribuito alla ricerca sull'educazione linguistica in Italia.

Linguistica educativa e scienze limitrofe
È un criterio marcato da una certa arbitrarietà, di cui ci assumiamo la responsabilità. Abbiamo inserito gli studi di 'glottodidattica/linguistica educativa' e quelli a cavallo tra educazione linguistica e linguistica generale, psico-, socio-, pragma-, etno-linguistica, se orientati verso l'educazione linguistica).
Considerando la realtà italiana, abbiamo inserito anche opere sulla componente linguistica dell'educazione letteraria, che è condotta dallo stesso docente che insegna italiano o lingue classiche e straniere.
Infine, nella prospettiva dell'approccio comunicativo alle lingue straniere, seconde ed etniche, sono inseriti gli studi sulla dimensione (inter)culturale (ma non quelli di pedagogia interculturale).
Se un numero di una rivista non è segnalato, significa che nessuno degli articoli ivi contenuti rientrava nei parametri visti sopra; se invece il numero è marcato da un asterisco, significa che è risultato impossibile reperirlo e schedarlo.

Organizzazione delle bibliografia
Gli scritti sono ordinati alfabeticamente con questi due vincoli:
- quale che sia l'ordine con cui i nomi compaiono in frontespizio, qui è stato seguito l'ordine alfabetico degli autori;
- saggi inclusi in volumi collettanei o in riviste: sono in ordine alfabetico indipendentemente dall'ordine in cui i saggi compaiono nel volume o nella rivista.

Aggiornamento 2024

Monografie

Azzalini, A. (2024). *Le lingue e il talento. Un percorso nella plusdotazione verbale con esempi operativi per la scuola secondaria di secondo grado.* Trento: Erickson.

Balboni, P.E. (2024). *Dizionario di Linguistica Educativa.* Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-812-5

Bonvino, E.; Cognigni, E.; Garbarino, S. (2024). *La didattica dell'intercomprensione tra lingue affini. Ricerca, contesti e proposte operative*. Milano: Mondadori Università.

Fratarcangeli, A.; Guidi, A. (2024). *Il sistema della formazione italiana nel mondo. Una rete integrata di scuole e istituzioni per l'insegnamento della lingua e della cultura italiana all'estero*. Torino: Loescher.

Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione. L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Malagnini, F.; Fioravanti, I. (2024). *Sull'italiano L2. Tra morfosintassi, lessico e testo.* Firenze: Cesati.

Mezzadri, M. (2024). *Apprendere, insegnare e valutare le lingue*. Firenze: Cesati.

Minuz, F. et al. (2024). *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA.* Num. monogr., *Quaderni della ricerca,* 80.

Minuz, F. et al. (2024). *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori.* Num. monogr., *Quaderni della ricerca,* 81.

Monaci, V. (2024). *Linguaggi in carcere. Panorami linguistici e culturali in ambito penitenziario.* Pisa: Pacini.

Rossi, E. (2024). *New Perspectives for Language Education. From Global English to Global Citizenship*. Roma: Aracne.

Torresan, P. (2024). *Certificazione PLIDA. Affidabilità dei valutatori della prova scritta*. São Carlos, SP: Pedro e João. https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/certificazione-plida-affidabilita-dei-valutatori-della-prova-scritta/

Volumi collettanei

Ardissimo, E.; Bosc, F. (a cura di) (2024). *Scienze e lingua a braccetto per il successo scolastico.* Firenze: Cesati. Include:
Bosc, F. Il lessico scientifico tra il dire e il fare, 15-42.
Perazzone, A. L'idea di vivente. Cercare significati, trovare parole, 43-64.
Gerbaudo, A.; Tonon, M.D. I nomi delle cose: proposte operative per un laboratorio didattico transdisciplinare, 91-106.
Giorda, C.; Mason, E. Le parole per condividere il mondo. Concetti e geografia, 107-20.
Leone, M.; Rinaudo, M. Fisica e lessico per la scuola primaria, 121-42.
Ardissimo, E. Leggere storie di api, piante, animali e stelle per acquisire un lessico scientifico, 143-60.
Sbraci, L. Dalle nuvole piovono parole, 161-89.
Rossi, C. Lingua e matematica: la comprensione del problema verbale nella scuola primaria, 189-208.

Balboni, P.E. (a cura di) (2024). *La comunicazione tra italiani e altri popoli.* Roma: Edilingua.
www.edilingua.it/it/84-collana-cultura-italiana
Selezionare «Grammatica Interculturale»
Arreghini, M. et. al. La comunicazione tra italiani, argentini e uruguayani.
Baronti, G. La comunicazione tra italiani e britannici (Versione bilingue).
Betto, M.; Zolli, M. La comunicazione tra italiani e indiani.
Caon, F. et al. La comunicazione tra italiani e Sudanesi/Niloti Meridionali.
Caon, F. et. al. La comunicazione tra italiani e spagnoli (Versione bilingue).
Capitani, L. et al. La comunicazione tra italiani e olandesi (Versione bilingue).
Cappellotto Capiotto, L. et. al. La comunicazione tra italiani e russi.
Castagna, V. et. al. La comunicazione tra italiani e brasiliani.
Castagna, V. et. al. La comunicazione tra italiani e cileni.
Castagna, V. et. al. La comunicazione tra italiani e peruviani.
Corrias, D. et. al. La comunicazione tra italiani e albanesi.
D'Annunzio, B. et. al. La comunicazione tra italiani e cinesi.
Dalla Vigna, D.; Castagna, V. La comunicazione tra italiani e messicani.
Godzich, A. La comunicazione tra italiani e polacchi.
Guglielmi, L. et. al. La comunicazione tra italiani e serbi dei Balcani centrali.
Lombardi, I. La comunicazione tra italiani e giapponesi.
Minascurta, M. et. al. La comunicazione tra italiani e romeni/moldavi.
Nikodinovska, R. La comunicazione tra italiani e macedoni.
Rapacciuolo, M. et. al. La comunicazione tra italiani e greci (Versione bilingue).
Salvalaggio, M. et. al. Comunicazione tra italiani e cechi.
Zucchi, S.M. et. al. La comunicazione tra italiani e tedeschi, austriaci e svizzeri germanofoni.

Benucci, A.; Bonari, G.; Monaci, V.; Paris, O. (a cura di) (2024). *Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione del carcere e della mediazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Include, di area edulinguistica: .
Bartoli Kucher, S. Linguistica educativa e carcere: una proposta didattica, 161-70.
Benucci, A. Gli spazi linguistici del carcere. Vent'anni di attività di UNISTRASI con/in e per il carcere, 91-118.
Benucci, A.; Bonari, G.; Monaci, V. Linee guida per la mediazione in carcere, 205-13.
Gossi, G.I. Gli spazi dell'educazione linguistica in carcere, 171-84.
Lo Corte, L. Aspetti di mediazione linguistico-culturale: risultati di un'indagine in Toscana e Umbria, 73-90.
Monaci, V.; Linguaggi, immagini e spazi del carcere, 149-59.
Vedovelli, M: Linguistica educativa, mediazione, immigrazione straniera: a proposito di due bei libri, 125-38.

Blatešić, A.; Božanić, S. (a cura di) (2024). *Una prospettiva interculturale per l'insegnamento dell'italiano in Serbia: dalla riflessione teorica allo strumento operativo*. Num. monogr., *Annual Review of the Faculty of Philosophy di Novi Sad*, 3.
https://godisnjak.ff.uns.ac.rs/index.php/gff/issue/view/162
Include, di interesse edulinguistico:
Balboni, P.E. Una prospettiva interculturale per l'insegnamento dell'italiano in Serbia: dalla riflessione teorica allo strumento operativo, 27-42.
Barbi, M.N. L'atlante dei colori e l'italiano LS: dai cromonimi alla 'cromodidattica', 79-96.
Koceva, M.V.; Kuzmanovska, D.; Vitanova-Ringaceva, A. I rapporti familiari nei proverbi: potenzialità interculturale ed implicazioni glottodidattiche, 254-67.

Moderc, S. I dolori del giovane serbofono alle prese con i tempi verbali italiani, 313-31.

Bonda, M. (a cura di) (2024). *L'italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press. Include:
Avidani, C.; Gozzi, A. Insegnare in una scuola di lingue L2, 163-76.
Balboni, P.E. "Io non capisco le canzoni di Sanremo": Materiali autentici e insegnamento delle lingue, 57-70.
Diadori, P. Insegnare italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti: Quali strumenti di (auto)valutazione per i docenti?, 141-60.
Giordano, C. Ancora una sfida del *translanguaging,* 89-102.
Laukaitienė, A. La lavagna digitale per l'insegnamento dell'italiano LS a bambini e adolescenti, 13-28.
Luise, M.C. Insegnare l'italiano ai giovani: Può la grammatica essere ragionevole e divertente?, 125-40.
Macijauskaitė-Bonda, J.; Bonda, M. La traduzione per la didattica dell'italiano LS all'epoca di Deepl, 103-24.
Maurizio, C. I social media per l'italiano: Facilitatori digitali, 29-40.
Pavan, L. Una variante dell'indice di leggibilità Rix che include la punteggiatura, 41-55.
Senatore, R. Se la classe guarda al mondo di oggi: Il linguaggio dei giovani presentato agli studenti attraverso la canzone nell'ambito dell'italiano LS, 71-88.

Cavallini, C.; Cardona, M; De Iaco, M. (a cura di) (2024). *Il fattore età nell'apprendimento linguistico*. Roma: Aracne. Include:
Cavallini, C.; De Iaco, M. Introduzione, 7-14.
Abbaticchio, R.; Gasparro, G. "Excuse me, do you speak… business?". Insegnamento dell'inglese LS ad apprendenti adulti: tra easy talk e linguaggio aziendale, 161-80.
Armentano, N. E se ripartissimo dalla nozione di bisogno linguistico quale motivatore cognitivo? *Reflection on action* a partire dall'esperienza con apprendenti adulti di francese per scopi professionali, 141-59.
Biagioli, R.; Cecconi, E. L'acquisizione del lessico in L2 in età precoce: *lexical chunks* e applicazioni didattiche, 81-93.
Cardona, M. Pedagogia, andragogia, glottogeragogia. Apprendere la lingua nell'arco della vita, 15-29.
De Iaco, M. Percezione e apprendimento delle lingue. Aspetti cognitivi e implicazioni glottodidattiche in relazione all'età degli apprendenti, 49-63.
Favata, G. L'insegnamento dell'italiano L2 a giovani-adulti: il caso degli studenti universitari, 123-39.
Lo Presti, M.V. Raccontare storie ai bambini in italiano L2, 95-107.
Luise, M.C. Il ruolo dei training sulle strategie di apprendimento in corsi di lingua straniera per studenti senior. Una sperimentazione sulla loro efficacia, 205-22.
Malara, S.; Sammarro, M. L'ontogenesi del segno e la possibilità di apprendere le lingue da grandi, 33-48.
Milizia, D.; Sportelli, V. Food 4 Thought: Adult English Language Learning. A Cognitive and Culinary Approach, 181-201.
Petillo, M. Using Duolingo to Learn English at an Old Age: A Case Study at the Università della Terza Età 'Giovanni Modugno' in Bari, 241.
Solís García, I.C. L'acquisizione della fonetica dello spagnolo L2 nella terza età, 223-41.

Temporale, T. Apprendere una L2/LS in età adulta e anziana: potenzialità delle metodologie Project-Based Learning e Task Based Learning, 65-77.
Vergne, M.J.L. Sensibilizzazione in lingua francese con un pubblico giovane, 109-19.

Coveri, L.; Meozzi, T. (a cura di) (2024). *Prospettive incrociate tra letteratura, linguistica e glottodidattica.* Firenze: Cesati. Include, di interesse edulinguistico:
Campanale, L. Dalla letteratura migrante ai laboratori di *storytelling*: esperienze didattiche in Germania e in Italia a confronto, 141-52.
Cardona, M.; Celentin, P.; Luise, M.C. Metafore sull'apprendimento delle lingue nelle autobiografie di giovani studenti universitari di italiano: un'indagine preliminare, 165-78.
D'Avenia, E. Scrivo la lingua che vivo. L'autobiografia linguistica come strumento didattico di narrazione tra giudizi e pregiudizi, 57-76.
Daloiso, M.; Ghirarduzzi, A. L'apprendente di lingue universitario con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un'indagine sulle rappresentazioni del sé e delle lingue attraverso lo strumento dell'autobiografia linguistica, 129-40.
Grosso, G.I.; Monaci, V. Narrazioni autobiografiche in carcere: il legame tra mancato apprendimento linguistico e fallimento del progetto migratorio, 85-96.

De Cristofaro, G.; Samu, B.; Silva, M.F.H. (a cura di) (2024). *Language MOOCs and OERs: New Trends and Challenges*. Perugia: Perugia Stranieri University Press. https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/Language-MOOCs-and-OERs.pdf
Include:
La Grassa, M. Dietro un LMOOC: problemi di progettazione e possibili soluzioni, 63-78.
Puglisi, A. Apprendimento linguistico e forme di potere: analisi di un LMOOC di italiano, 79-96.
Samu, B.; Pakula, A. How to Improve Academic Speaking Skills in a Language MOOC: From Needs Analysis to Course Design, 141-57.
Tombesi, E.; Bagaglini, V. MOOC e varietà linguistiche: un percorso per lo sviluppo della competenza diafasica, 185-204.
Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. Il binomio CLIL e tecnologie: esempi di MOOC, 205-24.
Artese, M. Verso pratiche educative aperte (OEPs) per l'italiano L2 di area medica, 271-90.
Polselli, P.; Fatone, A. OERs and Life Skills Development at the University, 365-92.

Diadori, P.; Troncarelli, D. (a cura di) (2024). *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*. Firenze: Cesati. Include:
Abbaticchio, R. "…i dialoghi veri sono quelli faccia a faccia". Scritto vs parlato in italiano L2: per una competenza comunicativa 'reale', 79-88.
Amenta, L.; Leto, F.; Maggiore, C. Quale lingua parlano i dialoghi dei manuali?, 61-78.
Benucci, A.; Bonari, G. La rappresentazione dell'Italia e della sua cultura nei manuali di italiano per stranieri, 193-204.
Castagneto, M.; Ferrari, S. "Signori abbiamo già dato un'occhiatina?". Ordinare al ristorante: dal parlato spontaneo ai dialoghi didattici, 135-50.
Caviglia, A.; Viale, M. I dialoghi nei materiali didattici di italiano L2 per migranti e rifugiati tra modelli pragmatici e stereotipi sociali, 47-60.

De Roberto, E.; Venco, C. "Bada a come li fanno parlare". I dialoghi nei manuali L2 a confronto con la rappresentazione dialogica nella letteratura contemporanea, 89-100.
Diadori, P.; Monami, E. 'Salutare' nei dialoghi dei manuali di italiano L2 (1946-2022), tra scelte sociolinguistiche e tecniche didattiche, 101-16.
Dota, M. "Mi dica l'ultimo prezzo". Atti linguistici e mosse comunicative per negoziare il prezzo nei dialoghi "del comprare e vendere" in italiano L1 e L2 tra XVII e XX secolo, 25-34.
Kaliska, M.; Kostecka-Szewc, A. Il dialogo didattico per un effettivo sviluppo della competenza socioculturale sull'esempio della serie dei manuali *Va benissimo!*, 177-92.
La Grassa, M.; Villarini, A. Adeguatezza e non adeguatezza del testo dialogico scritto nei manuali di Italiano L2: un'analisi su dati raccolti nei più diffusi manuali per insegnare italiano a stranieri, 163-76.
Prokopovich-Mikucka, E. L'evoluzione del dialogo nei manuali di italiano LS di autori russi, 35-46.
Rossi, F.; Merida, R. Alle origini del dialogo come strumento glottodidattico e di analisi linguistica conversazionale: i Frutti di Florio, 13-24.
Tomassetti, R. La funzione comunicativa 'presentarsi': analisi dei dialoghi nei manuali di italiano L2, 117-34.
Troncarelli, D.; Volpe Marano, L. La competenza sociolinguistica nei manuali di italiano L2: riflessioni da un'analisi dei dialoghi, 151-62.

Diadori, P.; Mattarucco, G.; Troncarelli, D. (a cura di) (2024). *La canzone italiana fra lingua, cultura e didattica*. Firenze: Cesati. Include:
Cartago, G. Domani e per sempre, il primo romanzo di Ermal Meta, 89-96.
Ciabattoni, F. La fortuna di cantautrici italiane e cantautori italiani in USA e oltre, 131-44.
Coveri, L. Linguaggi giovanili e lingua della canzone italiana recente, 6180.
Ferrari, J. Una nuova evoluzione della trap italiana? L'afrotrap di Epoque, 81-8.
Mattarucco, G. "Lo sai che la tachipirina 500 se ne prendi due diventa mille": canzoni italiane e medicine, 97-116.
Prato, P. Il Portale della Canzone Italiana, 35-46.
Rossi, F. La lingua della canzone italiana: dalla tradizione lirica alla creatività plurilingue, glocale e intermediale, 47-60.
Salvatore, E. Usi e riusi della canzone italiana, 117-30.
Talanca, P. Autenticità e indipendenza nei nuovi cantautori italiani, 25-34.
Tomatis, J. Di che cosa parliamo quando parliamo di cantautori, 13-24.

Fiorenza, E.; Peppoloni, D. (a cura di) (2024). *La comunicazione accademica parlata: analisi e strumenti dalla prospettiva della glottodidattica.* Sezione monografica di *Italiano LinguaDue,* 2.
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27855
Cervini, C.; Paone, E. Comunicare all'università: quando l'interazione orale si fa plurilingue, 496-523.
Fiorenza, E. Osservare e insegnare l'espressione dell'approssimazione nell'italiano parlato accademico: l'uso di liste ed eccetera, 448-71.
Martari, Y. Per una didattica esplicita del parlato agli studenti universitari. Un'introduzione al progetto "Parlare all'università", 472-95.
Peppoloni, D. Le collocazioni N-ADJ dell'italiano accademico parlato. Un'indagine corpus-based, 422-47.

Fratter, I.; Jafrancesco, E.; Tucci, I. (a cura di) (2024). Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica. Firenze: Firenze University Press.
http://doi.org/10.36253/979-12-215-0484-2
Include, di linguistica educativa:
- Cavagnoli, S.; Cognigni, E. Educazione linguistica, potere e consapevolezza di genere, 69-82.
- Farina, A. Dirigismo e inclusione di genere: i diversi tipi di norme nell'insegnamento delle lingue straniere, 53-68.
- Frabotta, S.; Manera, M. Linguaggio inclusivo: limiti e potenzialità di uso nei manuali di italiano L2/LS, 83-96.
- Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. Linguaggio di genere e insegnamento della grammatica, 125-57.
- Giusti, S. Sviluppo della metacompetenza linguistica nell'insegnamento della L2 per il benessere delle persone e della società, 97-110.

Gallina, F. (a cura di) (2024). *Il curriculo verticale e l'educazione linguistica.* Sezione monogr., *Italiano LinguaDue,* 2.
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27846
Include:
- Guerriero, A.R. Spunti di riflessione sul curricolo verticale di educazione linguistica, 339-50.
- La Grassa, M.; Barni, M. Competenze chiave per il curricolo verticale: l'opinione degli insegnanti e i materiali didattici, 351-64.
- La Perna, R.; Serradifalco, A. Italiano e dialetto: esperienze didattiche per un curricolo verticale integrato in prospettiva ecolinguistica, 365-75.
- Lubello, S.; Nobili, C. Tra scuola e università: un dialogo (ancora) interrotto, 404-17.
- Raniolo, E. Introduzione alla lingua inglese fin dalla prima infanzia: un approccio basato sull'uso 'amplificato' del canale visivo-gestuale, 392-403.
- Varcasia, C.; Atz, E. Te to té? Costruire e condividere l'esperienza linguistica, 376-91.

Guarnieri, G. (a cura di) (2024). *The Art of Teaching Italian*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. Include:
- Abbatelli, V. BLM and ə: Introducing Diversity in the Syllabus Design, 197-215.
- Amadini, P.; Shuang, L.; Macilenti, A. A Case Study on Chinese Exchange Students in Italy: Issues, Adaptation Strategies, and a Culture-Shock Management Syllabus, 153-74.
- Bartalesi-Graf, D.; Canuto, L. Adopting and Adapting a Language MOOC: Learning from Students' Experience in Intermediate Italian Blended Courses, 234-56.
- Bernardini, P.; Selepiuc, T. Experiential Learning Opportunities and High-Impact Practices in Intermediate and Advanced Italian Language Courses, 79-91.
- Biasini, R.; Raffi, F. Audiovisual Translation in Language Learning and Teaching: The "Learn Italian with Subtitles" Project at the University of Liverpool (UK), 118-34.
- Carlorosi, S.; Guarnieri, G. Meeting the Challenges During the Pandemic: Low-Stakes Pedagogy in the Elementary Italian Classroom, 7-24.
- Cozzarelli, J; Feltrin-Morris, M. Talking Points: Conversation Courses as Models for Multilevel and Multimodal Curricular Innovation, 25-40.
- Diraviam, D.; Pezzullo, V. Discovering Italian American Culture Through Digital Humanities: Building Language Competencies and Community Engagement in the Italian Curriculum, 41-59.
- Ferrari, E.; Amorati, R.; Hajek, J. Teaching Italian Through Podcasting: Pedagogical Rationale, Implementation, and Student Evaluation of the Podcast Project Dagli Inviati Sul Campus, 135-52.

Hipwell, L. Tandem Learning in an Italian Program: A Study of Perceived and Measured Gains in Language Proficiency and Cultural Competence, 175-96.
La Grassa, M.; Villarini, A. Teaching Italian Using LMOOCs: The Target Audience and New Operational Models, 257-73.
Malici, L. Queering the Italian and Modern Languages Syllabi: Toward a Queer Language Pedagogy and Intersectional Teaching Practices, 216-33.
Palumbo, P.; Saggin, A. The Capitals of Italian Culture: Teaching, Learning, and New Technologies, 60-78.
Spinelli, B. Re-Visioning the Linguistics Landscape through a Multiliteracies Framework: Authorizing Learners' Personal Semiotics in a Glocal Space, 92-117.

Marello, C. (a cura di) (2024). *Per Bice Mortara Garavelli*. Torino: Accademia delle scienze di Torino.
https://www.accademiadellescienze.it/book/1beac035-ea48-48d3-8b9c-822133845bbb
Include:
Berruto, G. Bice Mortara Garavelli letta da un sociolinguista, 41-57.
Calaresu, E. Sulla deissi fantasmatica: tra deissi immaginativa della persona e discorso riportato, 79-93.
Cignetti, L. La lezione testuale di Bice Mortara Garavelli, 95-106.
Ferrari, A. Al di là della sintassi e al di qua dello stile. La punteggiatura secondo Bice Garavelli Mortara, 67-78.
Luoghi e forme della persuasione, 161.
Persuadere e convincere, 163-78.
Tacita eloquenza, 179-97.
Marazzini, C. Comunicazione linguistica e intercomprensione nell'Italia preunitaria. Dal "Viaggio d'Italia" (1774-75) del casalese Giuseppe De Conti, 31-9.
Mortara Garavelli, B. Capitoli inediti di Lineamenti di retorica applicata.
Skytte,G. La pausa: segnalazione e funzione nella comunicazione linguistica, 59-65.

Peppoloni, D.; Pilati, E.; De Paiva Limão, P. (a cura di) (2024). *Consciência metalinguística, ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Editora Pontes. Include, di interesse edulinguistico:
De Paiva Limão. P. A construção da consciência metassintática do ple: estratégias de ensino e de aprendizagem, 110-43.
Lima-Salles, H.; Abreu, F. Aquisição do artigo definido por surdos em contexto educacional: implicações para o letramento e para a educação linguística, 177-209.
Lupetti, M. Analisi degli errori e coscienza metalinguistica nell'insegnamento/apprendimento del PLS, 234-48.
Paone, M.; Peppoloni, D. Corpora e fraseodidattica nello spagnolo come lingua straniera (ele). Benefici, limiti e connessioni con le pratiche di riflessione metalinguistica, 10-47.
Pettinelli, A. Esercitare la consapevolezza metalinguistica con l'italiano L2 in contesto accademico, 210-33.
Pilati, E.; Veneziano, W. Aprendizagem linguística ativa na prática: ensinando concordância verbal Por meio de princípios em um ambiente virtual, 78-109.
Rossi, M.A. O papel metalinguístico do texto autêntico na aprendizagem do ple: estratégias para incentivar a competência meta-sintática e meta-pragmática, 144-76.
Russo, M. Il sorgere della consapevolezza metalinguistica della lingua portoghese in Italia, 48-77.

Prada, M. (a cura di) (2024). *La didattica delle lingue e l'educazione linguistica inclusiva: DSA e BES, marginalità*. Inserto di *Italiano LinguaDue*, 16(1).
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2253
Include:
- Campanella, E. Disturbi specifici di apprendimento: idee per un'università inclusiva all'interno della Comunità europea, 378-85.
- Ghirarduzzi, A.; Genduso, M. Un dispositivo didattico accessibile: il ciclo glottodidattico tra teoria e applicazioni, 386-406.
- Benavente Ferrera, S.; Gaboardi, G. Un ciclo glottodidattico inclusivo per l'italiano come lingua dello studio della storia, 407-26.
- Notarbartolo, D. È possibile fare grammatica con studenti BES e DSA?, 427-35.
- Landone, E. Giftedness e lingue straniere all'università: riflessioni preliminari verso la mediazione della eterogeneità, 436-49.
- Celentin, P.; Cersosimo, R. Oltre l'italiano. Per una didattica della lingua francese accessibile. Analisi dei materiali didattici e proposte operative, 450-76.
- Montanaro, M. L'insegnamento delle lingue a studenti con dislessia: alcune indicazioni a partire dai manuali di spagnolo, 477-91.
- Bait, M. Lingua inglese e dislessia: riflessioni teoriche e proposte operative, 492-501.

Rocchi, P. (a cura di) (2024). *Il punto sulla prima prova scritta dell'Esame di Stato. Perché è fondamentale insegnare a scrivere nella società complessa*. Num. monogr., *Quaderni della ricerca*, 73.
- Correggi, C. Valutare: un'impresa (im)possibile?, 101-8.
- Mirone, L. Insegnare ad argomentare: dal tema alla tipologia C, 71-82.
- Mirone, L. L'esperienza del testo letterario tra narrazione e argomentazione, 63-70.
- Nesi, C. Tipologia, B. Come migliorare le tracce ministeriali con l'interdisciplinarità, 52-62.
- Nesi, C. Tipologia, B. Criteri di interrogazione del testo per comprendere, analizzare e interpretare, 37-52.
- Olini, L. La tipologia A: criteri di interrogazione del testo per comprendere, analizzare e interpretare, 25-36.
- Olini, L. Qualche riflessione e proposta sulle griglie di valutazione, 109-15.
- Rocchi, P. Il ruolo della scrittura nella formazione delle cittadine e dei cittadini del futuro, 15-24.
- Villa, M. L'argomentazione nella prima prova: riflessioni e proposte per curricoli verticali alle superiori, 83-100.

Vellutino, D. (a cura di) (2024). *Comunicare l'Italia mediante l'italiano. Politiche linguistiche e didattica dell'italiano per le comunicazioni istituzionali, aziendali e culturali.* Inserto di *Italiano LinguaDue*, 16(1).
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2253
Include:
- Da Milano, F. Comunicare il made in Italy in un contesto interlinguistico e interculturale, 1-11.
- Bagna, C.; Gasparini, A. Promozione della lingua e cultura italiana nel mondo: l'occasione dell'online, 12-20.
- Bertini Malgarini, P.; Caria, M.; Favaro, M. Il 'bel paese': non è solo formaggio! Italianismi nel linguaggio del food marketing internazionale, 21-33.
- Gilardoni, S.; Lo Presti, M.V. I nomi dei formaggi italiani: tra lingua, cultura e territorio, 34-45.

Fumante, F. *Grasp is understand*: cogliere la metafora concettuale per comprendere l'italiano (anche quello delle comunicazioni istituzionali, aziendali e culturali), 46-61.
Gerolimich, S.; Vecchiato, S. Comunicare la causalità nella divulgazione istituzionale, 62-84.
Ciccarelli, R.; Comunicazione istituzionale e educazione linguistica democratica. il contributo del think aloud protocol, 85-97.
Nobili, C. La scrittura amministrativa tra internazionalizzazione e sostenibilità: il caso dell'italiano della scuola, 98-119.
Pagliara, F. Parlare all'università: un'analisi pragmalinguistica dei colloqui tra docenti e studenti italofoni e internazionali, 120-39.
Fioravanti, C. et al. Pratiche didattiche sulla redazione degli atti amministrativi, 140-55.
Sciumbata, F.C. Per una comunicazione accessibile nelle pubbliche amministrazioni: l'esempio della formazione sul linguaggio facile da leggere e da capire per il personale dell'università di Trieste, 156-69.
Chiocchetti, E.; Ralli, N. Comunicazione istituzionale inclusiva in Alto Adige: esperienze e questioni aperte, 170-85.
Crestani, V. Linguaggio sensibile al genere? Sviluppi e limiti nella leichte sprache tedesca e nel linguaggio facile italiano, 186-202.
Ferrari, A.; Lala, L.; Pecorari, F. Un progetto nazionale sull'italiano istituzionale svizzero. Un bilancio tra percorsi di ricerca, risultati scientifici e applicazioni, 203-19.
Fiorentino, G.; Ganfi, V. Parametri per semplificare l'italiano istituzionale: revisione della letteratura, 220-37.
Vellutino, D.; Cirillo, N. Corpus 'ITAIST': note per lo sviluppo di una risorsa linguistica per lo studio dell'italiano istituzionale per il diritto di accesso civico, 238-50.

Villarini, A. (a cura di) (2024). La didattica delle lingue nell'era digitale: teorie, pratiche, strumenti. Num. spec., *Lingua e Nuova Didattica*, 5.
https://iris.unistrasi.it/retrieve/c8fd5868-e7a8-433c-83bc-930a7269aa8d/Lend-Numero-Speciale-2024_Troncarelli.pdf
Villarini, A. Le tecnologie digitali al servizio della promozione della lingua italiana fra stranieri e delle altre lingue straniere: riflessioni teoriche e ricadute didattiche.
Troncarelli, D. Le competenze digitali del docente di lingua.
Fallani, G. Risorse didattiche digitali. Contesti, trasformazioni, tecnologie.
Puglisi, A. La figura dell'e-tutor fra ambienti di Rete e insegnamento scolastico: opportunità e interscambi.
La Grassa, M. Tecnologie digitali e strategie di apprendimento per lo sviluppo della competenza lessicale.
Gasparini, A. Usabilità e monitoraggio nella didattica delle lingue e conseguenze per il docente.
Uras, M. I Teachergram e le metodologie di insegnamento sui social: una ricerca esplorativa.

Saggi

Andorno, C.; Della Putta, P.; Pugliese, R.; Sordella, S.; Zanoni, G. (2024). Plurilinguisme à l'école: aperçus du projet NEW ABC sur la formation des enseignants en tant que processus participatif. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 1-14.

Balboni, P.E. (2024). Insegnare a giovani 'liquidi' a osservare la comunicazione interculturale. Ruffino, R. (a cura di), *Abitare la diversità. Culture e complessità nuove.* Colle Val d'Elsa: Fondazione Intercultura, 465-90.

Bassetti, B. (2024). Orthographic Effects in the Phonetics and Phonology of Second Language Learners and Users. Amengual, M. (ed.), *The Cambridge Handbook of Bilingual Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 699-720.

Bonifacci, P.; Borghetti, C.; Cangelosi, M. (2024). How Parents' Perceived Value of the Heritage Language Predicts their Children's Skills. *Languages*, 80, 1-15.

Bonifacci, P.; Borghetti, C.; Cangelosi, M. (2024). Parents' and Children's Emotional Well-being and Language Beliefs in Heritage Bilingual Families. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14, 2509-2522.

Budeanu, A.; De Meo, A. (2024). Observații asupra cultivării limbii române la prima și a doua generație de români din Italia. Conservarea și transmiterea idiomului matern în mediile urban și rural. Bursuc, A.-M. et al. (a cura di), *Limbă, cultură și identitate românească*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 43-68.

Bulté, B.; Housen, A.; Pallotti, G. (2024). Complexity and Difficulty in Second Language Acquisition: A Theoretical and Methodological Overview. *Language Learning*, 1-42. https://doi.org/10.1111/lang.12669

Caruso, V. (2024). Between Collocation and Colligation: An Experiment in Collaborative Lexicography. *International Journal Of Lexicography*, 1, 75-94. https://doi.org/10.1093/ijl/ecad026

Cervini, C.; Zucchini, E. (2024). Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: dai dati all'analisi. Bologna: CLUEB. http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8065

Compagnoni, I.; Fazzi, F. (2024). Extremely Virtual and Incredibly Physical: Investigating Language Students' Mediation Strategies Through Digital Storytelling and Digital Social Reading. *AILA Review.* https://doi.org/10.1075/aila.24015.com

Corino, E.; Garbarino, S.; Mantegna, S.; Marello, C. (2024). L'educazione tra pari attraverso strategie di intercomprensione per le lingue romanze. Bancheri, S.; Casini, S.; Fimognari, T. (eds), *Cross-Disciplinary Dialogues. Festschrift in Honour of Michael Lettieri.* Toronto; Ottawa; New York: Legas, 311-31.

De Iaco, M. (2024). Vedere oltre che sentire. La creatività metaforica per un apprendimento delle lingue multimodale e multiculturale. Cavallini, C.; Silvestri, S. (a cura di), *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale*. Bari: Cacucci, 25-38. .

De Marco, A.; Palumbo, M. (2024). Interactional Discourse Markers in a Corpus of Italian Migrants in Munich. Popescu, C.M.; Duță, O.A. (eds), *Discourse Markers in Romance Languages. Crosslinguistic Approaches in Romance and Beyond.* Berlino: Peter Lang, 247-66.

De Marco, A.; Paone, E. (2024). Discourse Markers in Complaints and Apologies: A Comparison Between Native and Non-Native Speakers of Italian. Popescu, C.M.; Duță, O.A. (eds), *Discourse Markers in Romance Languages. Crosslinguistic Approaches in Romance and Beyond.* Berlino: Peter Lang, 141-64.

Della Putta, P.; Fiorista, A.; Samu, B. (2024). Learning the Perfective/Imperfective Aspectual Alternation in L2 Italian Through a Cognitive Grammar-Inspired Pedagogy. The

Results of an Experimental Study. Härtl, H.; Zaychenko, K. (eds), *Grammatical Categories in Linguistics and Education*. L'Aja: De Gruyter Mouton, 167-92.

Di Sabato, B.; Hughes, B.; Macaro, E. (2024). Studying Content in English from School to University: A Transitional Survey on Students' Awareness of their Pre-acquired Skills and Knowledge. Rosi, F. et al. (eds), *Developing EMI: Attitudes, Perceptions and Practices.* Num. monogr., *International Journal of Linguistics,* 16, 126-45. https://doi.org/10.5296/ijl.v16i7.22568

Facchin, A. (2024). Nuṭq salīm: The Key Role of Correct Pronunciation in the Teaching of Arabic as a Foreign Language. *Quaderni di Studi Arabi*, n.s., 19, 247-70.

Fazzi, F.; Meneghetti, C. (2024). Researching the Benefits of Integrating Language – and Museum-Based Education on Students' Linguistic, Cognitive, Affective, and Intercultural Development. Mohr, S.; Ferrara, L. (eds), *Learning Languages, Being Social: Informal Language Learning and Socialization in Additional Languages*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 171-98. https://doi.org/10.1515/9783110794670-007

Flinz, C.; Giuliano, P.; Salzman, K. (2024). Sviluppo della competenza plurilingue nell'era digitale. *Linguistik Online,* 2, 3-16.

Fratter, I. (2024). Soft Skills/Life Skills and Academic Competences for Language Learning and Teaching. *Apps – Academic Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2, 1-6. https://ojs.tuzvo.sk/index.php/apps/article/view/124

Gabrielli, S. (2024). Alfabetizzazione e inclusione della popolazione adulta migrante nel contesto scolastico italiano: il caso dei CPIA. Benvenuto, G.; Livi, S. (a cura di), *Scuola, formazione e dimensioni del benessere*. Roma: Sapienza Università Editrice, 37-55. https://www.editricesapienza.it/sites/default/files/6248_9788893773089_Scuola_formazione_benessere_interior.pdf

Gabrielli, S. (2024). Disability and Interculturality. Reflections for Training of Specialized Teachers for Educational Support in an Intersectional Perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 92-102. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-08

Gabrielli, S.; Benvenuto, G. (2024). Inclusive practices in CPIAs. First results. *Italian Journal of Educational Researc*h, 33, 88-102. https://doi.org/10.7346/sird-022024-p88

Gilardoni, S. (2024). Per una storia del metodo glottodidattico della grammatica valenziale. Nalesso, G.; Vicentini, A. (a cura di), *Texts and Ideas in the History of Language Learning And Teaching*. Bologna: CLUEB, 203-24.

Godzich, A. (2024). Symmetries and Dissymmetries in Intercultural Communication between Italians and Poles. *Symmetry: Culture and Science*, 3, 319-22. https://doi.org/10.26830/symmetry_2024_3_319

Godzich, A.; Machowski, Sz.(2024). Kulinaryzmy i kulinaria w języku biznesowym w glottodydaktyce italianistycznej na podstawie podręczników „L'italiano in azienda"mi „Un vero affare!". *Neofilolog*, 1, 249-62. https://doi.org/10.14746/n.2024.62.1.15

Grosso, G.I.; Monaci, V. (2024). Plurilingual and Pluricultural Aspects of Penitentiary Contexts in Europe. Isabelle, T.; Sandra, R.; Luísa, B.Á., *Cultural and Linguistic Education in the Context of Migration*. Cambridge: Cambridge Publishing, 154-77.

Jamet, M.-C. (2024). L'intercompréhension et ses potentialités socio-culturelles. Cavallini, C.; Silvestri, S. (a cura di), *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale*. Bari: Cacucci, 163-82.

Katelhön, P. (2024). Didattica delle lingue straniere nell'era digitale. *Altre modernità,* settembre, 102-30. https://doi.org/10.54103/2035-7680/26420

Knight, E.; Richieri, C. (2024). Machine Translation Tools as Foreign Language Learning Activators. *Idee in form@zione*, 12, 157-73.
https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Richieri

Lavinio, C. (2024). Insegnare a dipanare e governare l'intreccio delle varietà. Fresu, R.; Urracci, G. (a cura di), *Una lingua, molte 'lingue'. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*. Firenze: Cesati, 21-36.

Lo Presti, M.V. (2024). Team Teaching and CLIL Methodology. *International Journal of Linguistics,* 5, 116-28.
https://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/22339

Maffia, M.; Di Maro, M. (2024). L'interlingua al cinema tra stereotipi e distorsioni: riflessioni sul doppiaggio in italiano e tedesco del film *The Terminal*. Morleo, F.; Cavazzino, V. (a cura di), *Informazione e disinformazione: la costruzione del significato attraverso strutture e parole*. Milano: Meltemi, 177-98.

Maffia, M.; Noschese, M.P. (2024). Ritratti e racconti del corpus GULP. Rappresentazioni multimodali di repertori linguistici plurali di immigrati adulti. Cirillo, L.; Nodari, R. (a cura di), *Contesti, pratiche e risorse della comunicazione multimodale*. Milano: Officinaventuno, 177-93.
http://www.aitla.it/24-pubblicazioni/studi-aitla/939-studi-aitla-18-contesti-pratiche-e-risorse-della-comunicazione-multimodale

Marello, C. (2024). Bilingual Dictionaries. Finegan, E.; Adams, M. (eds), *The Cambridge Handbook of the Dictionary.* Cambridge: Cambridge University Press, 90-108.

Marello, C. (2024). Nascondere il senso per esaltare la forma. Cruciverba crittografati nella didattica dell'italiano. *Lid'O Lingua italiana d'oggi,* 20, 57-65.

Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2024). Lo sviluppo della competenza interculturale nell'insegnamento delle lingue attraverso la letteratura. Casini, S.; Bancheri, S.; Fimognari, T. (eds), *Cross-Disciplinary Dialogues*. Toronto: Legas, 167-82.

Menegale, M. (2024). Language Teacher Education as a Two-Way Autonomy Development Process: Student Teachers and Teacher Educators as Learners. Jiménez Raya, M.; Manzano Vázquez, B.; Vieira, F. (eds), *Pedagogies for Autonomy in Language Teacher Education Perspectives on Professional Learning, Identity, and Agency*. London: Routledge.

Menegale, M.; Spricigo, L. (2024). Enhancing L2 Confidence Through Learning Diaries: A Replication Study on Italian Lower-Secondary School Students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2, 187-212.

Mercurio, M.; Torsani, S. (2024). Intelligenza artificiale generativa e Automated Essay Scoring di testi in italiano L2 di livello intermedio. Civardi, A.; Marelli, P. (a cura di), *Connessioni: lingue, culture e società in relazione*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 165-80.

Mezzadri, M.; McDonnel, C.L. (2024). Testing and Developing Critical Thinking in an Iclhe Context: Correlations Between Language Competence and Critical Thinking Skills. Rosi, F. et al. (eds), *Developing EMI: Attitudes, Perceptions and Practices.* Num. monogr., *International Journal of Linguistics,* 16.

Mouti, A.; Rocca, L. (2024). Learners' Plurilingual Profiles, Multilingual Needs and Relocation Plans of Adult Migrants in Greece and Italy. *JAL – Journal of Applied Linguistics*, 37, 129-49.

Paone, M.; Peppoloni, D.; Fatichenti, F. (2024). El papel de la literatura de viajes en español en la promoción de la competencia comunicativa intercultural en el aula ELE: El caso de Umbría. *Lingue e Linguaggi*, 67, 239-62.

Paone, M.; Peppoloni, D.; Fatichenti, F. (2024). La geografia nei modi di dire per un'educazione linguistica interculturale. Aspetti metodologici e potenzialità didattiche di una comparazione tra italiano e spagnolo. *Lingue e Linguaggi*, 61, 115-41.

Peppoloni, D. (2024). Didattica delle collocazioni ad apprendenti stranieri dell'italiano. Uno studio sul lessico della moda. De Giovanni, C. et al. (a cura di), *Fraseologia e paremiologia. Modelli e dinamiche*. Milano: EDUCatt, 239-54.

Peppoloni, D. (2024). Plurilingual Repertoires of Students with a Migratory Background in the Italian School System. Investigating Child Language Brokering. Tsiplakou, S.; Ioannidou, E. (eds), *Multilingualism, Variation, Spaces of Literacy*. Nicosia: Open University of Cyprus, 163-75.

Rosi, F. et al. (2024). Navigating the Landscape of English-medium Instruction: Attitudes, Perceptions and Practices. Rosi, F. et al. (eds), *Developing EMI: Attitudes, Perceptions and Practices.* Num. monogr., *International Journal of Linguistics,* 16, 1-9. https://doi.org/10.5296/ijl.v16i7.22562

Samu, B. (2024). Cultural Conceptualizations in Compliment Responses of English-Speaking Learners of Italian. Baranyiné Kóczy, J.; Prodanović Stankić, D.; Panić Kavgić, O. (eds), *Cultural Linguistics and the Social Word*. Singapore: Springer, 237-56. http://doi.org/10.1007/978-81-97-6192-0_13

Samu, B. (2024). La scelta dell'ausiliare nei tempi composti: variazione nell'interlingua di apprendenti ungheresi e inglesi di italiano L2/LS. *Italogramma*, 22, 1-25.

Santini, L.; Torsani, S. (2024). Il genere testuale come motore del plurilinguismo nel CLIL. *Trans*, 27, 1-18.

Santipolo, M. (2024). Le Lingue in Fiera. Un appuntamento di successo con la cultura linguistica. Mutterle, L. (a cura di), *Una storia lunga 130 anni. La Dante Rovigo 1894-2024*. Rovigo: Minelliana, 67-77.

Spaliviero, C. (2024). Promuovere la didattica plurilingue attraverso i testi di scrittrici italiane con background migratorio. Le percezioni di docenti e studenti. *Scritture migranti*, 18, 275-322. https://scritturemigranti.unibo.it/article/view/21104/19290

Spreafico, L. (2024). Le informazioni sulla pronuncia nei dizionari cartacei di italiano: alcune osservazioni tra metalessicografia e didattica delle lingue. *Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione linguistica*, 13, 147-67.

Riviste

AggiornaMenti, 2024

nr. 24

Numero monografico https://adi-germania.org/aggiornamenti-24/
Include brevi saggi e interventi sul tema *Ripensare il plurilinguismo: dialogo, partecipazione, valorizzazione.*

nr. 25 https://adi-germania.org/aggiornamenti-25/
Include, di rilevanza edulinguistica:
Antonelli, G. L'italiano 'autentico' dell'intelligenza artificiale, 6-12.
Torresan, P. Attorno all'autenticità interpretativa di un role-play. Il 'perché' e il 'come' di un'attività di simulazione, 18-23.
Guastalla, C. I materiali autentici nella classe di lingua: tra mito e realtà, 24-8.

***Bollettino Itals* 2024**

nr. 102 *Bollettino Itals* Febbraio 2024 | Laboratorio Itals

Saccuti, E. Introduzione storica agli studi sulla dislessia.
Seguono quattro conversazioni di Paolo Torresan con:
Guastalla, C. Creare materiali e formare docenti.
Laxague, M. Formare il piccolo stratega.
Aparicio, M. Attorno al Metodo Diretto.
França de Brito, E. Didattica della letteratura e della traduzione.

nr. 103 Bollettino Itals Aprile 2024 | Laboratorio Itals

Svaldi, M. Le eccellenze italiane tra caffè, design e sostenibilità in un corso interdisciplinare di lingua e cultura italiana.
Diodato, F. Neurodidattica e Metodo Dilit. Affinati, E. Come funziona la scuola Penny Wirton? Sala, B. Tra italiano e arabo (facendo divertire con l'Escape Room).

nr. 104 Bollettino Itals Giugno 2024 | Laboratorio Itals

Prina, B. Un sillabo per l'insegnamento della lingua e cultura italiane nelle scuole dell'infanzia paritarie, come strumento specifico e complementare al Piano Triennale dell'Offerta Formativa.
Donati, P. Costruire ponti linguistici. Uno studio di fattibilità per l'ideazione di un protocollo di accoglienza e prima alfabetizzazione dell'italiano come L2 nella Scuola Statale Italiana di Madrid.
Mazoua, V. Televisione e apprendimento dell'italiano lingua straniera: una valutazione dell'impatto dell'esposizione all'input televisivo su un campione di apprendenti camerunensi.
Pioletti, G. Per una progettazione didattica orientata all'utente: la scuola di lingua e cultura italiana per stranieri Italstra (Università degli Studi di Catania).
Della Putta, P. Grammatica: perché, come, quanta e quando. A colloquio con Paolo Torresan.

nr. 105 Bollettino Itals Settembre 2024 | Laboratorio Itals

Svaldi, M. Packaging e design nell'industria dolciaria come esempi di eccellenze italiane: spunti e materiali per l'insegnamento della lingua (L2/LS) e cultura italiana.
Seguono proposte didattiche di Paolo Torresan.

nr. 106 https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-novembre-2024
Sezione monografica sull'italiano Lx.
Celentin, P: L'italiano come Lx: la diversità linguistica come vantaggio per l'apprendimento.Bassani, G. Ricerca sull'apprendimento dell'italiano Lx: strumenti quantitativi e qualitativi.
Aielli, M.G. I profili degli apprendenti universitari di italiano Lx.Ricchiuto, S. Il task di italiano Lx: caratteristiche e modelli di riferimento.
Altri saggi:
Ceola, P.; Corelli, S. Il Postmaster come fucina di innovazione glottodidattica: la città di Eufemia.
Magos Guerrero, J. Insegnamento e pratica del discorso indiretto con studenti universitari messicani in un contesto teorico di plurilinguismo e multiculturalità.
Bianco, S.; Maiella, S.; Lazzarin, R. Approccio intercomprensivo e morfologia derivativa: una proposta di unità didattica plurilingue sull'apprendimento dei prefissi negativi con testi letterari autentici.

Cixì, C.; Zanet, F. Translanguaging: quando anche l'italiano può diventare lingua veicolare.
Bertucci, S. et al. "Le lingue dentro me": lo sfruttamento del bagaglio plurilinguistico personale come chiave di accesso nell'apprendimento dell'italiano.
Caterino, S. et al. Il ruolo della mediazione in Lx (inglese/spagnolo) nell'apprendimento dell'italiano come L3.

***Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 2024, 13**

nr. 1 http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01
Balboni, P.E. Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI. Aggiornamento 2023, 5-26.
Daloiso, M. "Tra di noi non è mai corso buon sangue". Un'analisi *corpus-based* delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA, 73-100.
Di Sabato, B.; Hughes, B.; Nacaro, E. Collaborative Professional Development in English Medium Instruction, 49-71.
Licandro, D. Fostering Interculturality in Foreign Language Teaching: Literature in a Chinese Language Classroom, 101-18.
Venturis, A. Examinees' Four Skills Performance Balance in High Stake Foreign Language Examinations, 27-48.

nr. 2 http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02
De la Torre Sánchez, A. Enjoyment and Anxiety: Poetry and Digital Multimodal Compositions in Spanish as a Foreign Language Teaching.
Arnone, C. L'uso dei media digitali nelle lezioni DaF 2023: un'indagine pilota.
Astori, D. "Sono nel club con la mia gang". Uso del drill rap per l'educazione linguistica e letteraria.
Guban-Caisido, D.A.; Isis Bautista, N. TV and Film as Didactic Tools in Teaching Italian Language and Culture. A Review of Practice.
Coin, F. Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane.

nr. 3 http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/03
Numero monografico: Fazzi, F.; Haring, N.; Menegale, M. (eds), *Multiliteracies and Global Citizenship in Language Education*.
Menegale, M. Global Challenges in Language Education: Rethinking Curricula for Foreign Language Classrooms in the Digital Era.
Fazzi, F.; Da Lio, E.; Guzzon, S. The Affordances of Extensive Digital Social Reading for the EFL Classroom. Analysis of the DigLit Book Club Project.
Haring, N. Digital Storytelling and Young Adult Literature: A Methodological Combination for the Language Classroom.
Fina, M.E.; Fazzi, F.; Da Lio, E. Digital Storytelling as Multimodal Response to Young Adult Literature. Promoting EFL Students' Multiliteracies, Global Citizenship, and Mediation Skills.
Lugossy, R. et al. From Readers to Creators. Secondary Students' Perceptions of Creating Digital Stories: Challenges and Potential Benefits.

***EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2024**

nr. 1 https://e-journall.org/index.php/ejall/issue/view/350

Compagnoni, I.; Serragiotto, G. "We All Contributed to Tell Stories to the Best of Our Abilities": Collaborative Digital Storytelling to Promote Students' Positive Interdependence in an Online Course of Italian as a Foreign Language, 36-62.

Facciani, C. Parents' Multilingual Storytelling in the School Setting: Exploring Influence on Family Language Practices, 1-17.

nr. 2 https://e-journall.org/index.php/ejall/issue/view/371/228

Cucchi, C. Research-based Projects and Reflective Journals to Promote Student Engagement in a Remote Online English Linguistics Course for Professional Business Communication, 53-73.

Panzavecchia, M. Diverse Voices, Dynamic Classrooms: Exploring Changing Demographics, Pedagogical Shifts, and Training Perspectives in Maltese Multilingual Primary Classroom, 1-26.

Spaliviero, C. Enhancing Teachers' Multilingual Language Awareness Through a Course on Language Learning Strategies and Multilingual Education, 27-52.

***Italiano a scuola*, 2024**

nr. 6 https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1271

Burattini, I.; Nava, B. Il PCTO "La mano dell'autore dal cartaceo al digitale". Per un'introduzione alla filologia italiana nella scuola secondaria di secondo grado.

Carsano, C. Insegnare l'ortografia ai bambini: appunti di un'insegnante.

Cella, R.; De Roberto, E.; Sardo, R.; Viale, M. Viale Per l'educazione linguistica.

Deiana, I. L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica.

Marinetto, P. "Le parole per dirlo"… in un riassunto.

Nesi, B. Donne e bambine nei manuali di lettura per la scuola primaria dal 1970 al 2020. Un'indagine quantitativa e linguistica.

Poggi, F. Il gioco delle riscritture: i riassunti di un testo argomentativo.

Ujcich, V. Correggere un testo. Aspetti comunicativi, testuali e linguistici delle correzioni di 45 docenti.

***Italiano a Stranieri*, 2024**

nr. 35 https://www.edilingua.it/it/124-rivista-italiano-a-stranieri

Abbaticchio, R. 'Nuovi' usi di 'vecchi' strumenti. Story-telling, giochi a tappe, storie a bivi: l'italiano L2 tra intercomprensione e ludo didattica, 9-13.

Blanchi, G.; Cortés Velásquez, D. Input comprensibile e sviluppo dell'intercomprensione ricettiva orale, 3-8.

Facciani, C.; Bagna, C. Valorizzare la diversità linguistica in classe: le strategie della didattica plurilingue, 14-18.

Grandi, N. et al. Univers-ITA. Descrizione e primi risultati di uno studio dell'italiano scritto di studenti universitari, 19-26.

Tomassetti, R. Riflessione sulla lingua e apprendimento dell'italiano L2: i risultati di una indagine, 27-30.

nr. 36 https://flip.edilingua.it/RIV36/

Leone, P. Abilità orali in L2, 3-9.

Martari, Y.; Albasini, A. La canzone Trap nella classe di lingua italiana. Alcune osservazioni sul panorama contemporaneo e un caso di studio, 20-7.

Montilli, C. La fonetica e la fonologia per gli apprendenti dei livelli avanzati, 28-31.

Samu, B. L'uso del podcast per sviluppare le competenze orali in italiano L2, 10-14.
Trubnikova, V. Lo sviluppo della consapevolezza pragmatica in classi plurilingui nella fascia d'età tra 6 e 12 anni, 15-19.

***Italiano LinguaDue*, 16, 2024**

nr. 1 https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2253
Sezioni monografiche: vedi Prada 2024; Vellutino 2024.
Saggi:

Cacoń, L.M.; Dykta, D. 'Costituire' oppure 'è costituito'? Gli studenti di lingua italiana polacchi di fronte alle difficoltà nell'uso del passivo in italiano, 351-8.
Casteni, A.; Felicani, E. La pedagogia linguistica nella proposta educativa di Gemma Harasim, 614-40.
Cinganotto, L. Language testing online: sperimentazioni sulla lingua italiana, 292-310.
Daloiso, M. "Dietro ogni scemo c'é un villaggio". Riflessioni sul concetto di salute mentale in prospettiva transculturale, 554-64.
Fiorentino, A.; Tommasi, F. Measuring Parents' Motivation to Plurilingualism: Development and Validation of a Modular Inventory, 604-13.
Florio, N. Verbi e proverbi: un'esperienza didattica per l'insegnamento dei verbi sintagmatici di movimento italiani a studenti universitari ispanofoni, 1159-168.
Mai Morsy Tawfik, A. Analisi degli errori lessicali più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani, 359-73.
Mantovani, A. Competency-Based Assessment in Teaching Italian as a Second Language: Training CPIA Immigrant Students for Diploma Attainment, 332-50.
Marinetto, P. Uno sguardo alla didattica del lessico fra scuola superiore e università, 1065-1092.
Morelli, S. In viaggio con Nanà: una proposta didattica per stimolare e valorizzare il contatto con le lingue e culture altre, 1169-201.
Prada, M. Dal vocabolario alla vita. Progettare attività per la didattica del lessico, 1093-1136.
Prada, M. Per un'unità di formazione sulla mediazione testuale nella classe di italiano L2/LS, 1137-158.
Sciumbata, M.C. "Tu come lo scriveresti?". Comunicare con il pubblico secondo la cittadinanza a trent'anni dal "Codice di stile delle comunicazioni pubbliche ad uso delle amministrazioni pubbliche", 584-603.
Spina, S.; Glaznieks, A.; Abel, A. L'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2: uno studio sugli studenti delle scuole dell'alto Adige, 311-31.
Trentanove, F. Affective studies e educazione linguistica: una sintesi degli studi su affetto ed emozioni e del loro ruolo in educazione linguistica, 502-53.
Vender, M. Potenziare la consapevolezza morfologica nella lettura e nella comprensione del testo in italiano in contesti di fragilità linguistica, 565-83.

nr. 2 https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2584
Sezioni monografiche: vedi Gallina 2024; Fiorenza, Peppoloni 2024.
Miscellanea:

Cupido, F. Scrivere in italiano L2 in prospettiva pragmatica e funzionale: un laboratorio per apprendenti di livello avanzato. Il caso del tipo testuale descrittivo, 915-32.
Dalla Libera, C. L'italiano nel linguistic landscape di Mosca, 255-71.
De Cristofaro, E.; Cenni, I.; Grootveld, E. Organising a 'Serata Italiana': A Project-Based Learning Experience with Flemish Students of L2 Italian, 999-1017.

De Leo, V. Didattica del lessico: un percorso bibliografico, 816-38.
Dell'Anna, M.V. L'italiano specialistico L1 nell'università come italiano professionalizzante (con spunti per una proposta didattica tra riscrittura e IA), 524-39.
De Marco, A.; Sorianello, P. Complaints in Italian as a Second Language: A Study on (Socio)Pragmatic Strategies and Prosodic Variations, 104-21.
Gasbarra, V. La transizione in un ateneo italiano: un progetto sperimentale del Dipartimento di lingua, letteratura e arti italiane nel mondo (LILAIM) dell'Università per stranieri di Perugia, 1018-25.
Gnech, M.F. "Ho capito! La frase è come un'orchestra e il verbo è il direttore d'orchestra!". Grammatica valenziale alla scuola secondaria di I grado, 890-914.
Grabowska, M.; Zapłotna, A. Il ruolo dell'apprendimento informale della lingua italiana nello stimolare la riflessione metacognitiva degli studenti di filologia. Un esempio di film e serie tv in italiano, 197-211.
La Russa, F.; Zanda, F.; Suadoni, A. COLL-IT: uno strumento di valutazione della competenza collocazionale. Realizzazione e somministrazione di un test sulle collocazioni verbo-nome per apprendenti di italiano L2/LS, 75-103.
Massironi, S. Applicabilità del metodo analogico all'insegnamento dell'italiano L2 a bambini: uno studio di caso, 1080-109.
Palumbo, M. L'inclusione nella scuola italiana: dalla formazione degli insegnanti alla costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo. Il caso dell'insegnamento delle lingue, 540-54.
Paone, E. La formazione plurilingue di operatori della ristorazione e del turismo: aspetti metodologici e compiti didattici per la telecollaborazione, 961-81.
Pona, A.; Valzania, A. Studenti sinofoni a Prato. Un'analisi delle competenze linguistico-comunicative in italiano della popolazione studentesca, 212-23.
Pototskaja, P. et al. L'italiano insegnato e appreso in Estonia: sperimentazioni e ricerche all'università di Tallinn, 224-40.
Prada, M. Insegnare il lessico con i dizionari dell'uso, 839-89.
Ruggeri, F. Sviluppare la competenza linguistica in italiano LS tramite il feedback indiretto e le tecnologie digitali, 933-60.
Samu, B.; Fiorista, A. I verbi psicologici intransitivi inversi nella didattica dell'italiano L2: una proposta applicativa ispirata alla grammatica cognitiva, 55-74.
Santarsiere, P. Insegnare la lingua italiana attraverso il cinema: una proposta didattica del film "La grande bellezza" di Paolo Sorrentino, 982-98.
Sergio, G. Heritage Language Education in Italy: First Survey as Part of a European Project, 555-63.
Sgaglione, A. Gli insegnanti di italiano LS in Grecia e la percezione della cultura italiana: un caso da osservare, 241-54.
Shanshan, Q.; Scolaro, S. Noun Phrases in the Interlanguage of Chinese University Students Learning Italian as a Second Foreign Language: A Corpus Study, 142-77.
Tardi, G. Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell'arte, 1-35.
Terziani, E. Apprendere e insegnare la lingua dei segni italiana (LIS) come L2-M2 all'università: osservazione e analisi di un panorama eterogeneo, 1110-34.
Vedder, I. The Influence of Rating Expertise and Language Background on Judgments of Syntactic Complexity in L2 Writing in Italian, 36-54.

***Lingua e nuova Didattica, LEND*, 2024**

nr. 1

Barni, M. et al. Certificare la competenza linguistico-comunicativa nella LIS: riflessioni, raccomandazioni e proposte.

Gabbianelli, G. Conoscenza metalinguistica e acquisizione del cinese LS. Dall'osservazione dei dati alle proposte didattiche .
Lorenzoni, G. The Canterbury Tales con ChatGPT.
Minardi, S. Il liceo del Made in Italy: ultimo esempio di un'idea di scuola che non ci appartiene.
Murelli, A. Il linguaggio inclusivo di genere nella classe di lingua straniera. Alcune riflessioni sul tedesco.
Schlueter, A. What a Wonderful World. Reflections on an Intensive POC Course Using the United Nations' Sustainable Development Goals .

nr. 2
Minardi, S. Nella scuola di tutti non ci sono classi di accompagnamento.
Morf, M. Varietà standard e non standard del tedesco parlato in Svizzera: il racconto di Heidi.
Pellizzari, A. COMmusicATION. Musica e versi per potenziare l'apprendimento della lingua straniera.
Pomarolli, G. Russo LS e didattica per task. Proposte di applicazione in una classe di principianti.
Varcasia, C.; Atz, E. Alfabetizzazione plurilingue e riflessione linguistica nella Scuola Primaria.
Zanoni, F. Figli bilingui con genitori non nativi: un nuovo trend?

nr. 3
Minardi, S. Integrazione o competizione tra scuole?
Piccinin, S.; Dal Maso, S. Alla scoperta delle parole: un intervento didattico per lo sviluppo della consapevolezza morfologica.
Tancredi, P. Il curricolo della P4C: fra orientare e insegnare (a pensare) creativamente.
Tre saggi di anni passati sul tema della letteratura:
Stagi Scarpa, M. La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi.
Stagi Scarpa, M. Beowulf o Beckett?
Stagi Scarpa, M. Invito alla lettura: la storia vista attraverso gli occhi dei bambini.

nr. 4
Foti, I. La pittura nell'apprendimento della lingua straniera. Proposte didattiche creative per un intreccio di linguaggi.
Gattuso, S.; Vignone, P. Voto o giudizio descrittivo? Chiediamolo a loro. Alunni della primaria valutano le modalità valutative.
Minardi, S. Quando la valutazione degli apprendimenti diventa elemento di divisione e di disuguaglianza.
Pozzo, G. Parliamo di valutazione. Ancora.

nr. 5
Num. monogr., vedi Villarini 2024.

***Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*, 2024**

nr. 1
Sezione monografica: Martari, Y.; Samu, B. (a cura di) (2024). *La canzone (t)rap per l'educazione linguistica plurilingue e interculturale.*
Martari, Y.; Samu, B. Introduzione.
De Iaco, M. *Cara Italia* di Ghali. Un'analisi linguistica e socioculturale del testo come proposta didattica per la classe di italiano L2.

Ferrari, J. Imparare parole e concetti nuovi attraverso il rap. Il caso di 'afroitaliano'.
Grasso, R. Second-Generation Italian Hip Hop & Italian as a Second Language: A Case Study of Black Neapolitan Rappers and Trappers for the Teaching of a Diverse and Inclusive Italy.
Martari, Y. Insegnare italiano L2 con la canzone rap, trap e drill. Indicazioni di metodo e osservazioni linguistiche per la didattizzazione.
Mirabella, M. "Nuova generazione, da poveri a milionari". Note linguistiche sul rap di Baby Gang.
Samu, B. Insegnare la pragmatica in italiano L2 con le canzoni (t)rap. Il linguaggio scortese dal dissing alla didattica.

Altri saggi:
Balboni, P.E. Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia, BLEI. Aggiornamento to 2023.
Santipolo, M. Doppiare o sottotitolare, questo è il problema. Riflessioni critiche e implicazioni linguistico-educative della traduzione audiovisiva.

***Scuola e Lingue Moderne, SeLM*, 2024, open access dal 2025**
www.anils.it

nr. 1

Barone, R.; Rivelli, M.; Varriale, S. I neurotrasmettitori nella didattica ludica e cooperativa: riflessioni e proposte per promuovere il benessere dell'educando.
Benucci, A.; Monaci, V.; Bonari, G. Italiano L2 per titolari di protezione internazionale: identità, aspetti socio-affettivi, motivazioni.
Cersosimo, R. Favorire emozioni positive verso l'apprendimento linguistico: le potenzialità di una progettazione con elementi di robotica educativa.
Collaoni, F. Educare all'identità e alle emozioni attualizzando la letteratura straniera. L'approccio identitätsorientiert nell'ambito Deutsch als Fremdsprache.
Galimberti, A. Intelligenza artificiale e didattica delle lingue.
Lo Presti, M.V.; Visigalli, S. Un'esperienza didattica CLIL nella scuola secondaria di primo grado: il team teaching CLIL.
Romeri, C. Social media e dimensione umanistica: tendenze nella didattica non formale dell'italiano L2/LS via YouTube.

nr. 2

Balboni, P.E. Un argomento nuovo su cui riflettere: gli studenti 'liquidi'.
Bassani, G.; Iozzelli, A.; Negrini, F. Community EdAL: una comunità di pratica per l'inclusione didattica.
Casagrande, K.; Celentin, P. Poesia Plurilingue: un'esperienza di plurilinguismo come ponte tra dimensione autobiografica e contenuti disciplinari.
Della Puppa, F. Valorizzare il plurilinguismo.
Fattori,G. La prospettiva del Service Learning per un apprendimento significativo della LS. Riflessioni metodologiche e buone pratiche per il benessere di docenti e alunni.
Giordano, M. *Hands On AI*: Intelligenza Artificiale e didattica delle lingue straniere.

nr. 3

Cucinotta, G. Stile didattico e personalità dell'insegnante di lingue: ipotesi per un'indagine su MBTI e teaching style.
Battista, E.; Fioretti, G. Ibn Battuta: un viaggio alla scoperta della lingua araba.
Iozzelli, A. Sinergie educative tra Arte e Lingua Inglese: promuovere competenze critiche e comunicative.

Muglia, C. Elementi di Suggestopedia Moderna applicata all'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie superiori.
Pontelli, A. Dialoghi Interculturali: un'indagine sulla letteratura francofona attraverso Yasmina Khadra nel progetto sinergico tra università e scuola secondaria di I grado.
Scolaro, S. Marco Polo: da Venezia alla Cina e ritorno. (Auto-)narrazioni e plurilinguismo.

***Studi di glottodidattica*, 2024, 9**

nr. 1 https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/190
Sezione Omaggio a Anthony Mollica:
Balboni, P.E. Tony Mollica era americano, profondamente americano, 3-6.
Gilardoni, S. L'intervista impossibile: da genere letterario a genere testuale per la didattica delle lingue, 7-20.
Lo Presti, M.V. Ludolinguistica e tecnologie per la didattica delle lingue: le risorse per i docenti, 21-31.
Saggi:
Lippert, S. Das Rom-Projekt: Ein Rückblick nach über zwanzig Jahren, 63.87.
Scanni, S. Using WebQuests to Improve Oral English Performance in University Courses with Non-linguistic Programmes, 88-97.
Scolaro, S. Chi salverà il Pianeta? Proposta didattica per la sensibilizzazione alla sostenibilità ambientale per studenti cinesi", 108-22.
Sta, I. Lending Ears to EFL Learners: Perceived Difficulties and Leading Causes, 49-62.
Yedi Yu. Esercizi per lo sviluppo dell'abilità di lettura: l'italiano L2 per studenti universitari sinofoni, 32-48.

nr. 2 https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/196
Bommas, F. Eine genderkritische Analyse von Lehrmaterial für Integrationskurse und mögliche Zugänge zu einem gendergerechten DaZ-Unterricht, 114-27.
Brier, S. Mensch und Maschine: Möglichkeiten und Grenzen zur Nutzung von KI in der Fachübersetzung Italienisch-Deutsch, 46-58.
Damiazzi, V. Der Ausbau der phonologischen Kompetenz im DaF-Unterricht durch den Einsatz von Netflix, 87-103.
Link, S. Projektbasiertes, niveaustufenübergreifendes Lernen: Anwendung der Lernen durch Lehren (LdL) Methode in der Grammatikvermittlung des universitären Fremdsprachenunterrichts, 104-13.
Mantovani, A. A Study on Linguistic Sustainability in Italian Secondary Education: Language Biographies as a Tool for Understanding Learners' Profiles, 138-51.
Morf, M. Schwiizerdütsch i dr Schuel. Geit das? Einbeziehung einer Nichtstandardvarietät in den DaF-Unterricht ab dem Niveau A1,70-86.
Patermann, G. Handlungsorientiertes und kooperatives Lernen im Masterstudium Fachübersetzung Deutsch-Italienisch am Beispiel des Projekts „Stadtführung Bari für eine deutsche Schulklasse", 59-69.
Reeg, U. Vergleichendes Lesen. Eine didaktische Skizze, 19-32.
Simon, U. Kulturbezogenes Lernen mit Linguistic Landscapes am Beispiel von Fußball und Fankultur, 128-37.
Wittstruck, W. Mehrsprachige Literatur im Schulunterricht – didaktische und methodische Überlegungen, 4-18.
Zagariello, G. La traduzione a scuola: una sfida possibile, 33-45.

Video

Balboni, P.E. (2024). *Italiano lingua materna*. Torino: Loescher portale italiano.
https://italiano.loescher.it/news/autoformazione-continua-dei-docenti-di-italiano-lingua-materna-33654

Coordinate generali:

1. Le abilità.
2. La testualità.
3. La grammatica.
4. Il lessico.
5. L'organizzazione dei contenuti.
6. Analisi grammaticale, logica, del periodo.
7. Le grammatiche non verbali per imparare a 'fare grammatica'.
8. Gli errori, gli sbagli, la correzione, il recupero.

Per il lavoro in classe:

9. Lavorare sulle abilità ricettive (ascolto, lettura).
10. Lavorare alle abilità produttive (monologo e scrittura) e di dialogo.
11. Attività di classe per lo sviluppo del lessico.
12. Creare motivazione per la grammatica.
13. Attività per sostenere la motivazione.
14. Attività per lavorare sui testi referenziali, descrittivi, narrativi.
15. Attività per lavorare sui testi regolativi e argomentativi.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

ChatGPT nella valutazione dell'elaborato scritto
Applicazioni pratiche in un corso d'inglese lingua straniera

Salvatore Nizzolino
Sapienza Università di Roma, Italia

Abstract This case study explores ChatGPT's practical use in analysing textual content from an educational forum. It examines three texts from a sample of 26, written by first-year university students during a guided English as a foreign language activity. This highlights generative AI's potential in teaching. ChatGPT is used to create an evaluative rubric and conduct linguistic analysis. It shows logical cohesion, output consistency, and an ability to identify both global and specific textual features. With few documented case studies on AI in education, this contribution presents a practical experience to foster experimentation and results.

Keywords Artificial intelligence for education. Teaching assistance with ChatGPT. Instructional design with ChatGPT. Foreign language with ChatGPT. English language and AI.

Sommario 1 Introduzione . – 2 Il chatbot ChatGPT. – 3 Metodologia. – 4 Il caso di studio. – 5 Discussione. – 6 Prospettive di ricerca.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2024-04-02
Accepted 2025-01-09
Published 2025-05-08

Open access

© 2025 Nizzolino | CC BY 4.0

Citation Nizzolino, S. (2025). "ChatGPT nella valutazione dell'elaborato scritto. Applicazioni pratiche in un corso d'inglese lingua straniera". *EL.LE*, 14(1), 29-46.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/002

1 Introduzione

Nell'era dei *big data*, l'intelligenza artificiale (IA) trova applicazioni diffuse e sta progressivamente permeando un numero crescente di settori, rivoluzionando processi e contesti in maniera inedita (Zhai et al. 2021). L'IA utilizza una serie di passaggi logici chiamati algoritmi e tecnologie cognitive avanzate di calcolo. In quanto campo interdisciplinare, è utilizzata in informatica, scienze cognitive e dell'apprendimento, *game design* (Melhárt et al. 2023), psicologia, sociologia, filosofia, matematica, linguistica, industria della difesa, neuroscienze, medicina e istruzione (Yassin et al. 2022; Sharma et al. 2023). L'IA ha una portata diversa in termini di sviluppi nei campi sopra citati, in quanto include le capacità analogiche e statistiche durante l'elaborazione di un linguaggio naturale per sviluppare la comunicazione tra uomo e computer (Bozkurt et al. 2015). L'educazione è uno degli ambiti in cui l'IA promette di generare un impatto rivoluzionario, laddove le tecnologie intelligenti possono trasformare il modo in cui insegnanti e studenti affronteranno il processo di apprendimento (Chen, Chen, Lin 2020). Affermare in modo generico che questa trasformazione può migliorare l'accesso all'istruzione, ma anche la qualità e la personalizzazione dell'apprendimento, può risultare aleatorio (Ezzaim et al. 2023). Un primo approccio dovrebbe circoscrivere il contesto in cui definire le nuove relazioni tra IA, docente e discente. A titolo esemplificativo, se si intenda adottare soluzioni digitali sincrone o asincrone basate sull'IA, se il discente sarà un mero recettore dei contenuti generati dall'IA oppure avrà un ruolo attivo nell'interazione, se il docente rivestirà il ruolo di tramite tra la classe e l'IA oppure se coordinerà gruppi di lavoro che adottano soluzioni basate sull'IA (Ouyang, Jiao 2021). Tuttavia, l'introduzione di sistemi di IA nell'educazione, soprattutto pre-universitaria, attualmente sembra guidata da un atteggiamento votato alla prudenza, sia da parte delle istituzioni (O'Dea, O'Dea 2023) sia da parte degli stessi docenti. Tra i fattori che pongono un freno alla repentina diffusione dei nuovi strumenti, nonostante la diffusa digitalizzazione al traino delle discipline STEM, annoveriamo la carenza di esperienze e casi studio documentati (Chen et al. 2020; Papadopoulos et al. 2020) e di conseguenza la mancanza di linee guida per gli educatori (Zawacki-Richter et al. 2019).

2 Il chatbot ChatGPT

È possibile far risalire l'origine dei chatbot agli anni Sessanta del XX secolo, con l'introduzione di ELIZA, che forniva semplici risposte a seguito di parole chiave inserite dall'utente (Chuah, Kabilan 2021). Tuttavia, l'accesso aperto agli strumenti di IA è diventato disponibile per la prima volta grazie al lancio del chatbot di OpenAI, meglio conosciuto come ChatGPT (GPT), nel novembre 2022. Un chatbot è un software che consente il dialogo tra l'utente e il complesso convolvolo di algoritmi che costituiscono la rete cognitiva dell'IA. In altri termini, potremmo raffigurare il chatbot come un interprete tra l'uomo e la 'mente' dell'IA.

GPT adotta una tecnologia basta su una classe di modelli di apprendimento automatico per l'elaborazione del linguaggio naturale noti come Large Language Model (LLM). Per questo motivo, è possibile interagire semplicemente utilizzando il linguaggio naturale. I LLM, oltre ad analizzare enormi quantità di dati testuali e dedurre le relazioni tra le parole all'interno del testo, accrescono le loro capacità con l'aumentare delle dimensioni dei dataset e degli input. Le possibilità di applicazione di questa tecnologia riguardano i più svariati ambiti, inclusi la generazione di testi complessi, anche di livello accademico, fino alla scrittura di intere sezioni di coding dei linguaggi di programmazione (Aljanabi et al. 2023). Attualmente, i maggiori timori associati all'implementazione di queste tecnologie nel settore educativo ruotano attorno alle implicazioni etiche, in quanto un testo generato dall'IA è irriconoscibile da un testo scritto da un essere umano. Già numerosi studi riconoscono che il grado di complessità e le conoscenze integrate nel testo, nonché i registri linguistici soddisfano gli standard accademici più esigenti.[1] Riguardo all'interesse che GPT sta suscitando nel mondo dell'educazione, si registra una crescente attenzione da parte della ricerca accademica, per scopi diversi, mentre la sperimentazione didattica non è stata ancora coinvolta in modo significativo. La ricerca sta esplorando non solo i benefici dell'IA per l'apprendimento, ma ne sta anche documentando gli attuali limiti. Pertanto, lo scopo del presente contributo è quello di adottare GPT per eseguire alcune operazioni di routine, legate alla valutazione degli elaborati scritti. Verranno osservati gli output di GPT quando viene interrogato per analizzare i testi prodotti da un gruppo classe. Il presente lavoro non esamina le implicazioni dell'IA associate al plagio o all'integrità delle fonti associate a un testo (Adeshola, Adepoju 2023).

1 Cooper 2023; Crawford et al. 2023; Dwivedi et al. 2023; Halaweh 2023; Sullivan et al. 2023; Tlili et al. 2023.

3 Metodologia

3.1 Pseudonimizzazione del campione

I testi analizzati provengono da un corso di inglese lingua straniera, livello B2, erogato nel II semestre del 2023 in modalità *blended*, presso la Facoltà di Farmacia e Medicina, LM di Chimica e Tecnologie Farmaceutiche, Sapienza Università di Roma. Il campione è stato filtrato attraverso un processo di pseudonimizzazione, in modo da rispettare le norme vigenti in conformità con il regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016). Questa pratica è particolarmente rilevante nei contesti educativi e di ricerca, soprattutto quando i dati vengono condivisi con terze parti. La pseudonimizzazione consiste nel sostituire le informazioni sensibili con un identificatore artificiale o con pseudonimi in modo che i dati non possano essere ricondotti a un individuo specifico senza l'utilizzo di informazioni aggiuntive. Il processo ha seguito due step:

1. a ogni studente del gruppo campione è stato assegnato un unico pseudonimo costituito dalla lettera 's' e da un numero casuale, utilizzato in tutte le fasi dell'analisi per sostituire le informazioni personali;
2. i dati pseudonimizzati e i contenuti testuali sono stati archiviati, cancellando dal file anche i metadati associati all'autore del salvataggio. Questo consente la condivisione sicura del file e previene qualsiasi tentativo di ricostruzione inversa delle informazioni.

3.2 GPT-4

Le interazioni che seguono sono state generate tramite la versione GPT-4, disponibile al momento della sperimentazione. Il primo passo necessario è la creazione di un profilo sulla piattaforma `https://chat.openai.com/auth/login`; successivamente, si effettua il login con le proprie credenziali. Nella schermata di benvenuto **[fig. 1]**, si viene accolti dal messaggio «How can I help you today?», oltre a quattro suggerimenti casuali che campeggiano al centro della schermata e cambiano a ogni nuovo *login*. Il campo attivo in fondo alla pagina è pronto ad accogliere le nostre richieste (*prompt*) che non richiedono altro che un comando o una domanda formulata nella nostra lingua. Attualmente, GPT supporta oltre 50 lingue e può gestire operazioni simultanee in più lingue. In altre parole, è possibile richiedere l'analisi di testi scritti in inglese mentre si forniscono le istruzioni in italiano, in finlandese o in arabo. Per quanto riguarda l'inserimento del testo da valutare, questo può essere effettuato tramite una semplice operazione di copia e incolla. Nel nostro caso di studio abbiamo

utilizzato la sottoscrizione a ChatGPT-4, per esplorare tutte le potenzialità dello strumento.

Durante l'utilizzo di GPT-4 per la valutazione degli elaborati scritti, è stato necessario monitorare le risposte dell'IA con particolare attenzione, per individuare eventuali fenomeni di *hallucination*. Questa categoria di eventi, che causa l'inserimento di dati non verificati o errati nei testi generati, sottolinea l'importanza di una supervisione continua da parte del docente per garantire che i risultati riflettano informazioni accurate. Questo fenomeno rappresenta uno dei limiti documentati più subdoli, in cui l'IA produce informazioni false o non aderenti alla realtà, pur mantenendo una coerenza linguistica e strutturale. Quindi, si tratta di discrepanze non sempre immediatamente riconoscibili. La mancanza di una definizione univoca del fenomeno delle *hallucination* dell'IA complica l'approccio a tale problema, rendendo necessario un maggiore sforzo per standardizzare i termini e migliorare l'accuratezza delle risposte nei vari campi applicativi, dalla sanità all'educazione. Questo potrebbe rappresentare una sfida significativa nel contesto educativo, dove l'attenzione alle informazioni è cruciale (Bang et al. 2023). Le *hallucination* possono portare l'IA a inventare fatti, nomi, o eventi inesistenti, rendendo essenziale la supervisione umana per verificare la correttezza dei contenuti generati (Maleki et al. 2024). Infine, oltre ad amplificare le implicazioni etiche associate a false elaborazioni, gli eventi di *hallucination* possono generare sfiducia negli utenti finali, che nel nostro scenario sono docenti e studenti (Athaluri et al. 2023; Judge, Jones, McCreery 2023). Nel nostro specifico caso di studio, che ha interrogato le funzioni deduttive di GPT, il fenomeno non si è presentato. Pertanto, abbiamo constatato la piena affidabilità di GPT in relazione alle istruzioni e al contesto forniti.

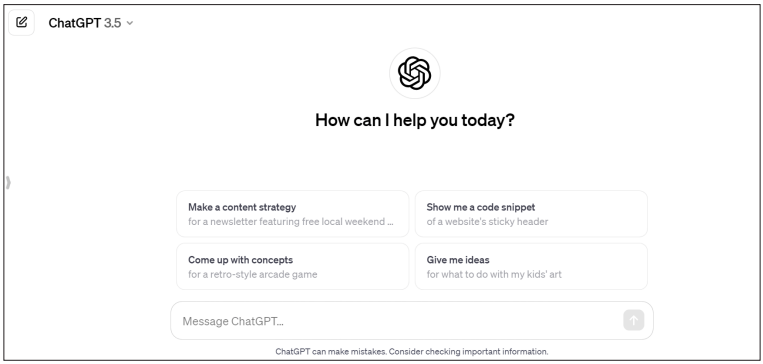


Figura 1 Schermata di benvenuto di ChatGPT

4 Il caso di studio

Seguendo un criterio basato su diversi tentativi, abbiamo fissato una sequenza riproducibile, che è possibile proporre come un kit per il sillabo. L'attività si sviluppa attraverso tre *prompt* per GPT-4, che guideranno tre fasi: (1) creazione di una rubrica valutativa; (2) contestualizzazione dell'attività da valutare; (3) valutazione dei singoli testi tramite i criteri della rubrica.

4.1 Creazione di una rubrica valutativa

Recenti studi suggeriscono che GPT, con la sua capacità di comprendere aspetti connotativi e denotativi dei testi, potrebbe potenzialmente aiutare a creare rubriche di valutazione semplificandole e personalizzandole per specifici contesti educativi (Bhattacharyya et al. 2022; Kondo, Nishigori, Vleuten 2023). Secondo Joseph et al. (2019), l'uso di rubriche può agevolare maggiormente gli educatori nella valutazione rispetto agli studenti, in quanto gli educatori comprendono i requisiti meglio degli studenti. Ciò suggerisce che, sebbene GPT sia in grado di creare rubriche autonomamente, è essenziale garantire che queste siano progettate con criteri chiari e comprensibili per supportare l'apprendimento e la valutazione degli studenti.

Nel nostro caso, testeremo la capacità dell'IA di generare una rubrica tramite i processi predefiniti degli algoritmi, quindi forniremo pochi elementi fondamentali per configurare il contesto. L'output di GPT spesso impiega gli asterischi assieme ai numeri per formattare gli elenchi; nel nostro caso abbiamo cancellato gli asterischi e mantenuto solo la numerazione, oltre a normalizzare l'uso della maiuscola secondo le norme stilistiche della lingua italiana.

Prompt che tipo di criteri suggerisci per valutare un'attività di produzione scritta in lingua inglese, assegnata a un gruppo di studenti di inglese L2, ai quali ho chiesto di commentare un video che tratta l'argomento della neuroplasticità?
Output per valutare un'attività di produzione scritta in inglese L2 in cui gli studenti sono chiamati a commentare un video sulla neuroplasticità, si possono considerare i seguenti criteri.

1. Comprensione del contenuto: gli studenti hanno dimostrato di aver compreso il video? Hanno identificato i concetti principali e li hanno spiegati correttamente nei loro commenti?
2. Correttezza linguistica:

– Grammatica: utilizzo corretto della grammatica inglese, incluso tempo verbale, accordo soggetto-verbo, articoli e preposizioni.
– Ortografia: correttezza nell'ortografia delle parole.

– Punteggiatura: uso appropriato dei segni di punteggiatura per articolare e strutturare le frasi.
3. Ricchezza lessicale: hanno usato vocabolario vario ed espressioni appropriate al contesto? Si sono allontanati dal ricorso a terminologia troppo basilare o ripetitiva?
4. Coerenza e coesione:
– Coerenza: i commenti presentano idee ordinate logicamente che portano a una conclusione chiara?
– Coesione: hanno utilizzato connettivi logici per legare frasi e paragrafi tra di loro?
5. Capacità critica e analisi:
– Gli studenti hanno mostrato capacità di pensiero critico nel loro approccio ai video?
– Hanno fornito analisi personalizzate piuttosto che limitarsi a riassumere il contenuto dei video?
6. Riflessione personale: il testo riflette una comprensione personale dell'apprendimento delle lingue? Gli studenti hanno collegato il materiale del video con le proprie esperienze o opinioni personali?
7. Adesione alle istruzioni: il testo rispetta la lunghezza richiesta, il formato (ad esempio: saggio breve, riflessioni puntuali) e tutte le altre direttive specificate nell'assegnazione?
8. Originalità: gli studenti hanno mostrato originalità nei loro commenti? Hanno integrato le proprie idee e prospettive uniche in modo efficace?
   Ricorda che ognuno di questi criteri dovrebbe essere adattato in base all'età e al livello di competenza linguistica degli studenti.

La rubrica generata include aspetti per valutare elaborati di un livello intermedio-avanzato, e altri integrativi da calibrare in contesti specifici. Ovvero, la comprensione del contenuto (punto 1), che nel nostro caso coinvolge *listening* (video-audio) e *reading* (sottotitoli); due criteri di *writing* (punti 2 e 3); tre criteri associati al pensiero logico-analitico (punti 4, 5 e 7); un criterio legato al pensiero riflessivo (punto 6) e un criterio per l'originalità (punto 8). Senz'altro, questa rubrica, sebbene generata sulla base di un vasto database di esempi standardizzati, si presta egregiamente alla nostra sperimentazione, in quanto include numerosi aspetti che, in un contesto di valutazione operato dal docente, richiedono un monte ore significativo.

4.2 Contestualizzazione dell'attività da valutare

Le richieste assegnate a GPT in un contesto accademico, dimostrano la sua validità per l'applicazione pratica in compiti e contesti complessi. La capacità di generare risposte valide, coerenti e pertinenti rappresenta un fattore di inesplorate possibilità (Sudheesh et al. 2023), tra cui quella di delegare all'IA le attività ripetitive e monotone, quali la valutazione degli elaborati scritti, liberando così tempo da impiegare in attività intellettualmente più stimolanti o creative (Iskender 2023).

Nel nostro caso, la risorsa da visionare è un video presente su YouTube. Tuttavia, sebbene GPT sia in grado di esaminare i contenuti di un video su questa piattaforma, può solo coglierne i temi chiave, mentre non è in grado di generare la trascrizione completa dei contenuti. Pertanto, abbiamo scaricato la trascrizione del video direttamente da YouTube, quindi copiato e incollato tutto come *prompt*, inclusi tutti i *timestamp*, che indicano il segmento temporale in cui il testo viene pronunciato nel video.

> **Prompt** il testo che sto per caricare è la trascrizione di un video che gli studenti sono stati invitati a guardare. Dopo averlo guardato devono rispondere a 7 domande. Devi valutare le loro risposte e applicare la rubrica per valutare l'intervento di ogni studente. Gli studenti sono identificati da una 's' seguita da un numero.
> **Output** va bene, ho capito. Per iniziare, per favore incolla la trascrizione del video, le 7 domande a cui gli studenti dovevano rispondere. Dopo di che, potrai condividere i testi degli studenti uno alla volta e io ti aiuterò a valutarli utilizzando la rubrica.
> **Prompt** questa è la trascrizione del video (segue copia e incolla dell'intera sequenza della trascrizione).
> **Output** grazie per aver condiviso la trascrizione del video. Ora, potrebbe fornire le 7 domande a cui gli studenti dovevano rispondere e la rubrica che devo usare per la valutazione?
> **Prompt** (copia e incolla delle 7 domande in lingua inglese – vedi allegato)[2]
> **Output** grazie per aver condiviso le domande. Ora, potrebbe fornire la rubrica che devo usare per valutare le risposte degli studenti?
> **Prompt** (segue il copia e incolla dell'intera rubrica prima generata da GPT)
> **Output** perfetto, grazie per aver fornito la rubrica. Ora, potresti condividere i testi degli studenti uno alla volta e io ti aiuterò a valutarli utilizzando la rubrica fornita.

2 Link all'allegato: `https://drive.google.com/file/d/16GgkP8jOy5lsQX1zAHI9HN7pJEciD0cN/view?usp=sharing`.

4.3 Valutazione dei singoli testi

Procediamo incollando in GPT il primo testo dello studente da valutare secondo i criteri della rubrica. Quindi, una volta ottenuto l'output, procediamo nello stesso modo con i testi successivi. Notiamo come GPT concluda la prima valutazione con una frase conativa; questo commento compare sistematicamente a chiusura di ogni valutazione, ma lo abbiamo eliminato dalle successive. Ricordiamo che GPT è progettato per imitare lo stile e le connotazioni del linguaggio umano in base ai dati a cui è stato esposto. Questo include fattori come il vocabolario, la sintassi ma anche il registro. Pertanto, può imitare stili specifici, come quello formale, informale, accademico o colloquiale, a seconda del contesto. Il corsivo per distinguere le frasi in inglese è nostro.

Prompt (segue il copia e incolla del testo dello studente s2, visionabile in allegato)[3]
Output grazie per aver condiviso il primo testo degli studenti. Ecco la mia valutazione basata sulla rubrica fornita:

1. Comprensione del contenuto: il testo dimostra una buona comprensione dei concetti principali presentati nel video.
2. Correttezza linguistica:

– Grammatica: l'uso della grammatica inglese è generalmente corretto, ma ci sono alcune frasi che potrebbero essere migliorate, come "*It has been reported that neuroplasticity is negatively related to new habits and knowledge because the brain forgets information, details, over time*".
– Ortografia: non ci sono errori di ortografia evidenti.
– Punteggiatura: l'uso della punteggiatura è appropriato.

3. Ricchezza lessicale: il vocabolario usato è abbastanza vario e appropriato al contesto.
4. Coerenza e coesione:

– Coerenza: le idee sono logiche e portano a conclusioni chiare.
– Coesione: la coesione del testo potrebbe essere migliorata con un uso più efficace dei connettivi.

5. Capacità critica e analisi: lo studente ha principalmente riassunto il contenuto del video senza mostrare molto pensiero critico o analisi personale.
6. Riflessione personale: mancano collegamenti significativi con le esperienze personali dello studente o riflessioni personali sull'apprendimento delle lingue.
7. Adesione alle istruzioni: il testo sembra rispettare le istruzioni fornite in termini di lunghezza e formato, ma manca una

3 Vedi nota 2.

risposta alla domanda *"Can you apply the content of this talk to improve your learning habits? How?"*.
8. Originalità: lo studente ha rielaborato i contenuti del video piuttosto che integrare idee o prospettive personali originali.

Spero che questo ti sia d'aiuto! Se hai altri testi da valutare, non esitare a condividerli!

Prompt (segue il copia e incolla del testo dello studente s29, visionabile in allegato)[4]
Output grazie per aver condiviso il secondo testo degli studenti. Ecco la mia valutazione basata sulla rubrica fornita:

1. Comprensione del contenuto: il testo dimostra una buona comprensione dei concetti principali presentati nel video.
2. Correttezza linguistica:
– Grammatica: l'uso della grammatica inglese è corretto.
– Ortografia: non ci sono errori di ortografia evidenti.
– Punteggiatura: l'uso della punteggiatura è appropriato.
3. Ricchezza lessicale: il vocabolario usato è vario e appropriato al contesto.
4. Coerenza e coesione:
– Coerenza: le idee sono logiche e portano a conclusioni chiare.
– Coesione: i connettivi sono utilizzati in modo efficace per legare frasi e paragrafi tra di loro.
5. Capacità critica e analisi: lo studente ha riassunto il contenuto del video, ma ha anche mostrato un certo livello di pensiero critico, specialmente nella risposta alla domanda 6.
6. Riflessione personale: lo studente ha collegato le informazioni presentate nel video ai propri interessi personali, mostrando un livello di riflessione personale.
7. Adesione alle istruzioni: il testo rispetta le istruzioni fornite in termini di lunghezza e formato.
8. Originalità: anche se gran parte del saggio riguarda la rielaborazione delle informazioni presentate nel video, lo studente include anche alcune riflessioni personali originali (ad esempio, l'interesse per le neuroscienze).

Prompt (segue il copia e incolla del testo dello studente s10, visionabile in allegato)[5]
Output grazie per aver condiviso il terzo testo degli studenti. Ecco la mia valutazione basata sulla rubrica fornita:

4 Vedi nota 2.
5 Vedi nota 2.

1. Comprensione del contenuto: il testo dimostra una buona comprensione dei concetti principali presentati nel video, anche se alcune risposte potrebbero essere più dettagliate.
2. Correttezza linguistica:
– Grammatica: ci sono alcuni errori grammaticali e di sintassi, come "*the our brain changes*" o "*that once time we knew*".
– Ortografia: non ci sono errori di ortografia evidenti.
– Punteggiatura: l'uso della punteggiatura è appropriato.
3. Ricchezza lessicale: il vocabolario usato è adeguato, ma non particolarmente vario o avanzato.
4. Coerenza e coesione:
– Coerenza: le idee sono in genere logiche, ma alcune risposte potrebbero essere più chiare.
– Coesione: i connettivi sono utilizzati in modo abbastanza efficace per legare frasi e paragrafi tra loro.
5. Capacità critica e analisi: lo studente ha principalmente riassunto il contenuto del video senza mostrare molto pensiero critico o analisi personale.
6. Riflessione personale: c'è qualche riflessione personale nell'ultima risposta, ma potrebbe essere sviluppata ulteriormente per mostrare una maggiore connessione con l'esperienza dello studente.
7. Adesione alle istruzioni: li testo sembra rispettare le istruzioni fornite in termini di lunghezza e formato, anche se alcune risposte (come la numero 2) potrebbero non aver affrontato pienamente la domanda posta.
8. Originalità: non vi è molta originalità nelle risposte dello studente; le sue osservazioni si basano principalmente sul contenuto del video invece che su idee o prospettive uniche dell'allievo.

4.4 Attribuzione di una valutazione globale e una votazione numerica

Secondo uno studio di Dai et al. (2023), GPT è in grado di fornire un feedback dettagliato e coerente sulle prestazioni degli studenti, nonché di raggiungere un elevato grado di corrispondenza nei criteri di valutazione proposti dal docente. Inoltre, i risultati di Watts et al. (2023) rivelano che i chatbot generativi rispondono in modo diverso ai vari compiti assegnati e, in genere, gli output non sono il risultato di ragionamenti meccanici e univoci. In altri termini, l'IA generativa adegua le dinamiche di analisi alle particolarità del compito richiesto.

In questa fase, chiediamo a GPT di formulare una valutazione secondo il criterio dei 'voti'. Notiamo che nel *prompt* iniziale non abbiamo richiesto una valutazione descrittiva, che invece GPT fornisce

motu proprio per giustificare la valutazione numerica finale; così come la scelta di optare per la valutazione in decimi.

> **Prompt** sulla base della rubrica e della tua analisi, che votazione attribuisci a questi tre studenti?
> **Output** basandomi sulla rubrica e sulla mia analisi, suggerirei le seguenti valutazioni:
> Studente s2: questo studente ha dimostrato una buona comprensione del contenuto e ha fornito risposte grammaticalmente corrette, ma ha mancato in parte nell'analisi critica e nella riflessione personale. Potrebbe beneficiare di un maggiore impegno nel collegare il materiale con le proprie esperienze o riflessioni personali. Inoltre, non ha risposto pienamente a tutte le domande fornite. Valutazione: 6/10.
> Studente s29: questo studente ha dimostrato una forte comprensione del contenuto e un'ottima correzione linguistica. Ha anche offerto alcune riflessioni personali, ma avrebbe potuto fare un uso più efficace dell'analisi critica nel suo approccio ai video. Valutazione: 8/10.
> Studente s10: questo studente ha mostrato una comprensione adeguata del contenuto, ma la sua valutazione è limitata da vari errori grammaticali e da mancanza di profondità sia nelle sue analisi che nelle sue riflessioni personali. Valutazione: 5/10.
> Ricorda che queste sono solo linee guida basate sulla mia interpretazione della rubrica; come insegnante hai la discrezione finale sull'attribuzione delle valutazioni!

5 Discussione

Il chatbot GPT ha superato le funzionalità tradizionali orientate al linguaggio umano offerte da strumenti come DeepL, InstaText o Grammarly. Questo avanzato sistema va oltre la semplice correzione grammaticale, lessicale e stilistica, introducendo un'analisi semantica sofisticata che consente di valutare sia il significato connotativo sia denotativo di un testo. Questa caratteristica rappresenta una svolta epocale, poiché permette all'IA di elaborare interpretazioni complesse, prima ritenute prerogativa esclusiva dell'intelligenza umana e dell'esperienza degli educatori.

Un aspetto rivoluzionario del chatbot GPT è la sua capacità di interagire con gli utenti attraverso il linguaggio naturale, eliminando la necessità di dominare i linguaggi di programmazione complessi e aprendo le porte dell'IA a settori al di fuori delle tradizionali aree specializzate. Questo livello di interattività democratizza l'accesso all'IA e rende possibile utilizzare la tecnologia anche per coloro che non sono esperti di informatica.

Basandoci sulla nostra esperienza pratica, abbiamo formulato una serie di osservazioni utili per i docenti che desiderano utilizzare GPT in ambito educativo. Attualmente, il sistema si dimostra particolarmente efficace nel supportare una serie di compiti tipici della professione docente, tra cui la progettazione didattica, la valutazione dei testi scritti, l'analisi di grandi quantità di dati testuali e la profilazione degli studenti basata su tali dati. Grazie alla sua capacità di inferire significati dai contenuti forniti, GPT offre risultati obiettivi e coerenti, operando deduttivamente ed esclusivamente attraverso l'analisi del testo inserito.

Nonostante l'interfaccia intuitiva del chatbot possa far pensare che non sia necessaria una formazione specifica per i docenti, è fondamentale condurre studi pilota per identificare le integrazioni didattiche più efficaci in diverse discipline e per comprendere come formulare i *prompt* in modo ottimale. È anche essenziale sviluppare un quadro normativo chiaro che definisca i limiti dell'integrazione dell'IA nelle pratiche curriculari e didattiche, ponendo un'enfasi particolare sull'aspetto etico. Poiché le operazioni eseguite con l'IA non sono soggette a verifica indipendente o validazione esterna, esiste il rischio che siano percepite come frutto del lavoro umano anziché dell'assistenza digitale. Pertanto, è urgente avviare un dibattito aperto sull'uso responsabile e sulla regolamentazione dell'IA nel campo dell'istruzione, al fine di garantire che questa tecnologia sia utilizzata in modo etico e responsabile.

Per gli studenti, l'introduzione di strumenti avanzati come GPT potrebbe generare preoccupazioni. Da un lato, potrebbero accogliere positivamente l'idea di avere a disposizione un aiuto tecnologico che semplifica e velocizza il processo di apprendimento e di produzione di contenuti scritti. Tuttavia, potrebbero anche sorgere dubbi riguardo alla parità di trattamento e all'equità nell'istruzione, specialmente se alcuni studenti hanno accesso a risorse tecnologiche più avanzate rispetto ad altri. Inoltre, potrebbero sorgere domande sul ruolo dell'insegnante laddove un'intelligenza artificiale può svolgere compiti educativi in modo autonomo. Dall'altro lato, i docenti potrebbero sentirsi sfidati o addirittura minacciati dall'introduzione di strumenti di IA nell'ambiente educativo. Potrebbero temere che il loro ruolo venga ridimensionato o che l'autorità professionale venga compromessa dall'uso di tecnologie che sembrano sostituire l'esperienza e la competenza umane. Allo stesso tempo, potrebbero percepire l'IA come un valido strumento di supporto, in grado di alleggerire il carico di lavoro e fornire indicazioni preziose per migliorare le prestazioni degli studenti. Inoltre, entrambi gli attori potrebbero condividere preoccupazioni etiche riguardo alla privacy e alla sicurezza dei dati.

In definitiva, l'integrazione dell'IA nell'ambito educativo solleva questioni complesse che vanno oltre la semplice efficacia didattica. È essenziale coinvolgere gli studenti, i docenti e altre parti interessate

in un dialogo aperto e inclusivo, per affrontare queste preoccupazioni etiche in modo costruttivo e garantire che l'uso dell'IA avvenga nel rispetto dei valori e degli obiettivi dell'istruzione.

6 Prospettive di ricerca

La recente ricerca di Hashem et al. (2023) esplora l'efficacia di ChatGPT come assistente didattico per ridurre il carico di lavoro e prevenire il *burnout* negli insegnanti delle scuole secondarie. L'articolo rileva che la pianificazione delle lezioni e lo sviluppo dei contenuti rappresentano le principali cause di *burnout*, e valorizza l'integrazione dei chatbot nella pianificazione personalizzata e nella collaborazione tra IA e intelligenza umana. Le future linee di ricerca dovrebbero focalizzarsi sull'implementazione di esperienze formative personalizzate, atte a modulare i contenuti didattici, le tempistiche e le metodologie d'insegnamento in base alle necessità individuali degli studenti. Questo potrebbe coinvolgere l'integrazione di sistemi in grado di monitorare costantemente il livello di competenza degli studenti e modulare dinamicamente il loro percorso formativo. La competenza 'imparare a imparare' può beneficiare dell'interazione con l'IA, così come avviene con un tutor personale. Inoltre, la gamma delle modalità per supportare l'insegnamento può includere l'aiuto nella progettazione delle lezioni, la valutazione delle performance dei discenti e la gestione della classe. È fondamentale che tali tecnologie siano guidate da appropriate teorie pedagogiche ed empiricamente testate (Luan et al. 2020). Ulteriormente, un ambito promettente riguarda la valutazione automatizzata: strumenti in grado di esaminare aspetti quali la comprensione testuale, la creatività e il pensiero critico possono contribuire a rendere più agevole ed equa la valutazione globale del lavoro dello studente. Le tecnologie *proctoring* hanno già trovato applicazione nel settore universitario, al fine di mantenere elevata l'integrità accademica; queste potrebbero essere estese anche all'istruzione secondaria attraverso linee guida appropriate. Le strategie basate sul *proctoring* continuativo governato dall'IA possono fornire indicazioni significative ai docenti sul momento più opportuno per intervenire nel processo formativo. Queste direzioni di ricerca, nonostante non siano esaurienti, possono fornire importanti spunti per plasmare un futuro in cui l'IA assuma un ruolo sempre più integrato e trasparente nel contesto dell'evoluzione dei sistemi educativi.

Per quanto riguarda il fenomeno delle *hallucination*, l'attendibilità di GPT varia notevolmente a seconda che i dati siano ricercati all'interno di un corpus caricato direttamente nel chatbot o recuperati dall'esterno, come sul web. Nel primo caso, l'IA lavora su un insieme definito di dati che l'utente ha caricato (ad esempio, un PDF,

Word o contenuti testuali inseriti direttamente, come nel nostro caso di studio). In questi contesti, l'IA può estrarre, cercare e analizzare solo le informazioni fornite, e i limiti contestuali si traducono in un vantaggio a favore dell'accuratezza, in quanto se l'informazione desiderata non è nell'input, l'IA non può rispondere. Per questo, attualmente GPT si presenta più affidabile nel ragionamento deduttivo, rispetto a quello induttivo (Bang et al. 2023). In questo scenario, occorre specificare che GPT offre due configurazioni di base, quella standard (utilizzata da molti utenti) che non ha il browsing abilitato e quella avanzata, che richiede la sottoscrizione. La versione standard può rispondere solo basandosi sui dati che ha visto fino alla data del suo ultimo addestramento (che, in molti ambiti, è limitato a dati raccolti fino a settembre 2021). Le risposte in questo caso sono limitate a ciò che il modello ha 'imparato' durante l'addestramento e non può accedere a nuove informazioni o eventi recenti. Invece, le versioni di GPT che prevedono la sottoscrizione includono la funzionalità di browsing, quindi a ogni immissione di un prompt si avvia una ricerca in tempo reale anche nelle fonti web. Nei casi maggiormente documentati nei quali l'IA cerca informazioni all'esterno, ovvero su internet,[6] la molteplicità delle risorse, inclusi siti web, banche dati pubbliche, notizie e altre risorse disponibili online, copre una gamma più ampia di riferimenti rispetto a un singolo documento. In questi scenari, l'IA può interfacciarsi con motori di ricerca o applicazioni per ottenere informazioni pertinenti, ma il risultato può dipendere dalla qualità e dall'attualità delle informazioni disponibili al momento della ricerca. Inoltre, l'IA potrebbe imbattersi in risorse non affidabili o in contenuti di bassa qualità. Altresì, il ruolo del rumore informativo non deve essere sottovalutato, in quanto l'IA potrebbe ottenere risultati meno pertinenti a causa di contenuto eccessivo o ambiguo. Pertanto, un ambito di ricerca confacente al settore educativo riguarda proprio gli aspetti associati all'affidabilità delle risposte e alle condizioni atte a favorirne l'attendibilità.

6 Athaluri et al. 2023; Bang et al. 2023; Deng et al. 2024; Judge et al. 2023; Maleki et al. 2024.

Bibliografia

Adeshola, I.; Adepoju, A.P. (2023). «The Opportunities and Challenges of ChatGPT in Education». *Interactive Learning Environments*, 1-14.
https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858

Aljanabi, M.; Ghazi, M.; Hussein Ali, A.; Abas Abed, S. (2023). «ChatGpt: Open Possibilities». *Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics*, 4(1), 62-4.
https://doi.org/10.52866/ijcsm.2023.01.01.0018

Athaluri, S.A.; Manthena, S.V.; Kesapragada, V.S.R.K.M.; Yarlagadda, V.; Dave, T.; Duddumpudi, R.T.S. (2023). «Exploring the Boundaries of Reality: Investigating the Phenomenon of Artificial Intelligence Hallucination in Scientific Writing Through ChatGPT References». *Cureus*, 15(4).
https://doi.org/10.7759/cureus.37432

Bang, Y.; Cahyawijaya, S.; Lee, N.; Dai, W.; Su, D.; Wilie, B.; Lovenia, H.; Ji, Z.; Yu, T.; Chung, W.; Do, V.Q.; Xu, Y.; Fung, P. (2023). "A Multitask, Multilingual, Multimodal Evaluation of ChatGPT on Reasoning, Hallucination, and Interactivity". *Proceedings of the 13th International Joint Conference on Natural Language Processing and the 3rd Conference of the Asia-Pacific Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Nusa Dua: Association for Computational Linguistics, 675-718.
https://doi.org/10.18653/v1/2023.ijcnlp-main.45

Bhattacharyya, S.; De, S.; Mršić, L.; Pan, I.; Muhammad, K.; Mukherjee, A.; Konar, D. (2022). «A Quantitative Assessment of Rubrics Using a Soft Computing Approach». *Preprints*.
https://doi.org/10.20944/preprints202210.0197.v1

Bozkurt, A.; Akgun-Ozbek, E.; Yilmazel, S.; Erdogdu, E.; Ucar, H.; Guler, E.; Sezgin, S.; Karadeniz, A.; Sen-Ersoy, N.; Goksel-Canbek, N.; Dincer, G.D.; Ari, S.; Aydin, C.H. (2015). «Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330-63.
https://doi.org/10.19173/IRRODL.V16I1.1953

Chen, L.; Chen, P.; Lin, Z. (2020). «Artificial Intelligence in Education: A Review». *IEEE Access*, 8, 75264-78.
https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chen, X.; Xie, H.; Zou, D.; Hwang, G.-J. (2020). «Application and Theory Gaps During the Rise of Artificial Intelligence in Education». *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1.
https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Chuah, K.M.; Kabilan, M.K. (2021). «Teachers' Views on The Use of Chatbots to Support English Language Teaching in a Mobile Environment». *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(20), 223-37.
https://doi.org/10.3991/IJET.V16I20.24917

Cooper, G. (2023). «Examining Science Education in ChatGPT: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence». *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-52.
https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

Crawford, J.; Cowling, M.; Allen, K.-A. (2023). «Leadership is Needed for Ethical ChatGPT: Character, Assessment, and Learning Using Artificial Intelligence (AI)». *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3).
https://doi.org/10.53761/1.20.3.02

Dai, W.; Lin, J.; Jin, F.; Li, T.; Tsai, Y.; Gašević, D.; Chen, G. (2023). «Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT».
https://doi.org/10.35542/osf.io/hcgzj

Deng, K.; Huang, Z.; Li, C.; Lin, C.; Gao, M.; Rong, W. (2024). «PFME: A Modular Approach for Fine-grained Hallucination Detection and Editing of Large Language Models». *ArXiv, abs/2407.00488*.
https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.00488

Dwivedi, Y.K.; Kshetri, N.; Hughes, L.; Slade, E.L.; Jeyaraj, A.; Kar, A.K.; Baabdullah, A.M.; Koohang, A.; Raghavan, V.; Ahuja, M.; Wirtz, J.; Wright, R. (2023). «"So What If ChatGPT Wrote it?". Multidisciplinary Perspectives on Opportunities, Challenges and Implications of Generative Conversational AI for Research, Practice and Policy». *International Journal of Information Management*, 71.
https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Ezzaim, A.; Dahbi, A.; Haidine, A.; Aqqal, A. (2023). «AI-Based Adaptive Learning: A Systematic Mapping of the Literature». *JUCS – Journal of Universal Computer Science*, 29(10), 1161-97.
https://doi.org/10.3897/JUCS.90528

Kondo, T.; Nishigori, H.; Vleuten, C.V.D. (2022). «Locally Adapting Generic Rubrics for the Implementation of Outcome-based Medical Education: A Mixed-Methods Approach». *BMC Medical Education*, 22(1).
https://doi.org/10.1186/s12909-022-03352-4

Halaweh, M. (2023). «ChatGPT In Education: Strategies for Responsible Implementation». *Contemporary Educational Technology*, 15(2).
https://doi.org/10.30935/cedtech/13036

Hashem, R.; Ali, N.; El Zein, F.; Fidalgo, P.; Abu Khurma, O. (2023). «AI to the Rescue: Exploring the Potential of ChatGPT as a Teacher Ally for Workload Relief and Burnout Prevention». *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 23.
https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19023

İskender, A. (2023). «Holy or Unholy? Interview with OpenAI's ChatGPT». *European Journal of Tourism Research*, 34, 3414.
https://doi.org/10.54055/ejtr.v34i.3169

Joseph, S.; Rickett, C.; Northcote, M.T.; Christian, B. (2019). «'Who are You to Judge My Writing?': Student Collaboration in the Co-Construction of Assessment Rubrics». *New Writing*, 17(1), 31-49.
https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1566368

Judge, B.; Jones, P.; McCreery, E. (2023). «Hallucination in AI and Its Impact on Academic Reliability». *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 15(4).
https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.17

Luan, H.; Geczy, P.; Lai, H.; Gobert, J.; Yang, S.J.H.; Ogata, H.; Baltes, J.; Guerra, R.; Li, P.; Tsai, C.C. (2020). «Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education». *Frontiers in Psychology*, 11, 580820.
https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.580820/BIBTEX

Maleki, N.; Padmanabhan, B.; Dutta, K. (2024). «AI Hallucinations: A Misnomer Worth Clarifying». *2024 IEEE Conference on Artificial Intelligence (CAI)* (Singapore, Singapore), 133-8.
https://doi.org/10.1109/CAI59869.2024.00033

Melhárt, D.; Togelius, J.; Mikkelsen, B.; Holmgård, C.; Yannakakis, G. (2023). «The Ethics of AI in Games». *Ieee Transactions on Affective Computing*, 1-14.
https://doi.org/10.1109/taffc.2023.3276425

O'Dea, X.; O'Dea, M. (2023). «Is Artificial Intelligence Really the Next Big Thing in Learning and Teaching in Higher Education? A Conceptual Paper». *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5).
https://doi.org/10.53761/1.20.5.05

Ouyang, F.; Jiao, P. (2021). «Artificial Intelligence in Education: The Three Paradigms». *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.
https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2021.100020

Papadopoulos, I.; Lazzarino, R.; Miah, S.; Weaver, T.; Thomas, B.; Koulouglioti, C. (2020). «A Systematic Review of the Literature Regarding Socially Assistive Robots in Pre-tertiary Education». *Computers and Education*, 155.
https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103924

Sharma, D.K.; Patel, P.K.; Shah, M. (2023). «A Comprehensive Study on Industry 4.0 In the Pharmaceutical Industry for Sustainable Development». *Environmental Science and Pollution Research*, 30(39), 90088-98.
https://doi.org/10.1007/s11356-023-26856-y

Sudheesh, R.; Mujahid, M.; Rustam, F.; Shafique, R.; Chunduri, V.; Villar, M.G.; Ballester, J.B.; Diez, I.D.l.T.; Ashraf, I. (2023). «Analyzing Sentiments Regarding ChatGPT Using Novel BERT: A Machine Learning Approach». *Information*, 14(9), 474.
https://doi.org/10.3390/info14090474

Sullivan, M.; Kelly, A.; McLaughlan, P. (2023). «ChatGPT In Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning». *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 31-40.
https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Tlili, A.; Shehata, B.; Adarkwah, M.A.; Bozkurt, A.; Hickey, D.T.; Huang, R.; Agyemang, B. (2023). «What If the Devil is My Guardian Angel: ChatGPT as a Case Study of Using Chatbots in Education». *Smart Learning Environments*, 10(1).
https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Zawacki-Richter, O.; Marín, V.I.; Bond, M.; Gouverneur, F. (2019). «Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where are the Educators?». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1).
https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, X.; Chu, X.; Chai, C.S.; Jong, M.S.Y.; Istenic, A.; Spector, M.; Liu, J.B.; Yuan, J.; Li, Y. (2021). «A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020». *Complexity*.
https://doi.org/10.1155/2021/8812542

Watts, F.M.; Dood, A.J.; Shultz, G.V.; Rodriguez, J.G. (2023). «Comparing Student and Generative Artificial Intelligence Chatbot Responses to Organic Chemistry Writing-to-learn Assignments». *Journal of Chemical Education*, 100(10), 3806-17.
https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00664

Yassin, E.; Gharieb, A.; Saad, H.; Qura, O. (2022). «Robots, Artificial Intelligence, and Service Automation (Raisa) Technologies in the Egyptian Hotel Sector: A Current Situation Assessment». *International Journal of Heritage, Tourism and Hospitality*, 16(1), 51-60.
https://doi.org/10.21608/ijhth.2022.287420

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

CLIL and *Crescendo*: An Exploration of the Contribution of Music to Language Learning in Early Childhood

Petar Vasilev Lefterov
Università di Milano Bicocca, Italia

Susanna Mantovani
Fondazione Bambini Bicocca, Italia

Abstract Acquiring a second language is challenging but vital task to thrive in today's society. Children's exposure to English as a foreign language from early age has become a norm, which, however, faces several obstacles. In this regard, the use of music could be a suitable tool to ensure successful early language acquisition. Through ethnographic research, carried out at Bambini Bicocca Infant School, it was possible to understand the impact of music on English language acquisition. More precisely, in harmony with existing literature, the research highlighted the impact of music on vocabulary retention, phonological awareness and emotional state.

Keywords Second language acquisition. Music. CLIL. Infant school. English education.

Summary 1 Introduction. – 2 Music and Second Language Acquisition. – 3 Methodology. – 4 Findings and Discussion. – 5 Conclusion.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2024-02-12
Accepted 2025-02-27
Published 2025-05-08

Open access

© 2025 Lefterov, Mantovani | CC BY 4.0

Citation Lefterov, P.V.; Mantovani, S. (2025). "CLIL and *Crescendo*: An Exploration of the Contribution of Music to Language Learning in Early Childhood". *EL.LE*, 14(1), 47-64.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/003

1 Introduction

Since ancient times, music has been a constant companion to humankind, its melodies echoing through the annals of history (Martinelli 2020).[1] In classical cultures, music was more than just a harmonious arrangement of sounds; it carried deep cosmological, metaphysical, religious, and socio-political implications. The Greeks saw music as a crucial component of the moral universe and the cosmos: Aristotle addressed the issue of music arguing that music should be part of everyone's education, just like reading and writing, since becoming musically trained is crucial to the personal development (Whitfield 2010). Ethnomusicologists, building upon diverse theories regarding music from around the world, have put forth the hypothesis that all people, not only those formally trained in performing and understanding music, are inherently musical (Rice 2014).

Thus, music and songs are fundamental attributes of human nature considered to be as important as speech and language a statement that encapsulates the essence of a phenomenon that has transcended time, culture, and geography, underscoring its universality and profound significance for humankind. As the centrality of music continues to be acknowledged in different contexts (Caputo, Palazzetti, Checchi 2017; Petrušić 2021), the potentials of music education become increasingly apparent, promising long-lasting relevance in pedagogical practices. Research indicates that music can significantly enhance learning skills and can be more effective than traditional teaching methods, opening new horizons for educators and learners alike (Petress 2005).

In language education the role of music has been deeply researched (e.g. Dittinger et al. 2019; Amin, Soh 2020; Ávila-López, Espejo-Mohedano 2022), since it is a language package that bundles culture, vocabulary, listening, grammar, and a plethora of other linguistic and emotional components within the framework of its melodies and lyrics. Both music and language, being dynamic systems of sound units, share similarities in terms of auditory features, rhythm and hierarchical structure (Fiveash et al. 2021).

In light of this conceptual framework, the paper aims to delve deeper into the multifaceted aspects of using music as an educational tool in the intricate process of second language acquisition. The study seeks to shed light on the complex tapestry of interrelated factors that encompass the dynamic relationship between music and language acquisition, specifically focusing on music's role in English language acquisition in one Italian kindergarten of the Municipality of

1 Petar Vasilev Lefterov wrote paragraphs 1, 2 and 4, while Susanna Mantovani wrote paragraphs 3 and 5.

Milan. Moreover, it is intended to investigate if and how music education could help in the development of the auditory discrimination and in the vocabulary acquisition process by reducing the Affective Filter (Krashen 1986).

2 Music and Second Language Acquisition

Due to the growing status of English as the language of international communication having adequate English language skills has become a priority for the twenty-first-century citizens. Learning English from early ages is an asset, as emergent bilingualism carries a number of recognized benefits on young learners (Costa, Mariotti 2023), such as enhanced efficiency in attentional control (Stafford 2010) increased proficiency in the mother tongue (Balboni 1999; Turnbull 2016), and better metalinguistic awareness (Robinson Anthony et al. 2020).

This increase in the English language teaching programmes in ECEC has led to the identifications of new pedagogical practises that meet children's needs and make effective use of their resources and strengths. One of the most implemented methodologies in language education in ECEC might be the Content and Language Integrated Leaning – CLIL (Zanoni 2021), an approach, which overcomes the traditional grammar-translation language teaching method and is aimed at integrated learning of language-communication and disciplinary skills in foreign languages (Coyle 2006; Cinganotto 2021). Based on Dewey's experiential learning hypothesis (Dewey 1938), CLIL is a compelling strategy, that, as noted by the Eurydice report (2006), is widespread around Europe, and that utilizes various subjects and tools to support the language acquisition process.

This comprehensive nature makes CLIL a highly effective pedagogical approach for introducing English to children in the 0-6 age group. CLIL's relevance to pre-primary education lies in its inherently flexible and holistic approach (Adami 2022), which aligns seamlessly with the educational guidelines outlined in the Indicazioni Nazionali (MIUR 2018). By fostering trans-disciplinarity the school fosters the integration of different disciplines, encouraging students to acquire a global view of knowledge and to relate concepts and ideas from different fields. In preschool, there is therefore a three-part chorus, weaving together, content, competence and communication, themes that are supported by the adoption of CLIL's dual-focus framework, where both content and language are acquired simultaneously (Coyle, Hood, Marsh 2010). The focus on learning through doing in CLIL aligns with pre-primary education's holistic approach, which prioritizes children's cognitive, social, emotional, and physical development through action (MIUR 2018). Moreover, research has shown that children acquire a foreign language more effectively in realistic

and natural settings, like the context in which they learn their first language (Mehisto, Marsh, Frigols 2008). CLIL supports this natural learning process by integrating language with meaningful activities such as play, singing, drawing, and building models, thereby making learning both cognitively meaningful and strongly contextualized (Costa et al. 2018).

Choosing music as the content of the CLIL approach, might prove to be a highly effective pedagogical practice for second language acquisition, given the multiplicity of shared elements between music and language, such as speech patterns, rhythms, and melodic contours (Runfola et al. 2012), and, above all, they share the element of sound, which both music and language need in order to thrive (Freddi 2012). Research by neuroscientists have unveiled that both musical and linguistic syntax undergo similar cognitive processing, primarily because they engage the same auditory, perceptual, and cognitive mechanisms responsible for organizing auditory information perceived by our senses (Li, Brand 2007).

Research has shown that the use of pupils' favourite music may facilitate the acquisition of useful vocabulary items (McCormack, Klopper 2015), since the repetitiveness of the lyrics allows continuous revision, which is essential for storing the new vocabulary in long term memory (Mei-ling, 2007). Abidin et al. (2011) conducted research, which involved the use of YouTube songs, with primary students, detecting a significant improvement in the vocabulary competences in the experimental group compared to the control group. Similarly, Setia et al. (2012) found that primary students believed using songs effectively enhanced vocabulary and pronunciation. A study by Köksal, Yağışan, and Çekiç (2013) demonstrated that teaching vocabulary through music significantly increased English vocabulary learning, enhancing vocabulary retention, and improving pupils' attitudes toward English language.

Moreover, music has the power to transform the classroom into a positive, friendly, and cooperative environment, in which children succeed academically, socially, and emotionally (Davies, Spencer 2000). Its use in language classes can relax students, enhance focus, and boost motivation to learn (Mishan 2005). Hence, music and lyrics offer a means of expressing emotions, ideas, and thoughts, and their impact on learners in the language classroom ranges from excitement to relaxation (Abbott 2002). Incorporating music in English lessons proves to be effective because it provides a pleasurable outlet, helping students feel more comfortable using the new language; rock music, in particular, offers a refreshing break from the routine of textbooks (Coromina 1993).

This calm and relaxed environment may lead to further benefits in the acquisition of foreign language. Negative feelings such as anxiety, fear, or embarrassment may hinder language acquisition, whereas

motivation and self-confidence facilitate the process. Beasley and Chuang (2008) noted using songs can make listening activities less challenging and more interesting, helping students with rhythm, intonation, vocabulary, and grammar. Music can also help young learners with spoken production, since singing lessen the pressure of speaking the target language (Fonseca-Mora, Toscana-Fuentes, Wermke 2011). Research by Shabani and Torkeh (2014) indicates that including music in the foreign language classroom can create a conducive learning environment, stimulate creativity, enhance motivation, activate linguistic memory, improve concentration, and develop language skills. Lastly, authentic materials (Cucinotta 2020), such as music, are believed to motivate learners more effectively than artificial ones.

Nonetheless, as emphasized by Morales (2008), harnessing the potential of songs and music in the classroom can yield meaningful results only when approached as more than just a brief three to four minutes of entertainment. Using songs as educational materials demands prior preparation and meticulous curation of the musical environment to be incorporated into the lessons.

3 Methodology

Since the study is set in a well distinguished setting and involves a specific socio-cultural group of participants, pre-school children of families of the upper-middle class and/or the *intelligentsia*, it adopts a Constructivist-Interpretativist paradigm (Creswell 2003). This paradigm is favoured because, from an ontological perspective, reality is socially constructed, and thus, limited to the context, space and time of the target social group (Wagner, Kawulich, Garner 2012). More precisely, in order to reach the research goals, a qualitative method (Creswell 2003) and an ethnographic methodology in educational contexts (Bove 2019) has been adopted.

Data stems from a six-month field research, and it was gathered through participant observations, researcher's diary, photos, video and/or audio recordings. Participant observation was carried out by the researcher both during unstructured activities, such as free exploration done by children in the school yard, and during structured activities, like morning circle time conducted by practitioners. However, the researcher also took on a more hands-on role, assisting the teacher with simple tasks, such as distributing snacks and carrying out the English language music sessions.

The laboratory took place four mornings per week, from 10:30 till 12:15, in a designated music room and followed the Orff-Schulwerk approach (Orff, Keetman 1980). In music education various approaches offer structured plans and diverse experiences to achieve specific

musical goals. The Orff-Schulwerk is a holistic and experiential approach to music education that emphasizes the integration of movement, speech, and rhythm.

A content analysis (Prasad 2008) was done to analyse the data. It is a qualitative research technique that consists of breaking down any kind of massage, be it verbal and/or iconic, into simpler constituent elements. It is not purely descriptive but is intended to arrive at interpretive conclusions through an inferential process (Bolasco 2013).

Prior to the start of the research, families were informed about the research, and informed assent and consent was collected. This process aimed to ensure that all parties involved had a clear understanding of the research objectives, procedures, and potential implications. To ensure the anonymity, participants' names were de-identified using codes.

3.1 Activity Design

The intervention spanned 24 sessions, with four two-hour activities per week, involving 4 to 6 pupils per group. Teachers formed the groups based on synergy between, ensuring a mix of gender and age so older children could assist younger ones. Sessions followed the Orff-Schulwerk philosophy, incorporating rhythm, movement, singing, improvisation, and simple Orff instruments (e.g., tambourines, rhythm sticks, and metallophones). The teacher acted as a guide, fostering active learning through play and creativity.

Phase 1 (Weeks 1-4) focused on developing auditory discrimination and introducing English language sounds through playful and engaging musical activities. Each session opened with The More We Get Together Song, during which children sang repetitive phrases such as "There is" accompanied by seated body waving. Orff instruments were introduced to help children produce contrasting sound patterns (e.g., high/low, loud/soft, fast/slow). The teacher embedded target English vocabulary by describing the sounds produced ("This is a loud sound! Can you make a soft one?"). Movement activities reinforced prepositions and action verbs: "Jump high", "Spin around", or "Walk slowly".

In phase 2 (Weeks 5-12) the focus shifted to thematic learning through music and storytelling. Songs with repetitive, simple lyrics introduced vocabulary related to seasons, animals, and daily routines. For example, a song about the weather integrated terms like 'sun', 'rain', and 'wind' alongside simple sentence structures ("It is raining today!"). Children participated in Musical Storytelling activities, where a story was enriched with sound effects. A narrative about a jungle adventure, for instance, allowed children to create sounds for animal calls.

Phase 3 (Weeks 13-20) encouraged improvisation and creative expression by group composition tasks. The teacher provided linguistic scaffolding by questions like "What do you see in the jungle?" prompting both a musical and verbal response. Improvisation extended to movement activities, where children used body percussion and dance to express emotions and actions described in English. All musical instruments were placed at child height, allowing for autonomous management.

In the final weeks, the focus shifts toward reinforcing language and musical skills through collaborative activities. A typical session might begin with a Musical Adventure, where children embark on an imaginary journey guided by the teacher. For example, they might 'travel' to the ocean, where they sing songs about sea animals, create wave sounds, and act out swimming movements. Vocabulary such as 'fish', 'shark', and 'jellyfish' emerges naturally as the story unfolds, reinforcing vocabulary related to animals, seasons, and actions.

3.2 Context and Participants

The research was carried out at Bambini Bicocca infant school, a private school partly managed by the University of Milano Bicocca. The school's architecture reflects the aesthetic of the Bicocca district, where it is located. The building, rectangular in shape with an inner courtyard, harmoniously blends into its surroundings, despite being the shortest structure in the vicinity. The square design and the use of red brick align with the architectural standards of the surrounding buildings. The inner courtyard serves as an enclosed extension of the viale Sarca Manueli park. To maximize the flow of natural light into the school, the inner perimeter of the building, facing the private courtyard, is entirely made of large windows. The school is divided into two mirrored sections: the north side hosts the 3-6 year old section and the Art Atelier, the south side accommodates the 2-3 year old section, and the Scientific Atelier. There is also a dedicated music atelier where many of the English language activities take place.

Bambini Bicocca Infant School's educational approach is rooted in both national guidelines set by the Italian Ministry of Education as well as the recommendations of the European Council. Central is the integration of the English language through the CLIL principle.

Only the 3-6 age group took part in the research so twenty-five children were involved. In the group only two pupils had a mother tongue different from Italian; HY, could speak only Chinese at the start of the school year, and the other, WY, spoke Chinese and some Italian and English. There was also one child with special educational needs. Lastly, one child, GO, was exposed to English both in and outside school, having not been exposed prior to school enrolment.

4 Findings and Discussion

Through the analysis of the transcribed recordings and the researcher's diary it was possible to give an answer to the following research questions: *Can music education foster and develop the auditory discrimination and the vocabulary acquisition in preschool children? Is music an effective strategy to dismantle linguistic barriers raised due to stress and negative environment in language education?*

Teaching a foreign language in preschool is a complex endeavour, posing challenges for both students and educators. Many assume that simply using the foreign language in daily social interactions will automatically foster language competence in learners. Bandura's Social Learning Theory posits that human learning, including language acquisition, results from a blend of social interactions and cognitive factors (Bandura 1977). Skinner's Verbal Behaviour Theory argues that each child acquires language through reinforcement mechanisms, forming associations between stimuli and responses (Skinner 1992). Additionally, Bruner's Input/Interaction Theory (1983) proposes that language learning is closely tied to a child's interactions with their primary caregiver.

While social interaction theories hold merit, children face many challenges in language learning. They must understand the teacher's explanations and engage in activities while striving to communicate in the foreign language. Simultaneously, teachers shoulder the responsibility of guiding students in overcoming linguistic, cognitive, and above all emotional obstacles by employing precise teaching strategies, since children rejection to participate in English language activities is one of the first steps that may hinder the language acquisition process, as it is seen in Excerpt 1.

EXCERPT 1
February 2019
T: teacher; EO: 4-year-old boy; R: Researcher; C: Children.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	T	((The teacher divides the class for the activities))	
2		Oggi (.) il gruppo uno deve andare con R in miniatelier.	Today (.) group one has to go to the miniatelier with the R.
3	R	((Researcher stands next to the door waiting for group one))	
4	C	((4 out of 5 children from group one go to the researcher))	
5	EO	>Non voglio andare in atelier con R!<	>I don't want to go to the atelier with R!<

This initial resistance observed might stem from multiple factors. The first one might be the lack of relationship between the adult and the children, since the cited excerpt was taken at the start of the activity when pupils still weren't acquainted with the researcher. Furthermore, it is worth noting that in addition to the researcher, two new adult figures have joined the school staff. As a result, the children were unfamiliar with these newly introduced practitioners who were regularly present in their classrooms, making them feel unsure to stay with these new figures. A second hypothesis that may explain the initial resistance might be that a portion of the pupils were newcomers to the school, and thus they were in the process of acclimating to the school's unfamiliar environment. However, as shown in Excerpt 2, some degree of aversion towards the language itself and not the idea to spent time with the researcher was also detected.

EXCERPT 2
February 2019
EO: 4-year-old boy; R: Researcher.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	R	Which drum would you like? The green, the blue, the red or the orange?	
2	EO	Cosa? Non ti capisco!	What? I don't understand you!
3	R	<The green, the blues, the red or the orange? Choose one.> ((researcher points to the drums while telling the colours))	
4	EO	Non ti capisco! ((turns and walks away in the corner))	I don't understand you!

EO wasn't the only one to exhibit some level of dissatisfaction towards the language, it was observed in two other cases, DA (Excerpt 3) and GA (Excerpt 4).

EXCERPT 3
March 2019
DA: 4-year-old girl; R: Researcher.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	R	Let's go and play some music.	
2	DA	Ma co::sa stai dicendo?	But wha::t are you saying?
3	R	We are going to miniatelier with your group, come on.	
4	DA	Agh, perché non parli in Italiano? ((she follows the researcher))	Agh, why don't you speak in Italian?

EXCERPT 4
March 2019
T: Teacher, GA: 4-year-old girl; R: Researcher; C: Children.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1		((T, C, and R sitting in circle waiting to be divided into groups))	
2	T	Il gruppo tre va a fare musica con R.	Group three goes to play music with R.
3	R	((calls children of the group by name, while still sitting))	
4	GA	Non ti capisco, non so cosa stai dicendo. ((GA jumps on R's back))	I don't understand you, I don't know what you're saying.
5	R	And I don't care, you have to come with me. ((Stands up and carries her on his shoulders))	
6	GA	Non ti capisco quando parli in inglese ((laughs))	I don't understand you, while you're talking in English.

On the opposite side, children with lower relational, emotional and psychological barriers not only were eager to take part at the music activities, as shown in Excerpt 5, but had a greater active participation, resulting in a larger amount of verbal contamination and creation (Excerpt 6).

EXCERPT 5
February 2019
T: Teacher, MA: 4-year-old boy; R: Researcher; C: Children.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1		((T, C, and R sitting in circle waiting to be divided into groups))	
2	MA	Oggi posso andare io con R?	May I go with R today?
3	T	Mi dispiace, oggi tocca al gruppo tre.	I'm sorry, it is group three's turn today.
4	MA	°E quando tocca a me?°	°And when is my turn?°
5	T	Domani.	Tomorrow.
6	MA	SI:::	YES:::

EXCERPT 6
March 2019
T: Teacher, MA: 4-year-old boy; R: Researcher; C: Children.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1		((C and R are playing with the drums))	
2	R	WHAT ANIMAL SOUND SHOULD WE PLAY ((while playing the drum))	
3	MA	MUCC	
4	R	What?	
5	MA	Mucc, mucca. ((makes cow noises))	Mucc, cow.
6	R	A::h ((laughs)) cow!	

In the latter example one can see how MA demonstrated metalinguistic reasoning through listening and singing by recognizing patterns between animal names in Italian and English, such as "tigre-tiger" and "leone-lion". He noticed that these words share a similar sound to Italian but end with a consonant instead of a vowel, so when asked, "What animal sound should we play?" he answered with "mucc", referring to a cow, since "mucca" is the Italian for cow.

Whereas in the first two examples with EO the non-understanding of the message in English was also accompanied by a refusal to participate at the activity, in the third and fourth examples there is an awareness of the difficulty in communication between the two parties, but also a decision to willingly take part activity. To overcome the initial barrier to participation, positive behavioural strategies were employed, including warm proximity, a respectful tone of

voice, a welcoming posture, and playful attitudes. The incorporation of music proved particularly effective in creating a positive, friendly, and cooperative classroom environment, aligning with existing literature that highlights music's transformative power in educational settings (Davies, Spencer 2000). Both music and lyrics serve as a means of expressing emotions, ideas, and thoughts, with their impact on language learners ranging from excitement to relaxation (Abbott 2002). Indeed, in the current study, as time progressed, a noticeable increase in interest and eagerness to participate was observed from both DA and EO (Excerpt 7).

EXCERPT 7
May 2019
EO: 4-year-old boy; R: Researcher; WY: 4-year-old girl; C: Children.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	C, R	((sitting in circle playing with the drums))	
2	R	HANDS UP! Shall we play like #tigers# or like °jellyfish° ?	
3	WY	JELLYFISH!	
4	R	°Ok, now everybody quiet, play quietly.°	
5	EO	TIGRE!	TIGER!
6	C	((C laugh and start playing loudly))	

In the reported excerpt, it can be observed a well-established participation in the activities by EO, who plays, laughs and is in the group with the researcher. A certain understanding of the delivery given in English can also be observed, as EO has understood that according to the given voice command the intensity with which the drums are played changes. However, no communicative competence in English was observed as the child gave the commands in Italian.

The impact of music to language acquisition process goes beyond the creation of a positive environment, it could help also within the process of new vocabulary acquisition (McCormack, Klopper 2015). The redundance of text and melodies, accompanied by descriptive dance moves could help children learn basic words in a specific language. During the research children worked on a project concerning marine life, in the music education laboratories this theme was transposed in the teaching songs regarding the sea life, such as *Baby Shark*. It appears that vocabulary acquired from the textual repetitiveness of the chants has been acquired and transposed outside the song (Extract 8).

EXCERPT 8
May 2019
WY: 4-year-old girl; R: Researcher.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	R	What are you reading?	
2	WY	((closes her book in order to show the cover))	
3	R	O::h, a picture book about fish. What is this? ((points to the picture of a shark))	
4	WY	Shark.	
5	R	Yes, and this?	
6	WY	JELLYFISH!	
7	R	Yes. And what about this?	
8	WY	Non lo so.	I don't know.
9	R	It is a whale.	

Lastly, music education has been shown to enhance language acquisition by fostering phonological awareness. The rhythmic and melodic components of music naturally train the ear to differentiate between a wide array of sounds and tonal subtleties, which are essential for mastering the intricacies of spoken language. This kind of auditory training not only tunes the ear to a broader spectrum of sound but also supports more refined phonetic skills. For instance, through activities like listening to various musical patterns or mimicking melodies, learners become better equipped to discern subtle variations in pronunciation and stress, key aspects of phonemic awareness (Posedel et al. 2011) allowing for an overall linguistic proficiency. As it might be inferred by the last two excerpts, in which NA, who doesn't speak French, retreats a sentence heard for the first time with ease, and DA who recognises a similarity at the phoneme level between two words.

EXCERPT 9
April 2019
NA: 3-year-old girl; R: Researcher.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	NA	((NA is playing with puppets))	
2	R	((Takes on puppet)) Hello. My name is P.	
3	NA	((Takes another puppet)) Hello. My name is P.	
4	R	No, your name is NA.	
5	NA	No, your name is NA.	
6	R	No, ton prénom est NA.	No, your name is NA.
7	NA	No, ton prénom est NA.	No, your name is NA.
8	R	((laughs)) Since when do you speak French?	

EXCERPT 10
June 2019
DA: 4-year-old girl; R: Researcher.

No.	Speaker	Vocal/Non vocal action	Translation
1	R	((Playing in the kitchen))	
2	R	Would you like some ice? ((takes a spoon and brings it to DA's cup))	
3	DA	AIS!! Ma che dice? Vuole darmi del mais nel bicchiere?	AIS!! What is he saying? Does he want to put corn in my cup?
4	R	Oh no! Not corn, ice! Cold water.	
5	DA	Ais mais a me sembrano uguali	Ais corn to me it sounds the same.

5 Conclusion

The study explored the multifaceted relationship between music education and language acquisition in kindergarten setting. Drawing from the theoretical foundation that recognizes music as a fundamental aspect of human nature (Rice 2014), the research investigated the potential of music in fostering auditory discrimination (Posedel et al. 2011), nurturing vocabulary acquisition (McCormack, Klopper 2015) and reducing the emotional barriers that might be encountered while learning a new language (Abbott 2002).

Despite the insights gained from the study, it exists a compelling need for further research, which deepen the comprehension of the cognitive impact of music education on language acquisition in early childhood. While qualitative methodologies provide a nuanced understanding of the intricate dynamics at play, supplementing these findings with quantitative and experimental studies would offer a more comprehensive assessment. Controlled experiments and quantitative measurements could elucidate the specific cognitive mechanisms influenced by music, providing a clearer picture of the extent and nature of its impact. Moreover, a longitudinal study might be appropriate, since it would afford researchers the opportunity to track the progress of language development over an extended period, offering insights into the sustained benefits or potential diminishing effects of music education on language proficiency. Hence, the combination of qualitative depth and quantitative rigor, coupled with a longitudinal perspective, would significantly contribute to the understanding of the enduring cognitive implications of incorporating music into language education for young learners.

In conclusion, this study contributes to the broader discourse surrounding the role of music in language acquisition, providing valuable insights that can shape and inform pedagogical practices in early childhood education. The research wants to highlight the powerful connection between music and language development, asserting that teaching with songs does much more than simply entertaining children. When thoughtfully and purposefully integrated into the curriculum, songs are not only engaging but also play a pivotal role in strengthening various aspects of language development, including vocabulary acquisition, pronunciation, and phonological awareness. In this context, music functions as an auditory scaffold, supporting the process of language learning in ways that are both natural and enjoyable; not purely a supplement to language instruction but rather an indispensable element of a holistic, interdisciplinary approach to learning.

Acknowlegment

The authors would like to thank the late prof. Iannaccaro, who, with his invaluable advice, supervised the drafting of the master thesis work, that resulted into this contribution. A worthy colleague and a valuable teacher, he will forever be remembered.

Bibliography

Abbott, M. (2002). "Using Music to Promote L2 Learning among Adult Learners". *TESOL Journal*, 11(1), 10-17.
https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2002.tb00061.x

Abidin, Z.; Muhammadi, M.P.; Singh, K.K.; Azman, R.; Souriyavongsa, T. (2011). "The Effectiveness of Using Songs in YouTube to Improve Vocabulary Competence among Upper Secondary School Studies". *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1488-1496.
https://10.4304/tpls.1.11.1488-1496

Adami, V. (2022). "Implementing CLIL in Pre-Primary EFL Teaching: Opportunities and Challenges". *Scripta Manent*, 17(2), 3-20.

Ávila-López, J.; Espejo-Mohedano, R. (2022). "Second Language Reading and Self-Efficacy in Bilingual and Musical Instruction. A Study of Reading Ability". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3084-97.
https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2005530

Amin, N.A.Z.B.M.; Soh, O. (2020). "A Review of Research on the Effects of Music upon Second Language Acquisition". *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 191-201.
https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080124

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Balboni, P. (a cura di) (1999). *Educazione Bilingue*. Corciano: Guerra Edizioni.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bolasco, S. (2013). *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.

Bove, C. (2019). "Il metodo etnografico". Mortari, L.; Ghirotto, L. (a cura di), *I metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Brewer, C.; Campbell, D. (1991). *Rhythms of Learning: Creative Tools for Developing Lifelong Skills*. Tucson: Zephyr Press.

Bruner, J.S. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language.* New York: W.W. Norton.

Cinganotto, L. (2021). *CLIL innovazione. Strumenti, strategie e tecniche didattiche*. Milano: Sanoma Editore.

Costa, F.; Mair, O.; Murphy, A.C.; Cucchi, C.A. (2018). *Introduction to English for Young Learners from Pre-School to Lower Secondary: A CLIL Teacher Training Project in Italian Schools*. Mantova: Universitas Studiorum.

Costa, F.; Mariotti, C. (2023). "Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy Results from a Standardised National Test". *EL.LE*, 12(1), 147-165.
https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2023/01/006

Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cucinotta, G. (2020). "La didattizzazione di materiale autentico". Serraggiotto, G. (a cura di), *CEDILS certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'università Ca' Foscari di Venezia*. Torino: Loescher Editore, 71-85.

Creswell J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Davies, J.; Spencer, D. (eds) (2000). *Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. Standford: Standford University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon Schuster.

Dittinger, E.; Scherer, J.; Jäncke, L.; Besson, M.; Elmer, S. (2019). "Testing the Influence of Musical Expertise on Novel Word Learning across the Lifespan Using a Cross-Sectional Approach in Children, Young Adults and Older Adults". *Brain and Language*, 198, 1-16.
https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104678

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruxelles: Publications EU.

Fonseca-Mora, C.; Toscano-Fuentes, C.; Wermke, K. (2011). "Melodies that Help: The Relation Between Language Aptitude and Musical Intelligence". *International Journal of English Studies*, 22(1), 101-18.

Freddi, E. (2012). "Lingua e musicalità". *EL.LE*, 1(1), 77-89.
http://doi.org/10.14277/2280-6792/6p

Krashen, S.D. (1986). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1989). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* New York: Longman.

Köksal, O.; Yağışan, N.; Çekiç, A. (2013). "The Effects of Music on Achievement, Attitude and Retention in Primary School English Lessons". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897-1900.
https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.10.136

Li, X.; Brand, M. (2007). "Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners". *Contributions to Music Education*, 36(1), 73-84.

Martinelli, M.C. (2020). "Documenting Music". Lynch, T.A.C.; Rocconi, E. (eds), *A Companion to Ancient Greek and Roman Music*. New York: John Wiley Sons, Inc.

McCormack, B.; Klopper, C. (2015). "The Potential of Music in Promoting Oracy in Students with English as an Additional Language". *International Journal of Music Education*, 34(4), 416-32.
https://doi.org/10.1177/0255761415619066

Mehisto, P.; Marsh, D.; Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Oxford: Macmillan Education.

Mei-ling T. (2007). "A Study on the Teaching English Listening and Speaking Through Films". *Journal of Huaihua University,* 11, 151-2.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Morales Neisa, C. (2008). "Using Rock Music as a Teaching-Learning Tool". *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 9, 163-80.

Orff, C.; Keetman, G. (1980). *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder.* Magonza: Schott Music editors.

Palazetti, N.; Caputo, S.; Checchi, A. (2017). "Introduction. Music, Politics, Society, the Role of Analysis". *Analitica,* 10, 1-5.

Petress, K. (2005). "The Importance of Music Education". *Education,* 126(1), 112-16.

Petrušić, D. (2021). "The Cultural Impact of Music on Society with a Special Emphasis on Consumerism". Popov, N. et al. (eds), *New Challenges to Education: Lessons from Around the World*, vol. 19. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, 138-42.

Posedel, J.; Emery, L.; Souza, B.; Fountain, C. (2011). "Pitch Perception, Working Memory, and Second-Language Phonological Production". *Psychology of Music*, 40(4), 508-17.
http://dx.doi.org/10.1177/0305735611415145

Prasad, B.D. (2008). "Content Analysis: A Method of Social Science Research". Lal, D.; Das, K. (eds), *Research Methods for Social Work*. New Delhi: Rawat Publications, 174-93.

Rice, T. (2014). *Ethnomusicology. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Robinson Anthony, J.J.D.; Blumenfeld, H.K.; Potapova, I.; Pruitt-Lord, S.L. (2020). "Language Dominance Predicts Cognate Effects and Metalinguistic Awareness in Preschool Bilinguals". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 922-41.
https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1735990

Runfola, M.; Etopio, E.; Hamlen, K.; Rozendal, M. (2012). "Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7-27.
https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.192.0007

Setia, R.; Rahim, R.; Nair, G.; Mohd, A.; Aileen, F.; Husin, N.; Sabapathy, E.; Mohamad, R.; Mat So'od, S.M.; Yusoff, N.; Razlan, R.; Jalil, N.; Kassim, R.; Seman, N. (2012). "English Songs as Means of Aiding Students' Proficiency Development". *Asian Social Science*, 8, 270-4.
https://doi.org/10.5539/ass.v8n7p270

Skinner, B.F. (1992). *Verbal Behaviour*. San Diego: Copley Publishing Group.

Stafford, C.A. (2010). "Bilingualism and Enhanced Attention in Early Adulthood". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(1), 1-22.
https://doi.org/10.1080/13670050903568209

Turnbull, B. (2018). "Reframing Foreign Language Learning as Bilingual Education: Epistemological Changes Towards the Emergent Bilingual". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1041-8.
https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1238866

Wagner Kawulich, C.; Garner, B.M. (2012). *Doing Social Research: A Global Context*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Whitfield, S. (2010). "Music: Its Expressive Power and Moral Significance". *Musical Offerings*, 1(1), 10-19.
https://doi.org/10.15385/jmo.2010.1.1.2

Fiveash, A.; Bedoin, N.; Reyna, L.G.; Tillmann, B. (2021). "Processing Rhythm in Speech and Music: Shared Mechanisms and Implications for Developmental Speech and Language Disorders". *Neuropsychology*, 35(8), 771-791.
https://doi.org/10.1037/neu0000766

Zanoni, F. (2021). "Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations". *EL.LE*, 10(2), 261-78.
https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2021/02/005

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

A Multilingual Approach to Podcasting for Teaching and Learning Foreign Languages
The German-Italian Podcast *Überall Konfetti*

Marco Triulzi
Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany

Ina Lammers
Universität Duisburg-Essen, Germany

Anna Nissen
Università degli Studi di Milano, Italia

Abstract The use of multilingual resources for foreign language learning has received increasing attention in recent years. This article presents a podcast project called *Überall Konfetti – Il podcast italo-tedesco che non ti aspetti*, which incorporates both Italian and German in order to develop receptive language skills, while simultaneously providing socially relevant content. We then explore the reception of the podcast by means of a qualitative small group study conducted with students with different first languages. We finally provide a summary of the findings, discuss their pedagogical implications, and identify potential directions for further research.

Keywords Language teaching. Plurilingualism. Mobile learning. Foreign language. Pedagogical translanguaging.

Summary 1 Introduction. – 2 Foreign Language Teaching and Learning After the Multilingual Turn. – 3 Mobile Learning and Podcasting in Foreign Language Teaching and Learning. – 4 The German-Italian Podcast *Überall Konfetti*. – 5 Reception of *Überall Konfetti*: An Exploratory Small Group Study. – 6 Pedagogical Implications, Conclusions, and Outlook.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2023-12-18
Accepted 2025-03-14
Published 2025-05-08

Open access

© 2025 Triulzi, Lammers, Nissen | CC BY 4.0

Citation Triulzi, M.; Lammers, I.; Nissen, A. (2025). "A Multilingual Approach to Podcasting for Teaching and Learning Foreign Languages. The German-Italian Podcast *Überall Konfetti*". *EL.LE*, 14(1), 65-84.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/004

1 Introduction

In recent years, there has been a growing interest towards integrating multilingual approaches in language teaching, including foreign language teaching. One prominent approach that has emerged is Pedagogical Translanguaging, which aims to harness and promote a learner's multilingual skills. This approach recognises the fluid and hybrid use of their entire linguistic repertoire, and seeks to leverage this in language learning (Cenoz, Gorter 2017). To demonstrate the practical application of this approach, this article presents a podcast project called *Überall Konfetti – Il podcast italo-tedesco che non ti aspetti*,[1] which incorporates both Italian and German in order to develop receptive language skills, while simultaneously providing socially relevant content.

In the first part of this article, we will discuss the increasing importance of multilingual approaches within foreign language teaching and learning, as well as their significance in research (section 2). We then explore the opportunities offered by mobile learning, particularly through podcasts, in the use of multilingual resources for language learning (section 3). Then we introduce the multilingual podcast *Überall Konfetti* as a product of theoretical considerations and empirical evidence on multilingual approaches for language learning (section 4). In section 5, we report our first findings from a qualitative small group study on the reception of the podcast by three students with different first languages (Italian, German and Russian). Finally, we provide a summary of the findings, discuss their pedagogical implications, and identify potential directions for further research.

2 Foreign Language Teaching and Learning After the Multilingual Turn

2.1 Individual Multilingualism and Foreign Language Learning

The *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001) and its *Companion Volume* (Council of Europe 2020) deal extensively with multilingualism. These documents position multilingualism as a set of dynamic skills that enable individuals to operate in multilingual contexts. They emphasise that these skills can be the result of different language acquisition and learning processes, and that individuals are generally considered multilingual,

1 *Confetti Everywhere – The German-Italian podcast you don't expect*.

when they are able to use more than one language to achieve communicative goals, regardless of whether these skills are productive (speaking, writing) and/or receptive (listening, reading), well-developed or rudimentary, acquired in family contexts or learned as a foreign language in school.[2] Moreover, multilingualism needs to be seen as a resource through which one may further develop language skills.

Multilingualism is a common condition within foreign language learners in both Italy and Germany. Many have experienced multilingual acquisition in their family, and all of them have acquired skills in English – the compulsory foreign language from the beginning of primary school. Over the past century, the understanding and importance of incorporating multilingualism into foreign language teaching has undergone, and still is undergoing, a long evolutionary process. For example, different language teaching methods that have emerged over time have continuously reshaped the way a learner's first language(s) are perceived in relation to the acquisition of new foreign languages; this leads to different perspectives on multilingualism as either a valuable asset or a hindrance (cf. Maahs, DeCapua, Triulzi 2023). Within the last decade, there has been a clear shift in foreign language teaching, known as the *multilingual turn*. This paradigm shift emphasises the importance of using multilingualism as a resource for learning and recognising linguistic diversity as an asset (Conteh, Meier 2014; May 2014). This multilingual turn advocates for the acknowledgement and use of a learner's multilingual skills, recognising their benefits for the acquisition of a new language. By embracing multilingualism, foreign language teaching takes a more inclusive and realistic approach, respects a learner's linguistic background and reality, and diversifies the learning process.

The positive influence of multilingual-oriented approaches on (foreign) language learning has been documented in the empirical research over the last few years. One significant advantage is the impact on learner motivation. Learners who are encouraged to make full use of their multilingual repertoires are not only more engaged and motivated to learn the target language, but they are more likely to actively participate in class (Bär 2010; Meißner 2010; Bredthauer 2016).

Moreover, the incorporation of multilingualism in foreign language teaching supports comprehension and positive transfer. Learners are encouraged to compare and contrast linguistic structures, identify cognates, and apply transfer strategies from their other languages for communicative purposes. When teachers incorporate first languages into the foreign language classroom, learners have the opportunity to transfer their existing grammar, vocabulary, and

2 Li 2008; Gogolin, Lüdi 2015; Council of Europe 2001; Bredthauer, Kaleta, Triulzi 2021.

communication strategies to the target language. This transfer can facilitate comprehension, aid in the acquisition of new vocabulary, and promote a deeper understanding of grammatical structures. As a result, a learner's performance will improve, and they will find it easier to learn a language, because they are building on their prior experiences and knowledge (Marx 2005; Bredthauer 2016). Furthermore, the implementation of a more multilingual oriented approach leads to an increase in language awareness and language learning competences.[3] Promoting knowledge about languages and the learning processes supports the development of learner autonomy, and of further language learning in general. In recent times, different approaches have emerged in schools and universities within the field of foreign language teaching, which recognise and promote a learner's multilingual skills. The Reference Framework for Plural Approaches to Languages and Cultures (REPA; Council of Europe 2012) categorises different multilingual approaches under the term *plural approaches*. Their commonalities are that they move away from a view that strictly separates individual languages when considering the whole range of a learner's language skills (Council of Europe 2012). Multilingual approaches are resource-oriented and build new knowledge and skills, based on what is already known and acquired. One of the most discussed multilingual approaches of recent years is Pedagogical Translanguaging.

2.2 Pedagogical Translanguaging and Foreign Language Learning

Translanguaging, as defined by Otheguy, García and Reid (2015), refers to the deployment of a speaker's entire linguistic repertoire, without strict adherence to the socially and politically defined boundaries of named languages. This means that individuals make fluid use of all the resources of their linguistic repertoire – disregarding the constraints of social or institutional monolingualism – in order to achieve communicative and action-oriented goals (García 2020).

Within the context of language use and acquisition, translanguaging can be categorised into different types. One such type is *basic interpersonal translanguaging*, which involves multilingual interactions for everyday language purposes, as e.g. casual conversations and social interactions, informal (written) communication, or reading or listening to sources in everyday language that make use of different languages. This allows for a more natural way of communicating

3 Marx 2005; Bär 2009; Bredthauer 2016; Wildemann, Bien-Miller 2022; Carbonara, Scibetta, Torregrossa 2023.

in multilingual environments, and ensures efficient informal communication, by allowing individuals to use the languages they are most comfortable in and readily available to them (Jones 2017). Another type of translanguaging is *cognitive academic translanguaging*: this refers to the exchange of cognitively demanding content using multiple language resources. In educational settings, students may engage in discussions, debates, and presentations on complex topics; they may draw on their entire linguistic repertoire to effectively express their thoughts and ideas; they may even acquire information through listening and reading (Jones 2017).

Building on this conceptualisation of the use of multilingual repertoires, *pedagogical translanguaging* (Cenoz, Gorter 2021) is a pedagogical approach that emphasises the use, and promotion of, complex and dynamic language practices of plurilingual individuals, while also enhancing language proficiency. It recognises the value of multilingualism in the classroom and aims to activate and engage a learner's entire linguistic repertoires for language and content learning. It does not prioritise adherence to the target language, but instead supports the use of all available language resources to facilitate learning. Pedagogical translanguaging acknowledges that learners may use different languages to acquire knowledge, gather information, demonstrate what they have learned and express themselves. By embracing pedagogical translanguaging, teachers can create inclusive and empowering learning environments that value the first language(s) of their learners. This may coincide with the majority language adopted as the main language of instruction and/or include other languages acquired through parents and relatives or learned at school. Current research focusing specifically on pedagogical translanguaging for (foreign) language learning produced promising results. Sun and Lan (2021) conducted a comprehensive review of 42 empirical studies that used pedagogical translanguaging to teach English as an Additional Language, with a particular focus on writing skills. The review suggests that the overall findings of these specific studies indicate that the integration of pedagogical translanguaging led to improvements in various components of the writing activity. Yasar Yuzlu and Dikilitas (2022) recently conducted a study in Northern Turkey, which showed a sample of 60 pre-intermediate and 60 upper-intermediate English foreign language high school students. The results showed that the implementation of translanguaging pedagogy had a positive impact on reading, speaking, listening, and writing skills in the foreign language. In addition, this pedagogical approach also increased students' motivation and comfort during the learning process. These studies highlight the potential benefits of pedagogical translanguaging for foreign language learning. An issue arises in multilingual pedagogical approaches, however, when one is faced with translating this into

different foreign language teaching practices. One possible area of implementation of such an approach is mobile learning, in particular through the instrument of podcasts.

3 Mobile Learning and Podcasting in Foreign Language Teaching and Learning

3.1 Potentials of Mobile Learning for Foreign Language Teaching and Learning

The concept of self-directed learning has been discussed for more than 30 years (Breuer 2001; Dohmen 1999). Friedrich (2002) points out, particularly in the light of the explosion of knowledge in many professional fields, due to social, scientific and technical changes and the associated rapid obsolescence of relevant knowledge, that it is an important task for schools and universities to provide learners with the skills and abilities necessary for self-directed learning, thus preparing them adequately for lifelong learning, independent of educational institutions. Stadelhofer and Marquard (1999) indicate that new technologies offer great opportunities for self-directed learning. In particular, they emphasise the possibility of worldwide communication with learning partners and learning advisors independent from time and space, the easy and fast access to information, the interactive handling of learning materials and the possibility of controlling the learning process through the "self-determined approach to the learning material" (13).[4] One such way of implementing self-directed learning is through mobile learning.

Mobile learning, also known as m-learning, is a concept that refers to all teaching and learning processes that take place using portable and networked devices that are available at any time, both inside and outside traditional educational settings. This can exercise the use of e-learning components and/or other digitally supported materials (Adamczak-Krysztofowicz, Stork, Trojan 2015). Thanks to the proliferation of smartphones and tablets, mobile learning has the potential to be implemented ubiquitously and with a wide range of learners. Specific features of mobile learning make it highly relevant for foreign language teaching and learning (17-18):

- Mobile learning is oriented towards learner-centered, self-determined, and constructivist learning models. This means that mobile learning enables learners to take ownership of their

4 Translated from the original: "selbstbestimmtes Vorgehen mit dem Lernstoff" (Stadelhofer, Marquard 1999, 13.

Unless otherwise stated, all translations are by the Authors.

learning process, to set their own learning goals, and to take responsibility for their progress.
- Mobile learning facilitates authentic, context-embedded, and situated learning opportunities. Mobile devices can provide learners with access to real-life language use, such as videos, podcasts, and authentic texts, that are relevant to their interests and needs, also allowing learners to engage with language in context.
- Mobile learning faciliates an environment that is both self-directed, and individualised, as well as cooperative and collaborative learning. Mobile devices provide learners with access to a variety of learning materials, tools, and applications that suit their individual learning styles and preferences.
- Mobile learning provides learners with flexible, location-independent learning experiences. Learners can access learning materials and activities from anywhere, at any time, and at their own pace.
- Mobile learning overcomes the boundaries of formal classroom-based instruction. Learners may continue their language learning process outside the classroom, and can integrate language learning into their daily lives. This approach can enhance a learner's motivation, autonomy, and independence.

3.2 Making Use of Podcasts in Foreign Language Teaching and Learning

Podcasts are a form of digital audio content that can be easily accessed through the internet and downloaded to personal devices. They are a rich source of authentic, timely and socially relevant resources that can be used in foreign language teaching and learning (Lazzari 2009; Walls et al. 2010; Thomas, Toland 2015), can expose learners to real-world language use and help them to understand societal differences and perspectives, and can be used to increase a learner's language awareness (Ashton-Hay, Brookes 2011; Kavaliauskienė 2008). Podcasts have also been shown to have a positive impact on a learner's listening skills (Trojan 2015; Adamczak-Krysztofowicz, Stork, Trojan 2015).

The use of podcasts in foreign language teaching and learning can also increase motivation and confidence (Bollinger et al. 2010), as learners may perceive the use of authentic, real-world materials as more relevant and engaging, leading to higher levels of motivation and self-confidence. Several studies (Walls et al. 2010; Fehennig 2017) have also shown a positive impact on a learner's competence and knowledge acquisition, as well as their learning performance,

additionally providing an opportunity for the simultaneous delivery of both language and subject content (Rosell-Aguilar 2013).

Adamczak-Krysztofowicz, Stork and Trojan (2015) examine the following conditions for the successful integration of podcasts in foreign language teaching: The resources must be easily accessible, possibly for free. The podcasts must be carefully selected, and address relevant and interesting topics that are relevant to the target audience. The content should be selected according to the language level of the learners, ensuring that it is challenging yet not too difficult. The authenticity of the materials is a crucial element. The selected podcasts must be authentic and relevant to the learner's language goals and general interests. Teachers should guide learners in the choice of (individually) suitable podcasts.

Modern, action-oriented language-teaching is based on the assumption that it is not only the content itself that promotes language acquisition, but, above all, the engagement (goal-setting, interaction, action) with the content that leads to rapid and sustainable language acquisition. For this reason, digital tools are increasingly being used to teach and process complex content. Compared to traditional methods and media, there are a number of advantages and possibilities:

- bridging of distances (the 'foreign' culture comes to the learner);
- portability through transportable learning programmes;
- diversification of learning through the realisation of different learning paths;
- consideration of different types of learners;
- facilitating and differentiating communication through interactive, fast and reliable media (Roche 2008, 15-18).

4 The German-Italian Podcast *Überall Konfetti*

4.1 Background and Development

The German Embassy in Rome has declared 2022 the Year of the German Language in Italy. In line with this initiative, the podcast *Überall Konfetti* was developed in collaboration with the German-Italian Youth Exchange Office VIAVAI[5] and the German Embassy, Johanna Gremme, Vanessa Verena Wahlig and the DAAD lecturers of the University of Bologna and the University of Rome La Sapienza, with the aim of promoting mutual understanding and communication between learners of Italian and German as foreign languages and improving their skills in the languages studied.

5 https://ufficio-viavai.eu/.

The podcast's orientation is bi-directional, with a balanced representation of both languages and content relating to Italy and Germany. With this clear use of multilingual and transocietal relevant content, the intention was to fill a gap in the podcast offerings available to date, as podcasts are usually divided into offerings specifically for language learning, rarely following a bilingual or translingual approach, on the one hand, and content-oriented but monolingual offerings on the other.

The target groups are young Germans and Italians between the ages of 18 and 30 who want to learn more about German and Italian society and improve their knowledge of the relevant language. The podcast was developed with the involvement of this target group and, as far as the choice of topics is concerned, was also based on surveys carried out beforehand among students and other learners of German and Italian via social media. The project was fully funded by the German Embassy in Italy. It is freely available on all major platforms.

4.2 Structure and Objectives

The current format of *Überall Konfetti – Il podcast italo-tedesco che non ti aspetti* is one season of ten episodes, with a second season currently being planned. The episodes have been released between October 2022 and March 2023, with a new episode every two weeks. Each episode of the podcast runs between 20 and 30 minutes and makes use of both German and Italian. This not only gives learners the opportunity to experience both languages, but also serves as an example of how communication is not strictly divided by monolingual constraints, aiming to break down the walls of institutional monolingualism and to showing students the benefits of embracing and actively using language mixing to enhance understanding and expression.

Each episode begins with an introductory segment by the hosts, Vanessa Verena Wahlig and Johanna Gremme, who set the scene for the topic to be discussed. This introduction creates a lexical and thematic context for learners to understand the discussions to come. In the introduction, the hosts deploy their first language (German) as well as Italian, which they have learnt as a foreign language.[6]

After the introduction, the podcast features 1-2 interviews with experts, usually one German-speaking and one Italian-speaking, who

6 Importantly, it is not a repetition of the same content in both languages, but a fluent usage of one utterance in one language and a seamless transition in the other, switching between the language less frequently as in the *Lessikonfetti* but still using both languages within one speech segment.

are chosen to represent different perspectives on the episode's common topic in the field related to the topic. These interviews provide learners with in-depth insights and multiple perspectives on the topic.

One segment of the podcast is the *Tagebuch* (Diary), which features personal accounts and experiences of young people from Germany and Italy related to the theme. This segment provides learners with a more personal and relatable perspective, allowing them to connect emotionally with the content and further enhance their understanding.

Finally, the podcast includes a segment called *Lessikonfetti*. The aim of this segment is to explore the etymological evolution of certain Italian and German terms and concepts by switching between the two languages.[7]

For the first season, ten episodes were produced on various topics ranging from minority languages, to agriculture, to gender and identity.

The overall aim of the podcast is to be applicable in multilingual educational contexts, with a particular focus on conveying socially relevant content from different perspectives. The reception and pedagogical integration of *Überall Konfetti* has been scientifically monitored within the project *PluriPodS – Plurilingualism in Podcasting for Language Teaching*.[8]

In parallel to the trials conducted at different Italian universities (cf. Triulzi et al. 2024), a qualitative small-group study was initiated to assess the reception of the podcast by students. The study and its findings are presented in the following section.

5 Reception of *Überall Konfetti*: An Exploratory Small Group Study

5.1 Data Collection and Analysis

For this exploratory small group study, conducted in May 2023, the main research question was to investigate the extent to which listening to the multilingual podcast *Überall Konfetti* contributes to competence gains in mobile foreign language learning. We also wanted to

7 To give an impression of the language switching, we reproduce an excerpt of the first episode's *Lessikonfetti* (the regular parts are in German, the Italian in italics): "Aber apropos Zahlen, also, du meintest, der Strudel hat seit dem 16. Jahrhundert seine aktuelle Form. Das bedeutet, den Strudel gibt's also schon seit sehr langem, aber in einer anderen Form. *Eh sì infatti questo dolce si è originato sul territorio dell'impero asburgico – che comprendeva l'attuale Austria, l'Ungheria, e gli stati slavi dei Balcani*, und wurde dann auf der ganzen Welt berühmt. *In Italia lo si conosce soprattutto grazie all'associazione con i dessert offerti* in Südtirol".

8 PluriPodS is a collaborative project between the University of Duisburg-Essen, LMU Munich, and the University of Milan (https://www.uni-due.de/daz-daf/pluripods.php).

investigate the similarities and differences between learners of Italian as a foreign language with German as their first language, learners of German as a foreign language with Italian as their first language, and learners for whom both German and Italian are foreign languages.

Three interviews were conducted via Zoom with three students, aged between 20 and 24, who listened to all or most of the episodes of the first season of *Überall Konfetti*. They are Aurora,[9] a M.A. student of Language and Communication in Italy with Italian as her first language; Dominik, a B.A. student of European Studies learning the Italian language in Germany with German as his first language; and Darja, a M.A. student of Language and Communication in Italy with Russian as her first language. The average length of the interviews was 28 minutes and 24 seconds.

The interviews were conducted using a semi-structured interview guide, with interviews in Italian with Aurora, in German with Dominik, and in English with Darja. The audio recordings of the interviews were transcribed using a simple transcription method (Dresing, Pehl 2018). A structuring content analysis was then carried out using a deductive-inductive approach to systematically define and identify recurring themes, identifying major categories and two levels of subcategories (Kuckartz 2018). The major categories identified included *language acquisition*, *language use*, *knowledge about society*, *general familiarity with podcasts*, *content reception of "Überall Konfetti"*, *linguistic reception of "Überall Konfetti"*, *personal suggestions for "Überall Konfetti"*.

5.2 Findings

5.2.1 Language Acquisition

The three interviewees have been learning German or Italian as a foreign language for different lengths of time. Aurora has been learning German since *scuola media*,[10] Dominik started learning Italian in the 11th grade of secondary school (*Gymnasium*),[11] and Darija started learning German during her bachelor's degree, while she only

9 We assigned pseudonyms to the three interviewees to protect their confidentiality.

10 *Scuola media* in Italy refers to a compulsory level of education for students aged between 11 and 14. It follows primary school (*scuola primaria*) and prepares students for the next stage of their education (*scuola secondaria superiore*).

11 *Gymnasium* in Germany refers to a type of secondary school offering a high-level academic curriculum. It is characterized by a focus on theoretical learning, preparing students for higher education and university entrance. Students attend *Gymnasium* from grades 5-12 or 5-13, depending on the state.

learned Italian after she moved to Italy to study two years before the time the interview took place.

Aurora and Dominik state that they are learning the respective foreign language out of both personal passion, and to better communicate with personal contacts. In Aurora's case, her father works closely with Germany and speaks German himself, while Dominik has family connections to people in Italy and has been to Italy himself. Darja, on the other hand, mentions that she learns German out of passion, but that she also is learning Italian for pragmatic reasons, as she lives in Italy. Aurora and Dominik also took part in longer exchange programmes in Germany and Italy during their school or university years.

Aurora and Dominik both indicate a level of C1 in the foreign language, while Darja claims a level between B1 and B2 in German and B1 in Italian. Aurora reports that she excels in receptive skills, especially in listening comprehension, while Darja states that she has a lower level of proficiency in listening compared to other language skills. Dominik considers his listening comprehension skills as very good, except when dialects are spoken.

5.2.2 Language Use

In contrast to Aurora and Dominik, Darja does not use her first language, Russian, in everyday life. Instead, she mainly uses English as the lingua franca for private life, leisure activities, and work. Darja uses very little Italian, mostly with fellow students, and does not use German in everyday communication. She occasionally reads books and enjoys listening to music in German.

Aurora uses German both to communicate with German-speaking friends and to read the news. Dominik also uses Italian to communicate with his peers, mostly exchange students from Italy. In his free time, he consumes media mainly in English, although Italian is also present, for example when reading books or watching YouTube videos. All three participants listen to podcasts in foreign languages.

5.2.3 Knowledge About Society

Aurora and Dominik indicate that they have a good knowledge of the society of the country in which they grew up and still live. Aurora reports having a good knowledge of German society, thanks to her family contacts from Germany. This is particularly evident in her interactions with fellow students in Italy, who didn't have the same exchange possibilities. However, she also admits that her knowledge of the German education and health system is still fragmentary. Dominik is

aware that he particularly lacks comprehensive knowledge regarding political participation in Italy. Darja is familiar with the social structure in Germany through her exchange with Russian friends living there, although she felt, confronting the two countries, that she knew Italy better since she moved there one year ago.

5.2.4 General Familiarity with Podcasts

All three interviewees report a high consumption of podcasts. In particular, all three listen to news podcasts. They also like to listen to other podcast genres, such as cooking or business-related podcasts. However, specific language learning podcasts are not very popular among the participants. Only Dominik follows a Russian language learning podcast, but he listens to it infrequently. Darja mostly listens to podcasts in English. Dominik and Aurora consume podcasts in different languages. All three listen to podcasts while engaging in other activities, especially while commuting, whether on foot or by train.

5.2.5 Content Reception of *Überall Konfetti*

The interviewees in this study express that, due to their level of language proficiency, they approached the podcast *Überall Konfetti* primarily for its content value rather than with the aim of improving their listening skills in the foreign language, in order to gain more knowledge about German and Italian society in general.

All three interviewees evaluate the recurring structure of the podcast positively. They particularly appreciated the variety in the episodes, with a combination of more linguistically and intellectually challenging interviews with experts in the relative field, more informal sections such as the *Tagebuch*, and the entertaining segments like *Lessikonfetti*.

> Dominik A very good mix, I would say. So yes, I think I found the interviews and diaries the most interesting in terms of content / they are also the two main things in terms of content [laughs] / so in terms of content. But also the Lessikonfetti with, I say, the language background, yes, quite good. (00:17:51)[12]

12 Original: "Ein ganz guter Mix würde ich sagen. Also ja, ich glaub ich fand die Interviews und Tagebücher vom Inhalt her / es sind auch die beiden inhaltlichen Hauptsachen (lacht) / also vom Inhalt am interessantesten. Aber auch das Lessikonfetti so mit, ich sag mal zum Sprachenhintergrund, ja, ganz gut".

This diverse structure prevents each episode from becoming monotonous and ensures that listeners feel both informed and entertained.

> Aurora And I found it to be the right middle ground between entertainment, curiosity and indeed information, but also learning. (00:15:33)[13]

Overall, the interviewees state that the podcast has addressed their personal goals, although not completely fulfilling them. In particular, they found it valuable to engage with general issues of contemporary societies from a comparative perspective of different systems, and appreciate that the podcast provides a platform for experts and ordinary people involved in these issues to share their insights.

Aurora specifically mentions an increase in her knowledge about the education system through the episode dedicated to this topic. Darja and Dominik indicate that listening to the podcast has improved their general knowledge about agriculture in contemporary European societies.

5.2.6 Linguistic Reception of *Überall Konfetti*

The linguistic conception of *Überall Konfetti*, specifically regarding the language switching and mixing in the podcast, is evaluated as highly positive by Aurora and Dominik. They report that the switch to their first language during a long episode represents a cognitive relaxation, especially since the content of the podcast is intellectually and linguistically demanding.

> Aurora It clearly gives you a break when you are not a native speaker of that language. Because you have to keep your attention on certain topics for a prolonged period anyway. […] At a time when you want to relax, because that is the prerequisite. (00:13:27)[14]

Despite their advanced language skills in the respective foreign languages and their knowledge of relevant societal issues, long scientific and academic discussions in a foreign language still pose a cognitive challenge. The incorporation of their first language allows for a higher level of concentration as it provides moments of cognitive relief.

13 Original: "E ho trovato che fosse la giusta via di mezzo tra intrattenimento, curiosità e appunto informazione, ma anche apprendimento".

14 Original: "Chiaramente ti dà un attimo di tregua nel momento in cui non sei madrelingua in quella lingua lì. Perché comunque mantenere l'attenzione così alta su determinati temi per un periodo prolungato. […] In un momento in cui ti vuoi rilassare, perché quello è il presupposto".

Aurora expresses her surprise to find that following a multilingual podcast is not as cognitively demanding as anticipated. On the contrary, she feels that crossing strict language boundaries actually facilitates comprehension and boosts self-confidence. It is worth noting that neither Aurora nor Dominik find the mixing of Italian and German within a section of the podcast, or even within a single utterance as alienating, but rather as natural.

> Dominik Nice, I'd say, because I like this switching. I haven't noticed any breaks or anything, but it's just in the other language, but I don't notice it so actively, I say, that the language changes. (00:18:34)[15]

The interviewees report that they have acquired new vocabulary as a result of the podcast's multilingual approach. While direct translations of the content are mostly not provided, the semantic field surrounding the topic is extensively explored in both languages. For example, Aurora explains that she was able to infer the meaning of some unfamiliar words in German by drawing on the vocabulary used in the contribution in Italian and reconstructing the missing part in German. This aspect suggests that multilingual podcasts may also lead to a general improvement in specific language strategies.

Darja did not experience the same cognitive relaxation as Dominik and Aurora. She mentions needing more time and concentration to be able to switch between languages, as neither is her first language. While longer contributions are easier to process, the rapid language mixing in *Lessikonfetti* represents a cognitive challenge that Darja finds difficult to respond to. Nevertheless, she sees the multilingual approach of the podcast as a valuable exercise in improving her translanguaging skills.

> Darja But on the other hand, it might be a good exercise for just to be able to switch from one language to another. (00:17:22)

She also reports that her knowledge in the two foreign languages has improved thanks to the podcast, particularly in terms of vocabulary and listening comprehension in German.

In addition to expanding her vocabulary, Aurora says she has noticed an improvement in her translation skills. This is particularly important for her, since a compulsory module on translation is

15 Original: "Nett, sag ich mal, weil ich diesen Wechsel gerne hab so. Also ich habe ohne irgendwie / ich habe jetzt keine Brüche wahrgenommen oder so, sondern es ist halt dann auf der anderen Sprache, aber ich kriege das auch nicht so aktiv mit, sage ich mal, dass die Sprache wechselt, also".

included in her course plan. She claims that it has helped her to better understand how German-specific structures or instances (such as e.g. *Berufsschule*) can be transported into Italian for an audience that may not know what the specific institution is, as it does not exist in Italian society and a simple word-for-word translation would not explain its peculiarities.

Moreover, Aurora reports that she has acquired new skills not only in the foreign language, but also in her first language. Thanks to the section *Lessikonfetti* she was able to expand her etymological knowledge of words in Italian. This better understanding of meanings in her first language leads to better translation and general communication of meanings in the foreign language. This aspect is also emphasised in Dominik's interview.

5.2.7 Personal suggestions for the *Überall Konfetti*

The suggestions made in the interviews for improving the podcast *Überall Konfetti* are almost exclusively content-related. The interviewees expressed their desire for more in-depth episodes on current relevant topics such as the environment, identity and gender, cultural trends, equity in the education system, and the perception of Germany within and outside the country. The comparative perspective should always be the preferred way of approaching such topics.

These suggestions indicate that although the three interviewees claim to have a well-developed knowledge of the German and Italian society, there is still an evident need for further exploration. Most likely, there is also a perceived need to expand the technical vocabulary around the specific topics.

The interviewees did not express any suggestion to reduce the commitment to multilingual content in favour of a more monolingual approach. On the contrary, Dominik wishes for a stronger implementation of multilingualism in the podcast, inviting its creators to make more use of the linguistic repertoire of the interviewees. Although the hosts occasionally switch from German to Italian, the experts and the interviewees of the *Tagebuch* mostly use their first language in their contributions, whereas Dominik would like them to alternate between their first language and their foreign language.

6 Pedagogical Implications, Conclusions, and Outlook

The results of the study highlight the importance of podcasts as an important tool for mobile and autonomous language learning in the context of multilingualism. Learners responded positively to the authenticity and multilingualism of the podcast. In addition, the concept of translanguaging, which has recently been widely discussed as a pedagogical approach, especially in school, and specifically of *congnitive academic translanguaging*, seems to be found valuable in academic foreign language learning. The participants perceive translanguaging as a natural phenomenon, particularly when their first language is involved (cf. Jiang, Zhang, Mohamed 2022). This is probably due to the fact that mixing and switching languages is part of their daily reality. However, when their first language is not involved, translanguaging may not be immediately seen as beneficial for foreign language learning, possibly due to a lack of familiarity with this approach. It is therefore important to provide learners with opportunities to engage with alternative learning methods that go beyond monolingual ideologies, such as the use of podcasts like *Überall Konfetti*. Further research is needed to explore the impact of using multilingual materials on a learner's perceptions of the level of difficulty of language learning, taking into account their learning backgrounds and learning habits. It is also critical to consider a learner's first language and its presence as a language used in the podcast. Conducting further interviews with individuals who have different first languages will help to determine if the findings from the small group study are applicable to a wider group, and if any inter-individual variations can be identified.

The interviews showed that listening to the podcast helped the participants to increase their knowledge about society. The learners responded positively to the comparative perspective offered by a binational bilingual podcast. They also found the podcast useful for learning vocabulary. As mentioned by Aurora, *Überall Konfetti* is a suitable exercise for translation and language mediation. Mediation has received increased attention since the publication of the Companion Volume to the CEFR in 2020, where it is recognised as one of the four modes of organising communication. Mediation combines reception, production and interaction to facilitate understanding and communication. Mediation skills are paramount for effective communication in multilingual settings as they involve the transfer of meaning from one language to another and require language learners to navigate between two languages while maintaining the integrity of the original message (Council of Europe 2020, 25). As pointed out, *Überall Konfetti* has the potential to be incorporated into the language classroom to enhance language mediation skills. For example, one possible application scenario would be to implement a flipped

classroom approach. In the flipped classroom model, learners engage with course material before attending class and use face-to-face class time for more active learning activities, such as discussion and application. In the context of language teaching, this can be achieved by selecting relevant topics from *Überall Konfetti* and allowing learners to prepare the relevant content knowledge at home by listening to the relevant episodes. Such preparation will also ensure that a learner's multilingual repertoires are activated. In class, learners can engage in interactive activities that allow them to practise and apply their mediation skills. These activities may include group discussions or debates, role plays or other communicative games. Such activities can also be incorporated into a Tandem or e-Tandem project. In the context of language mediation, learners can take it in turns to mediate content from one language to the other, e.g. from German to Italian or vice versa. This activity allows learners to practise their mediation skills in a controlled and collaborative environment, promoting language development and mutual understanding.

Bibliography

Adamczak-Krysztofowicz, S.; Stork, A.; Trojan, K. (2015). "Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts". *MedienPädagogik*, 15-30. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.27.X

Ashton-Hay, S.; Brookes, D. (2011). "Here's a Story: Using Student Podcasts to Raise Awareness of Language Learning Strategies". *English Australia Journal*, 26(2), 15-27.

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bär, M. (2010). "Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft". Doyé, Meißner 2010, 281-90.

Bolliger, D.; Supanakorn, S.; Boggs, C. (2010). "Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment". *Computers & Education*, 55(2), 714-22.

Bredthauer, S. (2016). "Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul". *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 65(1), 129-57.

Bredthauer, S.; Kaleta, M.; Triulzi, M. (2021). "Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache". http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente"www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente

Breuer, J. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet*. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf

Carbonara, V.; Scibetta, A.; Torregrossa, J. (2023). "The Benefits of Multilingual Pedagogies for Multilingual Children's Narrative Abilities". *International Journal of Multilingualism*.
https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2148675

Cenoz, J.; Gorter, D. (2017). "Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-12.

Cenoz, J.; Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.

Conteh, J.; Meier, G. (eds) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing.
https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe (2012). *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources*. Council of Europe Publishing.
https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECMl-resources/CARAP-EN.pdf

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Dohmen, G. (1999). "Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen". Dohmen, G. (ed.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 39-94.

Doyé, P.; Meißner, F.-J. (Hrsgg) (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Dresing, T.; Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf

Fehennig, N. (2017). "Podcasts in Context". *Library Technology Reports*, 53(2), 30-8.

Friedrich, H. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten*.
https://docplayer.org/2839411-Selbstgesteuertes-lernen-sechs-fragen-sechs-antworten-helmut-felix-friedrich.html

García, O. (2020). "Translanguaging and Latinx Bilingual Readers". *The Reading Teacher*, 73(5), 557-62.
https://doi.org/10.1002/trtr.1883

Gogolin, I.; Lüdi, G. (2015). *Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen*.
https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20492171.html

Jiang, Z.W.; Zhang, L.J.; Mohame, N. (2020). "Researching Translanguaging as a Feasible Pedagogical Practice: Evidence from Chinese English-As-A-Foreign-Language Students' Perceptions". *RELC Journal*, 53(2), 371-90.
https://doi.org/10.1177/00336882221113653

Jones, B. (2017). "Translanguaging in Bilingual Schools in Wales". *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 199-215.

Kavaliauskienė, G. (2008). "Podcasting: a Tool for Improving Listening Skills". *Teaching English with Technology*, 8(4).

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung*. Weinheim; Basel: Beltz.

Lazzari, M. (2009). "Creative Uses of Podcasting in Higher Education and Its Effect on Competitive Agency". *Computers & Education*, 52(1), 27-34. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002

Li, W. (2008). "Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism". Li, W.; Moyer, M.G. (ed.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell, 3-17.

Maahs, I.-M.; DeCapua, A.; Triulzi, M. (2023)." Incorporating Multilingualism in German as a Second Language Classes for Adult Students with Limited or Interrupted Formal Education". *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 79-97. https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0019

Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Routledge.

Meißner, F.-J. (2010). "Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung". Doyé, Meißner 2010, 193-225.

Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015). "Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages. A Perspective from Linguistics". *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Roche, J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Deutsch als Fremdsprache*. Munich: Hueber.

Rosell-Aguilar, F. (2013). "Podcasting for Language Learning Through iTunes U: The Learner's View". *Language, Learning and Technology*, 17(3), 74-93.

Stadelhofer, C.; Marquard, M. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen und neue Kommunikationstechnologien. Gutachten für das BMBF, Mai 1998*. Dohmen, G. (Hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 147-208.

Sun, Y.; Lan, G. (2021). "Enactment of a Translingual Approach to Writing". *TESOL Quarterly*, 55(2), 398-426.

Thomas, S.; Toland, S.H. (2015). "Imitating Podcasts by Providing Audio Content to Support and Enhance Language Learning". *JALT CALL Journal*, 11(1), 3-17.

Trojan, K. (2015). *Einsatz von Podcasts bei der Förderung fremdsprachlichen Hörverstehens am Beispiel polnischer Studierender der Germanistik und der Angewandten Linguistik*. Poznán: Akademicki Instytut Naukowo Wydawniczy Altus.

Triulzi, M.; Nissen, A.; Lammers, I. (2024). "Podcasts im mehrsprachigkeitsorientierten Fremdspracheunterricht: Didaktische Erprobung des deutsch-italienischen Podcasts Überall Konfetti für den universitären DaF-Unterricht". *Geman as a Foreign Language*, 3, 87-107.

Walls, S.M. et al. (2010). "Podcasting in Education: Are Students as Ready and Eager as We Think They Are?". *Computers & Education*, 54(2), 371-8. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.018

Wildemann, A.; Bien-Miller, L. (2022). "Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse". *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151-67.

Yasar Yuzlu, M.; Dikilitas, K. (2022). "Translanguaging in the Development of EFL a Learner's Foreign Language Skills in Turkish Context". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176-90.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari

Francesca Gallina
Università di Pisa, Italia

Salvatore Orlando
Università di Pisa, Italia

Abstract This paper presents the results of a research on the writing activities in a sample of Italian L2 coursebooks for university students. The study aims to identify which strategies, tasks, and techniques the textbooks propose to help students to learn to write in Italian L2. A corpus of writing activities taken from a selection of Italian L2 coursebooks addressed to university students will be analysed using a grid focused on writing ability and by considering the CEFR indications on written production, as well as the contents of an Italian L2 Syllabus focused on university students. The results can be relevant for researchers and teachers interested in teaching writing.

Keywords Language Education. Italian L2. Teaching L2 writing. Textbook writing activities. International students.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quadro teorico. – 3 Lo strumento di osservazione. – 4 Il campione selezionato. – 5 Le attività di scrittura nei manuali. – 6 Riflessioni conclusive.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2023-10-16
Accepted 2025-03-12
Published 2025-05-08

Open access

© 2025 Gallina, Orlando | CC BY 4.0

Citation Gallina, F.; Orlando, S. (2025). "Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari". *EL.LE*, 14(1), 85-100.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/000

1 Introduzione

Il presente contributo vuole porre l'attenzione sullo sviluppo della produzione scritta in studenti universitari che apprendono l'italiano come seconda lingua nel loro percorso di studi.[1] L'abilità della scrittura costituisce una della abilità fondamentali nell'apprendimento di una L2, ma a seconda degli approcci e dei metodi, degli obiettivi e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti non sempre viene curata con attività di didattica esplicita, che portino lo studente a sviluppare gradualmente in L2 una competenza che è già matura in L1, almeno per ciò che concerne lo studente universitario.[2] Molto spesso è l'oralità a essere al centro dell'attenzione, o la comprensione scritta, almeno in relazione ai più recenti approcci, come quelli comunicativi o umanistico-affettivi. Eppure, la capacità di produrre un testo scritto oggi assume rilievo anche e soprattutto in virtù del fatto che la scrittura su diversi tipi di dispositivi elettronici ha acquistato una rilevanza notevole nella vita quotidiana di ciascuno, rendendo quindi la scrittura pervasiva, seppure in forme e modi differenti.

In che modo è dunque possibile sostenere il percorso di apprendimento dell'abilità di scrittura in italiano L2 in uno studente universitario tramite una didattica esplicita?[3] Per trovare alcune risposte a tale domanda abbiamo esplorato i manuali di italiano L2 per studenti universitari con lo scopo di individuare quelle attività che sono riconducili alla didattica della scrittura in L2, come già fatto in altra sede, cui rimandiamo un approfondimento, sui manuali per adulti e giovani adulti (Gallina, Orlando 2023). L'obiettivo è quello di individuare indicazioni, strategie, esempi, attività, tecniche, per gestire la produzione scritta. In particolare, ci siamo chiesti se esitano nei manuali forme di didattica esplicita della scrittura, se esse siano legate

Sebbene il contributo sia frutto della stretta collaborazione tra Autrice e Autore, Francesca Gallina è responsabile dei §§ 1, 2 e 6, Salvatore Orlando dei §§ 3, 4 e 5.

1 Il presente lavoro si colloca all'interno di un progetto di ricerca dedicato all'analisi della scrittura di studenti universitari, dal titolo *L'italiano degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche* di cui è capofila l'Università di Bologna (PI Prof. Nicola Grandi, Prot. 2017LAP429), e in particolare in seno alle attività dell'Unità di ricerca dell'Università di Pisa di cui è responsabile Francesca Gallina.

2 Non entreremo qui nel merito della questione delle competenze degli studenti universitari, che in Italia solleva frequentemente ampi dibattiti e che è oggetto del PRIN di cui alla nota 2 e a cui rimandiamo.

3 Restano escluse dal presente contributo le questioni relative allo sviluppo dell'abilità di scrittura e della scrittura in italiano L1, per le quali esiste un'ampia letteratura di riferimento cui rimandiamo; in particolare per le questioni sulla scrittura di studenti universitari in generale si veda il recente Grandi 2025. Sono altresì escluse le questioni relative alla valutazione della produzione scritta in L2, per cui rimandiamo a Weigle 2022.

ai particolari bisogni comunicativi del profilo oggetto di attenzione, quale spazio occupino nell'economia del manuale, quale convergenza vi sia rispetto ai sillabi proposti per studenti universitari. Andremo dunque a illustrare innanzitutto il quadro teorico e metodologico della ricerca, procedendo poi all'analisi dei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari che abbiamo selezionato, per andare infine a svolgere alcune riflessioni sul ruolo che la scrittura assume nella didattica dell'italiano L2 al particolare profilo di apprendenti che abbiamo considerato.

2 Quadro teorico

Il profilo dello studente universitario ha acquisito nel corso degli ultimi anni sempre maggior rilievo, ma anche ulteriori sfumature, dal momento che esso include sia lo studente che svolge il proprio percorso accademico in un Paese altro rispetto all'Italia e che ormai costituisce un profilo tradizionale tra i pubblici dell'italiano L2 (De Mauro et al. 2002), sia lo studente in mobilità internazionale.[4] Ai fini del nostro lavoro, utilizzeremo l'espressione 'studente universitario/internazionale' come termine ombrello che comprende i diversi sotto-profili cui abbiamo appena accennato, dal momento che i manuali selezionati sono utilizzabili da diverse tipologie di studenti internazionali.

Nei numerosi studi dedicati a questo profilo di apprendenti è condivisa la necessità di sviluppare due ambiti principali di comunicazione: quella che fa riferimento alla lingua per la socialità e quella che fa invece riferimento alla lingua accademica.[5] La Grassa (2021) ha individuato per gli studenti internazionali vari bisogni legati ad ambiti come l'abitazione e la sussistenza quotidiana, la socializzazione e il tempo libero, la formazione accademica in italiano L2, tra cui spiccano, per ciò che qui ci interessa, la necessità di prendere appunti, scrivere riassunti, costruire mappe mentali, produrre una tesina, una relazione o una presentazione, scrivere mail di media formalità, interagire in chat e forum, compilare moduli.

Come evidenziato in Gallina (2019, 34) sono riconducibili a quattro categorie le possibili fonti di input per gli apprendenti universitari di italiano L2: 1. lezioni, conferenze, seminari, ecc.; 2. libri di testo, appunti, dispense, ecc.; 3. il parlato del docente di lingua; 4. i materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2. Tali fonti offrono

4 Sulla presenza di studenti internazionali nel nostro sistema universitario rimandiamo a Uni-italia (`http://uni-italia.it/it/analisi-e-dati`) e a uno studio condotto negli Atenei toscani (Bagna, Guidi, Orlando 2023).

5 Si vedano, ad esempio, Bagna et al. 2017; Coonan et al. 2018; Fratter et al. 2017; Mezzadri 2016; Rosi, Lubello 2020.

numerose possibilità di confrontarsi con testi scritti che fungono da modello per la produzione di testi e per lo sviluppo della competenza scritta, ma è altresì plausibile affermare che lo sviluppo della capacità di produrre un testo non può avvenire solo tramite l'esposizione, per quanto continuativa e ripetuta nel tempo e sufficientemente ricca quantitativamente e qualitativamente, a un modello, ma deve avvenire anche tramite attività mirate, che consentano lo sviluppo di strategie adeguate per svolgere autonomamente un compito problematico come quello della scrittura. Certamente la capacità di scrivere in una seconda lingua dipende dalla nostra capacità di scrivere in L1, dalla quale possiamo trasferire numerose competenze secondo il principio della *Common Underlying Competence* di Cummins, ma dobbiamo anche precisare che non tutti gli studi evidenziano gli stessi effetti sulla scrittura in L2, poiché alcuni hanno mostrato come l'effetto benefico di L1 dipende dalla vicinanza con L2, dal task e dalla conoscenza enciclopedica dell'apprendente (Hyland 2019, 32).[6] Ciò significa che il trasferimento verso L2 della capacità già acquisita di scrivere in L1 non è sempre agevole, soprattutto a causa del fatto che ci possono essere alcune variabili quali delle divergenze nell'interpretazione della scrittura, ma anche una certa distanza in termini di contenuti e conoscenze oltre che di aspettative sui tipi testuali. Tuttavia, la possibilità di riflettere sulla lingua che la scrittura in L2 offre con tempi molto più estesi rispetto a quanto consente il parlato, rende l'abilità della scrittura un prezioso mezzo per sostenere lo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti e andrebbe pertanto sviluppata adeguatamente (Grassi 2020).

Come già sottolineato in Gallina, Orlando 2023 (187-8), nell'ambito della didattica della L2, oltre che di L1, pare oggi dominare un modello di interpretazione della scrittura che sposta il focus sul processo (Bereiter, Scardamalia 1995). Secondo tale modello la scrittura è un processo di problem solving in cui le fasi di pianificazione, scrittura e revisione sono strettamente connesse. L'accento è posto sul processo più che sulla forma, sui meccanismi cognitivi, sulle strategie per reperire idee, come nelle attività di prescrittura, sulla revisione e sul feedback. Secondo questo approccio è fondamentale diventare consapevoli delle fasi del processo di scrittura, ma anche del fatto che le fasi sono interdipendenti e saldamente intrecciate. Come sintetizza Hyland (2019, 3) questo è uno degli approcci alla didattica della scrittura in L2, per altri la scrittura è vista come un insieme di parole e frasi che soggiacciono alle regole di un sistema linguistico, con una visione che accentua il testo come prodotto, focalizzandosi in particolar modo sulle strutture linguistiche e il loro apprendimento

6 Sullo sviluppo dell'abilità di scrittura in L2 rimandiamo per un approfondimento a Machón 2020.

grazie all'imitazione e alla manipolazione dei modelli proposti in classe. L'accuratezza diviene un obiettivo prioritario in tale prospettiva, per la quale lo sviluppo della competenza di produzione scritta avanza tramite una prima fase di familiarizzazione, poi di scrittura controllata e di scrittura guidata, e infine di scrittura libera. Un altro approccio è quello funzionale, secondo cui hanno rilievo quali funzioni hanno i testi. In questo quadro, di matrice strutturalista, l'accento è posto sulla struttura dei testi, sui paragrafi, sulle frasi che li compongono, come segmenti di un tutto da ricomporre. Un altro approccio individuato da Hyland è quello focalizzato sul genere testuale. Tale prospettiva, che rimanda a Halliday, assume che gli usi linguistici rispondano a degli obiettivi e siano ricorsivi nei testi appartenenti allo stesso genere, che è connotato socialmente e che è teso a realizzare una certa funzione. In tale approccio la didattica della scrittura si realizza tramite una prima fase di presentazione esplicita del contesto e delle caratteristiche del genere, una fase di modellizzazione e decostruzione, una fase di creazione congiunta con il docente e infine di costruzione individuale. L'approccio che esalta il ruolo dell'espressività muove da altri presupposti, per cui chi scrive diviene il punto di partenza, colui che è chiamato a esprimere i propri significati, producendo un testo in modo meno strutturato e più attento alle idee e alla connessione con il destinatario. Tale approccio, come sottolinea Hyland (2019, 10), è però difficilmente applicabile nel caso di apprendenti con background culturali per i quali l'emergere della propria individualità non è centrale o abituale. Infine, un ulteriore modo di interpretare la scrittura è quello che si concentra sui contenuti, per cui l'apprendente deve condividere nella scrittura conoscenze personali. In tale prospettiva viene evidentemente esaltato il rapporto tra lettura e scrittura, dove la prima influenza positivamente la seconda a diversi livelli di competenza (Grabe, Zhang 2013), poiché la lettura consente di essere esposti a reti di conoscenze, modelli testuali, strutture linguistiche, usi lessicali, ecc. che possono essere poi riproposti nella fase di produzione scritta. Tale approccio ci pare particolarmente pertinente nel caso di studenti universitari che si esprimono in italiano L2 per veicolare significati legati alle aree di studio, per cui i contenuti assumono un ruolo centrale.

Nell'insegnare a scrivere in italiano L2 ci pare che sia opportuno trovare un equilibrio tra gli approcci qui sinteticamente presentati, partendo dalla convinzione che la scrittura è certamente una pratica sociale, che si basa su processi cognitivi e su diverse fasi complementari, oltre che su contenuti disciplinari da far emergere nel testo scritto, ma che non è possibile svilupparla in modo spontaneo, con la semplice esposizione all'input, bensì si tratta di un'abilità che necessità un focus esplicito. Spinti da tali riflessioni siamo andati a vedere quali opportunità offrano i materiali didattici per studenti universitari per imparare a scrivere un testo. Un manuale può infatti proporre

testi che diventano la rappresentazione di un certo genere testuale, una sorta di modello prototipico che consente di riconoscere i tratti caratterizzanti di un certo genere, di osservarli, analizzarli, confrontarli, manipolarli. Può anche fornire esempi che inducono a focalizzare le risorse linguistiche tramite momenti di analisi, discussione, scrittura guidata, o strumenti utili per la scrittura come glossari, dizionari, indicazioni di stile, contenuti. E infine può presentare materiali stimolo per la produzione scritta. Quale che sia la funzione del manuale tra quelle elencate e che abbiamo ripreso adattandole da Hyland (2019, 85), ciò che ci preme sottolineare è che nella selezione dei generi testuali un principio da adottare è quello della variazione, in base al livello di competenza e all'utilità a seconda del profilo di apprendenti, fornendo modelli capaci di diventare un punto di riferimento e attivando percorsi graduali per supportare l'apprendente nello sviluppo della competenza di scrittura.

3 Lo strumento di osservazione

La ricerca è stata condotta mediante una scheda di analisi delle attività di scrittura nei manuali di italiano L2 (SAMIL2-Scrittura) appositamente elaborata con l'obiettivo di esplorare i processi didattici e le attività di scrittura all'interno della proposta editoriale nel settore dell'italiano come lingua seconda e straniera, come evidenziato in Gallina, Orlando 2023.

Per l'elaborazione di tale strumento di osservazione abbiamo fatto riferimento agli studi e alle ricerche incentrati sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 (Semplici 2011; 2019), sull'analisi dei programmi e dei materiali didattici per l'italiano L2 (Vedovelli 2010) e per l'insegnamento delle lingue (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo 2017).

Lo strumento è stato validato da un gruppo di esperti a cui è stato chiesto di esprimere un giudizio (Sì/No) sulla scheda e sui singoli campi facendo riferimento ai criteri definiti da Escobar-Pérez, Cuervo-Martínez (2008) **[tab. 1]**.

Tabella 1 Criteri e indicatori per la valutazione da parte di esperti

CH	CHIAREZZA	L'item è formulato in modo grammaticalmente corretto. Risulta chiaro e comprensibile.
CO	COERENZA	L'item ha una relazione logica con il costrutto che intende misurare.
RL	RILEVANZA	L'item è essenziale e rilevante per la misurazione del costrutto. Deve essere incluso.
SF	SUFFICIENZA	Gli item che fanno riferimento a uno specifico costrutto sono sufficienti per misurare il costrutto stesso.

Il gruppo che ha partecipato alla valutazione di SAMIL2-Scrittura è costituito da cinque collaboratori ed esperti linguistici (CEL) di italiano L2, in servizio a tempo indeterminato presso altrettanti Centri Linguistici in Italia, con oltre 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 e nella redazione di materiali e manuali per stranieri (Gallina, Orlando 2023, 189-90).

La SAMIL2-Scrittura consta di 27 campi, divisi in tre sezioni: Informazioni catalografiche; Caratteristiche del volume; Il processo di scrittura: dalla ricezione alla produzione.

Prima di procedere con la descrizione dei campi di ogni singola sezione, è necessaria una piccola digressione per precisare ciò che intendiamo con alcuni termini utilizzati all'interno di SAMIL2-Scrittura e, di conseguenza, nel contributo: il 'manuale' è qui l'insieme del materiale che compone ogni singola pubblicazione e che corrisponde al raggiungimento di un livello del QCER; l'insieme dei manuali inclusi all'interno di uno stesso progetto editoriale è il 'corso'; il termine 'volume', invece, è in questa sede il libro dello studente, mentre rientra nei 'materiali integrativi' tutto ciò che accompagna il volume; infine, quando non diversamente specificato, 'unità' indica genericamente la ripartizione in cui è articolato il percorso formativo all'interno del volume.

La prima sezione della scheda (campi 1-9), ha lo scopo di riportare le coordinate generali del manuale analizzato generalmente ricavabili dalla copertina e dal colophon del volume. In ordine di comparsa, la sezione registra: titolo, autore/i, data di pubblicazione, eventuali edizioni, casa editrice, ISBN, numero di pagine e livello/-i del QCER; poiché solitamente il manuale non è composto unicamente dal volume, la sezione si chiude con un campo per la schedatura del materiale integrativo come espansione esterna: quaderno degli esercizi, guida per l'insegnante, CD, DVD, materiale online, piattaforma ecc.

La seconda sezione della scheda (campi 10-22), è finalizzata all'analisi della struttura del volume e delle diverse parti che lo compongono, concentrandosi sulle caratteristiche, i modelli e le funzionalità adottate dalla linea editoriale. La sezione si apre con l'identificazione della tipologia prevalente del volume, distinguendo fra manuali di italiano L2 generici e specifici (per pubblico target, dominio, abilità focalizzata). Strettamente collegato alla tipologia è il profilo di apprendenti a cui si rivolge il volume. Le voci di questo campo (11) prevedono caratteristiche sulla fascia d'età, sulla condizione e sulla L1 dei destinatari. Il campo successivo (12) mira a registrare il modello di lingua di riferimento, inteso qui come varietà di input in italiano L2 proposta all'utenza sui quattro assi (diatopia, diafasia, diamesia e diastratia) di variazione sociolinguistica. La variazione dell'input si relaziona alla tipologia di approccio glottodidattico adottato e, nel campo successivo (13), la scheda intende registrare il modello teorico di riferimento. La sezione prosegue con due campi (14-15) dedicati al

rapporto tra il manuale e il docente, verificando la presenza di indicazioni per quest'ultimo all'interno del volume, in linee guida, online e l'eventuale tipologia di queste. Si continua con tre campi (16-18) dedicati all'analisi della struttura del volume e dei suoi componenti. Il primo (16) è dedicato all'articolazione del volume, intesa come la ripartizione principale che autori/autrici propongono per il raggiungimento di un determinato obiettivo formativo. Nel campo successivo (17) si prendono in esame le sezioni dell'unità, intese qui come le categorie ricorrenti all'interno di ciascuna delle parti in cui è strutturato il volume. Tra le voci, si propone un elenco degli aspetti mediamente presenti all'interno dei manuali linguistici: funzioni comunicative, lessico, grammatica, elementi culturali, attività di produzione scritta (Gallina, Orlando 2023, 188), schede di sintesi. Si prosegue (18) con la registrazione dell'indice dettagliato del volume, includendo sia il sommario, inteso come la sequenza in cui vengono proposti i contenuti, sia l'eventuale sillabo quando riportato. Dopo i campi sull'organizzazione del volume, la scheda propone due campi (19-20) destinati all'analisi complessiva dell'apparato non verbale presente nel volume, esplicitando se questi aspetti grafici abbiano un ruolo complementare al testo verbale o accessorio. In quest'ultimo caso, l'elemento iconografico può assumere due funzioni: 'integrativa', di accompagnamento al testo scritto o orale, 'autonoma', come fulcro intorno al quale si sviluppano le abilità ricettive e produttive (cf. Peruzzi 2001, 399-400). Gli ultimi due campi (21-2) della seconda sezione registrano uno l'eventuale presenza di materiali integrativi nel volume, come eserciziario, glossario, narrativa da leggere/ascoltare, guida per l'insegnante, soluzioni e trascrizioni, mentre l'altro mira a verificare la presenza di un chiaro riferimento alla scrittura nell'esplicitazione degli obiettivi del volume o in altre espansioni che compongono il manuale.

La terza sezione della scheda è specifica sull'oggetto in analisi del nostro progetto. È costituita da una tabella avente lo scopo di registrare tutti i compiti di scrittura presenti all'interno del volume, segnalandone la distribuzione all'interno dell'unità. Nella sua dimensione verticale, la tabella è costituita da una lista aperta di compiti. Le voci proposte si rifanno ai vari generi testuali e alle varie azioni relative alla redazione di testi scritti in L2 in base alle indicazioni del QCER sulla produzione, interazione e mediazione scritta (Consiglio d'Europa 2020, 71-4, 91-7, 104-16) e ai compiti e ai testi scritti del *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca 2006, 93-109). La dimensione orizzontale, invece, è dedicata alla distribuzione dei compiti di scrittura sulla base di quattro fasi: 'ricezione e osservazione' registra la tipologia di testi input che costituiscono per l'apprendente l'elemento di familiarizzazione con il compito di scrittura; 'avviamento alla produzione' censisce le prime attività di scrittura controllata proposte per un determinato compito; 'riflessione' riporta la presenza di una

riflessione esplicita sulla struttura del testo e il processo di scrittura per un determinato compito; 'produzione' cataloga quelle attività finalizzate alla redazione di un testo scritto elaborato su uno specifico compito. Per ciascuna attività di scrittura rintracciata durante l'analisi, la scheda chiede di riportare il riferimento (istruzione e pagina) all'interno del manuale.

4 Il campione selezionato

La ricerca è stata condotta su un campione di tre manuali di lingua italiana per stranieri: *UniversItalia 2.0*, *L'italiano all'università 2*, *30 e lode*.[7] Per la loro selezione sono stati adottati i seguenti criteri:

- target: i tre manuali sono espressamente destinati ad apprendenti stranieri che studiano la lingua italiana in ambienti universitari;
- anno di pubblicazione: sono stati selezionati i manuali pubblicati in prima edizione a partire dal 2010;
- livelli: abbiamo deciso di prendere in considerazione esclusivamente i manuali di livello intermedio B1/B2.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca non si è focalizzata sulle eventuali attività integrative online o su piattaforma. Quando disponibili, sono state esaminate le guide per l'insegnante, soffermando l'attenzione unicamente sull'eventuale presenza di indicazioni sullo sviluppo della competenza di produzione scritta e su come guidare lo studente nello svolgimento delle attività proposte.

5 Le attività di scrittura nei manuali

In questo contributo ci limiteremo per ragioni di spazio all'analisi della sezione 3 della scheda, quella focalizzata sulla scrittura. Per l'analisi delle attività per sviluppare la competenza di produzione scritta proposte dai manuali, abbiamo considerato il modello suggerito da Lo Duca (2006), in quanto ha operato i propri criteri di scelta «condizionata dalle esigenze linguistico-comunicative del nostro particolare tipo di apprendente e dalle situazioni che normalmente si trova a vivere durante il suo soggiorno in Italia» (31) che è lo stesso a cui si rivolge il presente contributo: lo studente universitario. Nello specifico, ci siamo concentrati sulla seconda parte del *Sillabo* dedicata

7 D'ora in avanti useremo le sigle *UI* (*UniversItalia 2.0*), *IU* (*L'italiano all'università*), *30* (*30 e lode*).

alla dimensione testuale denominata *Compiti e testi*, in cui vengono definite le attività linguistico-comunicative (93-109).

Proporremo qui alcuni esempi significativi tratti dai manuali analizzati. Si tratta di una panoramica qualitativa e assolutamente non esaustiva delle attività riscontrate durante l'analisi, con la presentazione di alcuni compiti per i testi scritti tra i più significativi per studenti universitari di italiano L2 e seguendo la scansione indicata dal *Sillabo* per i livelli B del QCER: comunicare nella vita quotidiana, regolare rapporti sociali, descrivere, narrare, argomentare, esporre. È importante precisare che le attività riscontrate spesso rientrano in più di un genere testuale: questi casi saranno riportati in base al compito per il conseguimento dell'obiettivo comunicativo prevalente.

Per il compito 'comunicare nella vita quotidiana', presentiamo un'attività sul curriculum vitae che il *Sillabo* riporta tra i testi per programmare un lavoro. Nell'esempio di *project work* sulla redazione di un cv tratto da *UI* (68) che qui segnaliamo, si invitano gli studenti ad attivare e fissare quanto appreso nell'unità attraverso la realizzazione di un progetto che ha come obiettivo la preparazione per un colloquio di lavoro. Per la realizzazione di questo specifico progetto gli studenti devono formare dei gruppi e poi, all'interno di ogni gruppo, devono dividersi in due sottogruppi (rispettivamente selezionatori e candidati) e scegliere un annuncio su cui lavorare. I candidati di ogni gruppo devono scrivere un CV in duplice copia, una per sé e una per il selezionatore, adeguato all'annuncio scelto, usando lo schema fornito dal manuale. I selezionatori di ogni gruppo devono rileggere l'annuncio scelto e preparare un breve profilo dell'azienda in questione. I candidati devono consegnare ai selezionatori del proprio gruppo il CV e devono prepararsi, insieme, al colloquio. Nelle pagine precedenti era stato fornito un modello di CV attraverso il quale l'apprendente ha avuto modo di familiarizzare con questo tipo di testo e aveva eseguito un'attività guidata di stesura di un curriculum attraverso un'attività di riordino delle informazioni. Si tratta dunque di un approccio legato allo specifico genere testuale interessato e fondato sulla presentazione del modello e su un processo di creazione condivisa, come proposto in alcuni approcci descritti nel § 2.

Per il compito 'regolare rapporti sociali', abbiamo selezionato un esempio tratto da *IU* (103-5) che ha come obiettivo comunicativo generico quello di ordinare o vietare a qualcuno di fare qualcosa. L'attività di produzione scritta è posta dopo altre di comprensione e lessico incentrati sulle ricette e il mondo della cucina e un box in cui è proposta allo studente una riflessione sulla funzione e sulla struttura del testo regolativo. L'attività in questione è proposta come strategia utile per lo studente universitario, in quanto è una tipologia che ritroverà spesso nel suo percorso. Affinché l'apprendente di italiano L2 familiarizzi con questo tipo testuale, viene richiesto di stabilire delle regole alimentari basandosi su una tabella alimentare, a

cui segue un'attività di gruppo di produzione scritta di un decalogo di consigli relativi all'ambito alimentare, con relative indicazioni su alcuni aspetti testuali da rispettare come l'uso di frasi brevi, dell'imperativo, ecc. Anche in questo caso, in estrema sintesi, prevale un processo di presentazione esplicita di un modello del genere testuale, con successiva produzione collettiva.

Per il compito 'descrivere', segnaliamo un'attività tratta da *IU* (56) che rientra nell'obiettivo comunicativo: «descrivere con chiarezza e precisione persone, oggetti, luoghi, eventi, apparecchiature». Gli autori propongono in un'unica attività la possibilità di esercitarsi sulla produzione scritta di più testi (relativi ad esempio al personaggio del proprio romanzo preferito o a una situazione che li ha colpiti in Italia o nel loro Paese), suggerendo l'uso dei connettivi additivi e avversativi individuati nelle attività precedenti attraverso l'analisi di vari testi proposti nel corso dell'unità al fine di definire induttivamente una regola su questi elementi linguistici e riflettere sulle forme verbali, sul lessico evocativo e sugli indicatori spaziali del testo descrittivo incontrati. Anche qui si hanno dei modelli di testo da seguire, ma il focus è sulle strutture della lingua utili a realizzare la produzione richiesta, come nell'approccio legato al testo come prodotto descritto in precedenza.

Per il compito 'narrare', decidiamo di concentrarci qui sull'obiettivo comunicativo «raccontare di sé e di altri; narrare fatti reali (personali e no) e di invenzione». *IU* dedica un'unita principalmente a questo tipo testuale proponendo testi appartenenti a vari generi testuali quali articoli di cronaca, relazioni di viaggio, biografie, favole e fiabe, trame di libri, testi di canzoni ecc. Viene proposta sia una attività di individuazione dei generi narrativi che lo studente affronterà durante il percorso universitario in relazione alle discipline accademiche di cui sono tipici, sia un'attività di scrittura collettiva per la partecipazione a un concorso letterario, scegliendo tra sette temi (75), con alcune indicazioni sulle modalità di lavoro, sul numero di parole minimo e sulle caratteristiche dei testi narrativi da rispettare. Anche in questo caso prevale un approccio legato ai generi testuali.

Il compito *argomentare* presenta tra i suoi obiettivi comunicativi per la fascia di livello B quello di «capire e riferire in modo affidabile e ragionevolmente preciso le opinioni e le argomentazioni altrui». Segnaliamo qui l'esempio di un'attività tratta da *30* che chiede allo studente di elaborare i contenuti di un testo che ha letto e analizzato nelle pagine precedenti dell'unità rispettando la struttura del saggio. Si tratta di un'attività di avviamento alla produzione scritta strettamente vincolata al testo input, che guida in modo piuttosto rigido la produzione dello studente, probabilmente con il fine di condurlo agevolmente verso un compito complesso come quello dell'argomentazione e che è vicina a un approccio funzionale della didattica della scrittura.

Infine, per il compito 'esporre', il *Sillabo* pone tra gli obiettivi comunicativi quello di «capire la scansione di un testo prodotto da altri ed esprimere esplicitamente la scansione del proprio testo» che è possibile relazionare con le attività di mediazione di un testo per sé stessi che il QCER ha sviluppato nel *Volume complementare* (107-10). Si tratta, dunque, di attività che prevedono il trasferimento a livello intralinguistico delle informazioni e/o degli argomenti contenuti in un dato testo di partenza. Riassumere, spiegare dei dati, prendere appunti, schematizzare, semplificare un testo sono fra le strategie richieste a uno studente universitario. Nei manuali presi in analisi, abbiamo rintracciato vari esempi di applicazione di queste attività. Tra queste, ne proponiamo due sugli appunti tratte da *30* e *IU*, da cui si evincono due approcci diversi: nel primo, sono dati come modello e le attività sono sempre tendenzialmente di comprensione o di produzione semi strutturata e rigidamente guidata, mentre nel secondo caso all'apprendente, sollecitato a rivedere e a riprendere le attività precedenti, è lasciato un margine di produttività più ampio. Prendere e sviluppare appunti è una delle abilità integrate di manipolazione testuale che uno studente universitario deve imparare a gestire durante il suo percorso. L'attività tratta da *30* (24) che qui vogliamo richiamare propone due testi di appunti in cui l'apprendente è chiamato a stabilire quale sia fedele al testo input. Si tratta di un'attività di comprensione che invita di fatto a una riflessione implicita sulla tecnica degli appunti. Diversa è invece l'attività per la tecnica di presa e sviluppo di appunti tratta da *IU* (184). Qui si parte da un ascolto tratto da YouTube che simula il contesto della lezione. Lo studente, infatti, è guidato dapprima a prendere appunti durante l'ascolto attraverso l'impiego di alcune strategie viste in precedenza (i.e., uso di abbreviazioni) e successivamente è chiamato a rielaborarli in un testo scritto in cui deve dare ulteriori dettagli e la sua opinione. Si introduce, così, un altro genere espositivo-argomentativo tipico del contesto universitario: la tesina.

Prima di lasciare spazio alle riflessioni conclusive, facciamo alcune considerazioni, provando a tracciare alcune linee generali di analisi e di commento non solo delle attività di scrittura presentate, ma sull'intero corpus raccolto durante l'analisi delle attività di produzione e interazione scritta riscontrate nei manuali selezionati.

Come si evince dagli esempi riportati, i compiti di scrittura proposti sono nella maggior parte dei casi strettamente collegati ai testi attorno ai quali ruotano le singole unità. È indiscutibile la cura e la ricercatezza di autrici e autori nella selezione dei testi input, al cui modello si rimanda più volte nelle varie fasi in cui è strutturata l'unità, specialmente nelle attività di avviamento alla produzione scritta, di riflessione – quando presenti – sui generi testuali chiamati in causa e nelle istruzioni delle produzioni semi-guidate e libere. Ci è parso di notare, invece, che sia riservato uno spazio ridotto, dedicato e poco esplicito, alle fasi complementari del processo di scrittura (§ 2). Come abbiamo

già specificato nel § 4, i due manuali che presentano una guida per l'insegnante forniscono indicazioni sul procedimento, ma si tratta spesso di cenni teorici, delegando la libertà operativa della spiegazione delle attività di scrittura da svolgere al docente. È pur vero che il docente di lingua oggi può avere una maggiore formazione linguistica e glottodidattica, ma sorge spontaneo un quesito: quanto spazio è dedicato alla didattica della scrittura nella formazione dei docenti? Crediamo che questo sia direttamente proporzionale a quello riservato nei manuali, ma, onde evitare di cadere in generalizzazioni inopportune, rimandiamo ai risultati di progetti di ricerca e di studio ancora in corso.[8]

Sicuramente apprezzabili per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta sono le sezioni *Progetto* (*UI*) e *Scriviamo insieme* (*IU*), esplicitamente dedicate alle attività produttive e di scrittura. La struttura della prima evidenzia sia le varie fasi del processo di scrittura (dall'ideazione alla revisione) come la tecnica del *project work* (Danesi, Diadori, Semplici 2018) prevede, sia la valorizzazione della *peer education* (Croce, Gnemmi 2003) e della *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro 2014). D'altro canto, però, la posizione dell'attività in una sezione esterna all'unità stessa potrebbe penalizzare la sua realizzazione. Diversamente, *Scriviamo insieme* è collocata sempre all'interno dell'unità, è ricorrente ed è inserita in fasi diverse dell'unità.

In *30*, sono diverse le attività di scrittura funzionale in ambito accademico. Da sottolineare, però, che se il numero di attività proposte potrebbe essere sufficiente, non sempre queste coprono l'intera gamma delle funzioni. Queste si concentrano prevalentemente, infatti, sugli appunti, sul riassunto e sulla sintesi, tralasciandone altre come la parafrasi, l'espansione, la trascrizione di dati o la schedatura.

Infine, un'ultima debita considerazione che facciamo è sui compiti. Nei manuali sono presenti – seppure in proporzione diversa – i compiti di scrittura proposti nel *Sillabo*, ma non tutti i generi testuali sono proposti. Non abbiamo, infatti, riscontrato, né in ricezione, né in produzione, alcune attività che, a nostro avviso, dovrebbero essere significative per un apprendente di italiano L2 che sta affrontando (o si prepara per) un percorso universitario in Italia e previste dal livello B. Tra queste, riportiamo: certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci, contratti, regolamenti; o, ancora, manuali di istruzioni, programmi di studio, bollettini o comunicazioni del dipartimento/facoltà, verbali di riunioni, testi specialistici/manuali, resoconti di ricerche/sperimenti scientifici, esami scritti.

8 Oltre al già citato progetto di ricerca in cui si inserisce questo nostro studio (cf. nota 2), segnaliamo il progetto *CECIL (Centro d'Eccellenza per il Contrasto all'Impoverimento Linguistico)* del Dipartimento di Filologia, letteratura e linguistica dell'Università di Pisa, tra i cui obiettivi vi è l'istituzione di una Summer School di scrittura e la costituzione di un Centro anche per la scrittura accademica nei diversi ambiti disciplinari. Cf. `https://www.fileli.unipi.it/dipartimento/eccellenza/`.

6 Riflessioni conclusive

Abbiamo già evidenziato nella prima parte del contributo quanto sia necessario per lo studente universitario internazionale sviluppare sia le competenze per comunicare e soddisfare così i propri bisogni comunicativi legati alla quotidianità e alle relazioni sociali, sia le competenze per studiare, per poter vivere nel contesto accademico e affrontare le sfide poste dallo svolgere un percorso universitario in una lingua altra rispetto alla propria L1. Tra le competenze linguistiche accademiche certamente la produzione scritta gioca un ruolo di primo piano, forse molto più di quanto ciò valga per altri profili di apprendenti, per i quali l'oralità ha invece un peso maggiore. Nel corso del progetto PRIN in seno al quale nasce il presente contributo abbiamo svolto una ricognizione dei requisiti di accesso, dei test di accertamento linguistico in ingresso, degli obiettivi formativi linguistici e comunicativi, dell'obbligatorietà di un elaborato scritto finale e delle opportunità di seguire attività di didattica della scrittura in un campione di 62 corsi di laurea, triennali o a ciclo unico quinquennale, distribuiti su tutto il territorio nazionale e rappresentativi di diverse aree disciplinari. Dall'analisi emerge che la presenza di requisiti linguistici per l'accesso e, in misura minore, l'esplicitazione degli obiettivi formativi linguistici sono molto eterogenee, con una distribuzione non uniforme tra le varie aree e anche all'interno di una stessa area. Tuttavia, quasi tutti i corsi hanno un accertamento linguistico nei test per l'accesso e la preparazione di un elaborato finale è pressoché uniformemente distribuita tra le varie aree. Mancano però in molti casi, sia comparando aree disciplinari diverse, sia osservando le aree geografiche, strumenti diffusi di supporto alla redazione dell'elaborato e, in termini generali, attività di didattica della scrittura, che ugualmente sarebbero di sostegno a studentesse e studenti per la preparazione della tesina finale. Tale ricognizione evidenzia quanto la scrittura assuma una certa rilevanza per lo studente universitario, ponendolo dunque nella impellente necessità di apprendere a scrivere in L2, se non frequenta un corso di laurea erogato interamente in inglese. A fronte di tale necessità, possiamo affermare che spesso nelle istanze organizzative della classe e nei materiali didattici le attività di produzione scritta sono per lo più collocate nella fase finale delle unità di lavoro, come un momento di riutilizzo dal più ampio respiro, rispetto alle attività focalizzate sui contenuti linguistici presentati, delle conoscenze e delle competenze maturate nel corso dell'unità, un momento di uscita che si caratterizza per un certo grado di individualità, spesso a dispetto di molte pratiche di scrittura condivisa che pure in ambito didattico hanno trovato ampio spazio nei processi di educazione linguistica. Del resto, all'interno di una classe non è semplice trovare i tempi necessari e sufficienti per curare lo sviluppo della competenza di

scrittura, soprattutto nella prospettiva di restituire un feedback adeguato a ogni produzione. Per andare oltre quello che ci pare essere un limite allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta, ovvero l'attenzione marginale alla scrittura, almeno nei termini di una didattica esplicita, varia e ricca, ci sembra pertanto auspicabile che da un lato i docenti si formino adeguatamente per insegnare a scrivere in L2 e dall'altro che i manuali destinati a studenti universitari dedichino sempre maggiore attenzione a questa abilità.

Bibliografia

Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.

Bagna, C.; Guidi, E.; Orlando, S. (2023). «Studentesse e studenti internazionali negli Atenei toscani e traiettorie nel post-laurea». Bagna, C.; Berti, F.; Giovannetti, G.; Tomei, G. (a cura di), *La mobilità degli studenti nelle Università della Toscana*. Milano: FrancoAngeli, 69-93.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». *Italiano LinguaDue*, 12(2).
https://doi.org/10.13130/2037-3597/2

Coonan, M.C.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di) (2018). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Cortés Velásquez, D.; Faone, S.; Nuzzo, E. (2017). «Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 1-74.
https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871

Croce, M.; Gnemmi, A. (2003). *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*. Milano: FrancoAngeli.

Danesi, M.; Diadori, P.; Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.

De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000*. Roma: Bulzoni.

Diadori, P. (a cura di) (2019). *Insegnare italiano L2*. Milano: Mondadori; Le Monnier,

Escobar-Pérez, J.; Cuervo-Martínez, A. (2008). «Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización». *Avances en Medición*, 6, 27-36.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6

Fratter, I.; Jafrancesco, E.; Fragai, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.

Gallina, F. (2019). «Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione in italiano L2 per studenti internazionali». *Italiano LinguaDue*, 1, 29-44.

Gallina, F.; Orlando, S. (2023). «Apprendere e praticare la scrittura: le attività dei manuali di italiano L2 per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta». *Italiano LinguaDue*, 15(2), 185-209.

Grabe, W.; Zhang, C. (2013). «Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning». *Tesol Journal*, 4(1), 9-24.
https://doi.org/10.1002/tesj.65

Grandi, N. (a cura di) (2025). *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
Grassi, R. (a cura di) (2020). *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Cesati.
Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
La Grassa, M. (2021). «L'apprendente universitario di italiano L2: bisogni e contesti di comunicazione». Gallina, F. (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*. Pisa: ETS, 71-93.
Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
Maglioni, M.; Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Prefazione di T. De Mauro. Trento: Erickson.
Manchón, R.M. (ed.) (2020). *Writing and Language Learning. Advancing research agendas*. Amsterdam Philadelphia: Benjamins.
Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti.* Torino: Loescher.
Peruzzi, P. (2001). «L'uso didattico dell'immagine». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 394-405.
Rosi, F.; Lubello, S. (2020). «L'italiano L2 e l'internazionalizzazione delle università». *Italiano LinguaDue*, 12(1).
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1572
Semplici, S. (2011). «Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2». Diadori 2019, 322-41.
Semplici, S. (2019). «I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole». Diadori 2019, 297-337.
Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manuali di italiano L2 selezionati come campione della ricerca

30 = Cesaroni, P. et al. (2022). *30 e lode. L'italiano per sopravvivere all'università.* Torino: Loescher.
IU = La Grassa, M.; Delitala, M.; Quercioli, F. (2013). *L'italiano all'università 2. Corso di italiano per università e istituti di lingua.* Roma: Edilingua.
UI = Piotti, D.; De Savorgnani, G.; Carrrara, E. (2018). *UniversItalia 2.0. Corso di italiano. Livello B1-B2.* Torino: Loescher.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 14 — Num. 1 — Marzo 2025

Focus on form e motivazione nella classe di livello avanzato Esplicitazione del *focus on form* e contatto con la realtà fuori dalla classe. Un modello di attività didattica

Massimo Aureli
Università Niccolò Cusano Telematica Roma, Italia

Abstract Research on motivation in recent years has focused more and more on teaching practice and techniques used during the language class. The work presents a didactic activity model that allows to positively affect on the motivation of advanced level learners, both as a factor of the underlying psychological motivation that can guide this type of learner, and as a motivational strategy, i.e. as a didactic technique that allows to stimulate and support motivation during various moments of the language class. In the model of didactic activity two aspects are combined: a) attention to the formal aspects of the language, in particular the set of didactic strategies indicated as a whole as *focus on form*; b) development of a learning path which ends with an experience of contact with native speakers in an authentic context.

Keywords Motivation. Motivational strategies. Italian L2. Focus on form. Grammar. Advanced class.

Sommario 1 Introduzione. –2 *Focus on form.* Sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica come obiettivo esplicito del percorso didattico. – 2.1 *Focus on form.* – 2.2 *Focus on forms* e *focus on meaning.* – 2.3 Gli sviluppi più recenti della riflessione sul *focus on form.* – 3 Contatto con la realtà fuori dalla classe. –4 Motivazione e strategie motivazionali. – 4.1 Le attività proposte come fattori della motivazione di tipo psicologico. – 4.2 Le attività proposte come strategie motivazionali. – 5 Esempio del tipo di attività proposto.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2023-01-28
Accepted 2025-03-13
Published 2025-05-08

Open access

© 2025 Aureli | CC BY 4.0

Citation Aureli, M. (2025). "*Focus on form* e motivazione nella classe di livello avanzato. Esplicitazione del f*ocus on form* e contatto con la realtà fuori dalla classe. Un modello di attività didattica". *EL.LE*, 14(1), 101-120.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/006

1 Introduzione

Nel lavoro si analizzano alcuni fattori della motivazione nella classe di livello avanzato, e si presenta un modello di attività didattica progettata per una determinata tipologia di apprendenti avanzati: adulti in una scuola di lingua in contesto di apprendimento L2.[1] Le attività presentate sono caratterizzate da due elementi: a) il contatto con situazioni comunicative reali al di fuori della classe di lingua; b) la consapevolezza, da parte degli apprendenti, che tale contatto è il momento finale di un percorso di analisi degli aspetti formali della lingua, un percorso che ha quindi come principale obiettivo lo sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica.

Nella prima parte del lavoro ci si sofferma sul ruolo della riflessione esplicita nel processo di apprendimento della lingua straniera, con particolare attenzione alle attività di *focus on form* (§ 2). Nella seconda parte si analizza l'esperienza di contatto con la realtà esterna alla classe che caratterizza il modello di attività proposto: situazioni autentiche che portino gli apprendenti fuori dalla classe (anche se non sempre fisicamente), affrontando contesti frequentati raramente da non madrelingua (§ 3). Si analizzano poi gli aspetti delle attività proposte che possono essere particolarmente motivanti per la classe avanzata, sia come fattori della generale motivazione psicologica degli apprendenti, sia come concrete strategie motivazionali per il lavoro in classe (§ 4). Alla fine del lavoro si presenta un esempio di attività (§ 5).

2 *Focus on form*. Sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica come obiettivo esplicito del percorso didattico

Negli ultimi anni in numerosi contributi è stata sottolineata l'importanza sia delle attività volte a indirizzare l'attenzione degli apprendenti sugli aspetti formali della lingua (*focus on form*), sia dell'esplicitazione delle finalità di tali attività. Si può ipotizzare allora che quello che a volte viene considerato come l'aspetto negativo di questo genere di attività – ovvero il fatto che gli attori siano consapevoli che il vero

1 Si intende qui con 'L2' o 'lingua seconda' la lingua appresa nel paese in cui tale lingua è lo strumento della comunicazione quotidiana (Balboni 2002, 58-9). L'espressione 'lingua seconda' viene anche impiegata per indicare la lingua che si apprendente dopo la lingua madre, indipendentemente dal contesto in cui avviene l'apprendimento (cf. Pallotti 1998; Vedovelli 2002).

obiettivo delle interazioni linguistiche è proprio il miglioramento nella conoscenza e nell'uso della lingua stessa[2] – ne sia invece la forza.

2.1 *Focus on form*

Le attività dedicate al *focus on form* portano l'attenzione degli studenti su elementi linguistici, che emergono *incidentally* durante le lezioni prevalentemente orientate sul significato e sulle dinamiche comunicative (Long 1991, 45-6). Il *focus on form* è in questo senso un tipo di approccio che mette al centro del processo didattico l'apprendente: si orienta l'attenzione solo a quegli aspetti formali che emergano durante le attività, a partire da difficoltà linguistiche e comunicative che l'apprendente incontra, senza che ciò preveda una piena consapevolezza delle funzioni degli elementi del sistema linguistico che vengono messi in evidenza; dunque, non si rimanda necessariamente alla competenza metalinguistica (Long 2000).

Nella definizione di ciò che si debba intendere per *focus on form* e nell'individuazione delle attività didattiche in grado di favorire tale processo, ha avuto un ruolo fondamentale il riferimento al *noticing*, vale a dire la consapevolezza degli elementi linguistici (strutture sintattiche, lessico, fonologia) all'interno del percorso di apprendimento di una lingua straniera (Schmidt 1990; 1993). Il *noticing* è in sostanza un cogliere alcuni elementi (quindi essere consapevoli di essi e non semplicemente percepirli), ma ciò non implica una riflessione esplicita che porti alla comprensione del loro significato e dei meccanismi alla base del loro funzionamento: non è importante la consapevolezza o la volontarietà, ma sono i *task*, e ciò che essi richiedono per essere portati a termine, che determinano ciò che verrà colto (sono i *task* che rendono possibile e indirizzano il *noticing*). «Incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input» (Schmidt 1990, 149): sarà allora la salienza degli elementi linguistici e il loro emergere nella gestione dei *task* che permetterà di orientare su di essi il *noticing*.

2 In tale prospettiva fondamentale è stata la distinzione tra apprendimento e acquisizione di Krashen (1981) e, di conseguenza, la centralità della *rule of forgetting* (Krashen 1983), ovvero l'idea che perché ci sia acquisizione è fondamentale che l'apprendente possa in un certo senso dimenticare di essere apprendente, ovvero di essere all'interno di un contesto didattico.

2.2 *Focus on forms* e *focus on meaning*

Per sottolineare la differenza tra un approccio individuabile come *focus on form* e la metodologia tradizionale, Long conia per quest'ultima l'espressione *focus on forms* (plurale), intendendo la spiegazione e la pratica esercitativa relativa a elementi presi da un sillabo formale, e non dai bisogni comunicativi degli apprendenti. Tale approccio prevede sostanzialmente che l'apprendente ricostruisca l'architettura della lingua attraverso una successione di tappe che prevede l'acquisizione delle diverse unità in cui è stato articolato il sistema linguistico.[3] Dunque si tratta del tipo di metodologia in cui di volta in volta gli studenti vengono guidati a un lavoro sullo specifico elemento che si ritiene debbano apprendere in un determinato momento del percorso di acquisizione della L2.

Se però da un lato il *focus on form* è diverso dall'approccio tradizionale, dall'altro non va neanche confuso con ciò che Long definisce *focus on meaning*. In particolare, a differenza del *focus on forms*, nel *focus on meaning* non sono il sistema linguistico e gli elementi costitutivi di esso al centro del percorso, ma l'apprendente e il processo di apprendimento: le lezioni sono di tipo comunicativo e l'apprendente è protagonista delle attività. Tuttavia, sottolinea Long facendo riferimento a una serie di studi (White 1991; Ellis 1994; Long 1983), le attività di *focus on meaning* non permettono lo sviluppo della competenza su tutti gli aspetti della lingua: non sembra sufficiente la sola esposizione a un input, mentre sembrano più efficaci gli approcci in cui si abbiano attività che prevedano di indirizzare l'attenzione degli studenti su specifici aspetti formali della lingua.[4] Del resto, durante tutte le fasi del lavoro in classe – anche quando si mettono in campo attività didattiche che mirano a fare in modo che l'apprendente si concentri esclusivamente o quasi sull'efficacia comunicativa – gli apprendenti sono consapevoli di trovarsi in un contesto nel quale partecipano a uno scambio comunicativo con specifiche finalità didattiche (Vedovelli 2002, 116-19).[5]

3 Si tratta di quello che Wilkins (1976, 2) ha definito come *synthetic syllabus*, vale a dire un sillabo nel quale gli elementi componenti «are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built».

4 Sull'importanza di indirizzare l'attenzione degli apprendenti sulle forme della lingua anche all'interno di attività di tipo comunicativo è possibile individuare numerose riflessioni (Ellis 2004; Fotos 1993; Pallotti 1998; Terrell 1991; Vedovelli 2002).

5 Nella prospettiva dei cognitivisti, invece, la simulazione del contesto comunicativo non è ritenuta efficace: la situazione non è percepita come vera e dunque non permette di mettere in moto il meccanismo per arrivare a una reale competenza linguistica; vengono meno le reazioni a situazioni reali che «attivano la costruzione di mappe concettuali che includono certamente gli aspetti formali della lingua, come elementi morfo-sintattici e lessicali, o le funzioni comunicative, ma questi vengono immagazzinati

2.3 Gli sviluppi più recenti della riflessione sul *focus on form*

Negli anni il *focus on form* ha subito alcune revisioni, e in generale si è cominciato a presentarlo non più come un approccio, ma come una serie di attività che orientano l'attenzione dell'apprendente su determinati elementi linguistici (Long 2014, 317).

All'interno di tale revisione, un aspetto in particolare ha una serie di ricadute nell'individuazione delle tecniche e delle attività funzionali all'attivazione di questo meccanismo didattico: il *focus on form* non necessariamente deve essere implicito. Nella definizione originaria, infatti, il *focus on form* doveva svilupparsi *incidentally*, senza essere pianificato in anticipo, in base a quanto poteva emergere durante le attività comunicative proposte nella lezione, e alle reazioni degli apprendenti. Una prospettiva di questo genere finiva allora per limitare fortemente le tipologie di attività didattiche che potevano essere progettate e utilizzate.

Ellis (2016, 5) parte da una considerazione generale, specificando che le attività possono essere sia *unfocused* (costruite per elicitare esempi di L2, portando l'attenzione incidentalmente su uno o più aspetti formali) sia *focused* (indirizzate a un focus predeterminato). Il *focus on form* può essere dunque esplicito e comprendere anche commenti metalinguistici, può essere sviluppato come attività che guidi gli apprendenti alla riflessione su aspetti linguistici dello scambio comunicativo, ma può anche prevedere richieste preventive di prestare attenzione ad alcuni aspetti formali. Si può parlare allora di «interactive focus on form», nel senso di «the pre-emptive or responsive attention to form that occurs during an activity that is primarily meaning-focused and that addresses either a communicative or linguistic problem» (Ellis 2016, 6).

A ciò si aggiunga che le attività indirizzate al *focus on form* possono intervenire anche prima o dopo il compito comunicativo (*outside task*) e non necessariamente solo durante (*within task*): il docente avrà la possibilità di scegliere la strategia didattica che di volta in volta riterrà più funzionale, purché l'attenzione agli aspetti formali non sia slegata da uno specifico compito comunicativo cui gli apprendenti sono chiamati. L'attenzione, anche esplicita, alla forma non compromette l'efficacia della didattica di tipo comunicativo: il fatto che si possa acquisire una lingua anche senza essere coinvolti in un percorso didattico non significa che anche nel percorso didattico si debba operare esattamente nello stesso modo.[6]

nella memoria insieme ai concetti, ai bisogni e alle azioni che li hanno generati, creando così dei forti nodi concettuali tra forma e significato» (Tamponi 2007, 93-4).

6 Sono numerosi i contributi nei quali viene messo in evidenza il ruolo positivo delle attività orientate al *focus on form* (e realizzate in differenti momenti della lezione)

3 Contatto con la realtà fuori dalla classe

Il secondo aspetto che caratterizza le attività proposte è il contatto con la realtà fuori dalla classe. Da questo punto di vista è possibile allora individuare sia punti di vicinanza sia differenze rispetto al *Project Work*.[7]

Per quanto riguarda le somiglianze, innanzitutto c'è l'idea di arrivare alla fine del percorso a un confronto con i parlanti madrelingua e quindi uscire dall'aula (non fisicamente, nel caso dell'esempio proposto nel paragrafo finale), per confrontarsi con la realtà fuori dalla classe. Un secondo punto di contatto si ha poi nel presentare il percorso didattico, sin dall'inizio, come preparazione al confronto con i parlanti nativi, cercando in questo modo di fornire una prospettiva realmente motivante, e rendendo gli apprendenti non semplici fruitori dell'azione didattica, ma bensì attori consapevoli.

Per quanto riguarda, invece, le diversità delle attività in esame rispetto alle attività previste dal *Project Work*, si tratta sostanzialmente di caratteristiche legate a due elementi: a) la tipologia degli apprendenti; b) la funzione dell'esperienza fuori dalla classe.

Quanto agli apprendenti, come detto, le attività sono pensate per classi di livello avanzato in scuole private in L2. In un simile contesto di insegnamento, le classi sono di solito molto articolate quanto a età e livello culturale degli apprendenti; anche la motivazione iniziale, poi, è piuttosto varia, e si va da coloro che studiano la lingua straniera per esigenze lavorative a coloro (la maggior parte) che hanno deciso di approfondire la conoscenza della lingua per pura passione. Dunque, generalmente si ha a che fare con un gruppo estremamente differenziato, nel quale diventa difficile formare sottogruppi che possano svolgere un intenso lavoro al di fuori del tempo della lezione. Si aggiunga che gli apprendenti il più delle volte sono turisti e rimangono nella scuola per periodi anche molto diversi: accade dunque raramente che si abbia una classe stabile, che permetta di portare avanti un progetto a lungo termine. In una simile prospettiva,

sul processo di acquisizione della L2 (De Marco, Mascherpa 2011; Rastelli 2009; Ellis 1997; 2001; Mitchell 2000; Larsen-Freeman, Long 1991). E infatti Pallotti (1998, 271), sulla base di una serie di ricerche e studi sperimentali, può affermare che «la possibilità di fare pratica, più un'attenzione guidata alle forme da apprendere (sempre che queste siano apprendibili ad un dato livello di sviluppo dell'interlingua) produce risultati migliori di un'esposizione puramente implicita a un input che contiene sì tali forme, ma non offre alcun indizio su come esse funzionino». Interessante da questo punto di vista una recente rassegna di indagini sul *focus on form* (realizzato attraverso varie strategie), nella quale emerge l'efficacia di tale approccio, sebbene i risultati non permettano di dire se, o quanto, tale efficacia contribuisca anche all'acquisizione, intesa come sviluppo di una piena competenza implicita (Benati 2021).

7 Per una presentazione della metodologia del *Project Work* si veda tra gli altri Ridarelli 1998.

il lavoro dei gruppi potrà svolgersi solo durante le ore di lezione in classe, le uniche che permetteranno di avere sicuramente a disposizione tutti gli studenti.[8]

Per quanto riguarda la funzione svolta dell'esperienza al di fuori della classe, anche in base a quanto detto a proposito della tipologia degli apprendenti, tale esperienza deve essere presentata chiaramente come momento conclusivo di un percorso didattico orientato all'apprendimento e alla pratica di determinate strutture linguistiche e testuali, cioè l'orizzonte che in genere è comune agli apprendenti avanzati nel contesto didattico cui si fa riferimento.[9] In sintesi, si propone di utilizzare il lavoro svolto in classe per arrivare a prendere parte a un'interazione linguistica che vive fuori dalla classe, portando, in un certo senso, la realtà esterna in classe.[10]

4 Motivazione e strategie motivazionali

La riflessione sulla motivazione è stata intesa in generale come indagine sui fattori sociali e psicologici che possono essere posti alla base di un percorso di apprendimento linguistico; recentemente (a partire dagli anni Novanta) si è sviluppato invece un filone di ricerca orientato piuttosto a fattori didattici, relativi alla pratica quotidiana in classe, per individuare strategie motivazionali, cioè strumenti che permettano concretamente di dare impulso alla motivazione durante la lezione.

Il modello di attività presentato agisce su una serie di fattori psicologici della motivazione, ma al tempo stesso rappresenta un tipo di strategia che permette di agire concretamente sulla motivazione durante la lezione.

8 Immaginando di proporre le attività in contesto di insegnamento LS (nell'esempio di attività proposto alla fine si potrebbe pensare a un adattamento per tale contesto di insegnamento), si avrebbero comunque difficoltà simili a quelle presentate: nel caso si trattasse di un corso per adulti, magari con un paio di incontri settimanali in ore serali, come avviene spesso nelle scuole di lingua che propongono corsi di lingua in LS, ci si troverebbe ad avere a che fare con una classe in cui sarebbe difficile pensare a un lavoro che possa svolgersi in buona parte fuori dalle ore di lezione.

9 Nel *Project Work*, invece, la lingua target è vista in sostanza come uno strumento per portare a termine un progetto, cioè un «insieme di compiti o *tasks* (per la maggior parte comunicativi) finalizzati ad uno scopo generale, con riscontro nel mondo reale» (Ridarelli 1998, 175). La lingua, dunque, non è oggetto di studio in sé, ma solo «mezzo per portare avanti un compito ben definito» (175). Mentre le attività proposte qui possono essere più vicine ad alcuni tipi di *Project Work* basati su scambi di corrispondenza (178).

10 Del resto, anche le esperienze in cui si portano gli studenti fisicamente fuori dalla classe non necessariamente rappresentano una sostituzione del contesto didattico con un contesto extradidattico (Marchegiani Jones 1998, 495).

4.1 Le attività proposte come fattori della motivazione di tipo psicologico

Le riflessioni sulla motivazione nell'apprendimento in generale, e nell'apprendimento linguistico in particolare, hanno messo in evidenza la varietà dei fattori coinvolti, sottolineando come siano molti gli elementi da prendere in considerazione per poter descrivere efficacemente tale aspetto: la motivazione del singolo apprendente, o di una tipologia di apprendenti in uno specifico contesto di apprendimento, non è mai da ricondurre a un solo tipo di spinta.[11] Più in particolare, molte delle riflessioni hanno evidenziato l'importanza di analizzare la motivazione come risultato dell'incontro di caratteristiche e spinte individuali (spesso legate a fattori affettivi) con un determinato contesto di apprendimento.

In questa prospettiva di ricerca ha avuto un ruolo centrale il modello di Deci e Ryan e la distinzione tra 'motivazione intrinseca' (legata al piacere di svolgere una attività) e 'motivazione estrinseca' (determinata da finalità che non sono legate al solo svolgere una specifica attività). Fondamentale è stato soprattutto il fatto che le due categorie siano state poste lungo un continuum, così da poter descrivere la motivazione dell'apprendente in uno specifico contesto come la combinazione di differenti elementi di tipo intrinseco ed estrinseco (Deci, Ryan 1985). È possibile allora ipotizzare che per la tipologia di apprendente presa in considerazione siano particolarmente rilevanti le motivazioni di tipo intrinseco,[12] ovvero il piacere legato all'attività stessa, che può essere ricondotto al soddisfacimento di due bisogni psicologici fondamentali: a) 'bisogno di competenza' e b) 'bisogno di autonomia'.[13]

Si può affermare che, nell'apprendente di livello avanzato, la motivazione intrinseca legata al 'bisogno di competenza' sia determinata in maniera significativa dalla conoscenza delle strutture, dunque

11 Anche il modello di Gardner (Gardner, Lambert 1959; Gardner 1985; 2001; 2010) spesso sintetizzato nella semplice opposizione tra 'motivazione integrativa' e 'motivazione strumentale', mette in evidenza la complessità dei fattori coinvolti, sia introducendo la distinzione tra orientamento e motivazione, sia sottolineando il fatto che non si debba interpretare la differenziazione tra integrativo e strumentale come una dicotomia (Gardner 1985; 2001), ma bensì come la definizione di una serie di fattori che possono trovarsi combinati in vario modo nei contesti di apprendimento e nei percorsi dei diversi apprendenti.

12 Tra gli apprendenti individuati come destinatari delle attività proposte è piuttosto limitato il numero di coloro che hanno bisogno di imparare la lingua per esigenze lavorative e, comunque, non ci sono lavoratori immigrati che hanno bisogno di arrivare a un livello di competenza che permetta loro di sopravvivere nel paese straniero e di entrare nel mondo del lavoro: quasi tutti coloro che imparano la lingua in una scuola privata non sono mossi da pressanti esigenze di integrazione linguistica di base (si veda Diadori, Palermo, Troncarelli 2009, 37-47).

13 Cf., tra gli altri, Deci, Ryan 2007.

dalla competenza metalinguistica. Non sarà allora sufficiente che si senta all'interno di un contesto comunicativo che permetta di simulare efficacemente reali situazioni di scambio linguistico, ma sarà fondamentale che l'apprendente – grazie all'esplicitazione del *focus on form* – possa vedere nelle attività didattiche un percorso funzionale allo sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica nella lingua studiata.

Per quanto riguarda poi la motivazione intrinseca legata al 'bisogno di autonomia' e 'autodeterminazione',[14] si può ipotizzare che, per gli apprendenti di livello avanzato, essere indipendenti, essere autonomi, significhi soprattutto conoscere ed essere consapevoli delle forme della lingua che stanno studiando. L'indipendenza legata alla capacità di interagire in determinate situazioni comunicative, invece, è più facilmente considerata acquisita, dunque meno significativa dal punto di vista della motivazione: la pratica comunicativa (e non esclusivamente quella quotidiana) il più delle volte non rappresenta per tali apprendenti un problema.

Nel momento in cui si fa riferimento alla motivazione intrinseca, e dunque alla motivazione legata al piacere di svolgere un'attività, non si può evitare di fare riferimento sia al modello tripartito 'dovere-bisogno-piacere' proposto da Balboni (1994; 2002) sia al modello dello *stimulus appraisal* di Schumann (Schumann 1998; 2001; Schumann, Wood 2004). Tutte e due i modelli evidenziano la ricchezza e la varietà dei fattori individuabili nella motivazione intrinseca, soprattutto cercano di fornire elementi che permettano di agire sulla motivazione durante il quotidiano lavoro di progettazione e realizzazione delle attività didattiche.[15]

Nelle attività proposte, allora, possiamo innanzitutto trovare elementi che permettono di suscitare nell'apprendente il 'piacere di apprendere' (cf. Balboni 2002). Come detto, infatti, nelle attività deve essere esplicitato da subito che la finalità del percorso non è esclusivamente lo sviluppo delle competenze comunicative, ma anche la crescita delle metacompetenze e dunque della conoscenza esplicita del sistema linguistico. Si aggiunga poi che in tale percorso si può anche riconoscere un altro degli elementi evidenziati da Balboni, il 'piacere della sistematizzazione', ovvero il piacere che viene dal sentire di possedere in maniera chiara e completa una particolare sezione degli aspetti formali della lingua.

14 Si veda in particolare Deci, Ryan 1985.

15 Dal momento che le motivazioni legate a esigenze strumentali sono in questo tipo di apprendenti non molto forti (Villarini 2000, 77), la spinta nel percorso didattico verrà quasi esclusivamente dalla motivazione prodotta dai temi, dai materiali, dalle attività del lavoro in classe (Pallotti 1998, 217-18).

Schumann mette in evidenza il ruolo centrale che i fattori affettivi hanno nei processi cognitivi, e propone un modello che possa essere anche uno strumento per la quotidiana pratica didattica. In particolare, evidenzia cinque caratteristiche che ritiene possano rendere uno stimolo particolarmente efficace dal punto di vista della motivazione: a) *novità*, b) *piacevolezza*, c) *funzionalità* (rilevanza in relazione ai bisogni psicologici degli studenti), d) *realizzabilità*, e) *sicurezza psicologica e sociale*. Anche in questa prospettiva si può allora sottolineare che il *focus on form* può essere altamente 'funzionale', ovvero rilevante per gli apprendenti cui si fa qui riferimento e per i loro bisogni, in modo particolare per l'esigenza di ottenere una piena padronanza delle strutture della lingua che si sta studiando. Al tempo stesso, anche l'obiettivo del contatto con la realtà esterna alla classe rappresenta un importante fattore motivazionale: il fatto di doversi confrontare con un contesto reale, può rappresentare uno stimolo particolarmente significativo per gli apprendenti; si tratta di creare occasioni nelle quali gli studenti siano costretti a fare affidamento solo sulla propria competenza per comprendere e farsi comprendere (Orban 1997, 471-2).[16] Sembra possibile allora individuare in simili contesti delle situazioni che agiscono in maniera significativa sulla motivazione legata al bisogno di poter controllare eventi e situazioni, ovvero all'essere in grado di padroneggiare, nel caso specifico, un contesto comunicativo reale. Parallelamente, si possono riconoscere nelle attività proposte delle situazioni in cui è estremamente limitato il timore del fallimento,[17] dal momento che l'apprendente si trova ad affrontare una prova che sarebbe estremamente difficile anche per parlanti madrelingua.

4.2 Le attività proposte come strategie motivazionali

Negli ultimi anni è andata sempre aumentando l'attenzione alle tecniche che possono essere impiegate per stimolare e mantenere la motivazione nella classe di lingua, grazie anche alla crescente consapevolezza che, data la centralità della motivazione nel percorso di apprendimento, è fondamentale che i docenti abbiano a disposizione degli strumenti per agire efficacemente sulla motivazione nella

16 A questo proposito anche in alcune situazioni di insegnamento della lingua in LS è possibile creare situazioni di questo genere. Si veda in particolare (Orban 1997) la descrizione di una serie di attività, pensate per un corso avanzato di italiano LS, nelle quali gli studenti hanno contatti diretti con i parlanti della comunità italiana del luogo o sono coinvolti nella produzione di trasmissioni radiofoniche.

17 Già Atkinson (1973) sottolinea l'importanza di due fattori complementari nella motivazione, ovvero la spinta a ottenere successo e la spinta a evitare il fallimento.

quotidiana pratica didattica.[18] In quest'ottica è un importante punto di riferimento la proposta di Dörnyei che – all'interno di un approccio definito *process-oriented*, «a dynamic view of motivation, trying to account for the *changes of motivation over time*» (2001, 19)[19] – individua quattro differenti momenti in cui articolare l'azione delle strategie didattiche per la motivazione. In ognuna delle quattro fasi vengono individuate delle macroaree nelle quali si distribuiscono le strategie motivazionali che l'insegnante può mettere in campo. [20]

Non ci si sofferma qui in particolare sul primo momento, la creazione delle condizioni di base per la motivazione (*creating the basic motivational conditions*), nonostante sia l'aspetto cui maggiormente danno peso docenti e apprendenti,[21] ma si osserva il modello di attività qui proposto in relazione ad *alcune* delle strategie relative agli altri tre momenti del processo motivazionale.

a. Generazione della motivazione iniziale (*generating initial motivation*). L'esplicitazione della finalità di molte delle fasi del lavoro – in particolare delle attività di *focus on form* – aumenta la consapevolezza di trovarsi all'interno di un percorso pensato per il raggiungimento di un obiettivo che può essere condiviso dalla classe (Dörnyei 2001, 59-62).[22] Un'adeguata presentazione del momento del contatto con la realtà, poi, permette

18 Si veda tra gli altri Skehan (1991) e Dörnyei (1994) per alcune riflessioni sulla necessità di affrontare il problema della motivazione anche dal punto di vista delle tecniche e le strategie da utilizzare in classe. Più recentemente Dörnyei (2019) è ancora tornato a sottolineare l'importanza di ciò che accade quotidianamente in classe, nell'ottica di poter rendere conto in modo efficace dei fattori coinvolti nei meccanismi della motivazione: all'interno della proposta teorica *L2 Motivational Self System* (2009) descrive la L2 Learning Experience, come il tipo di coinvolgimento dell'apprendente nei vari aspetti dell'attività didattica, un coinvolgimento che può essere oggetto di un'indagine che, partendo dai segnali offerti dall'apprendente in rapporto ai singoli momenti del lavoro in classe, ci permetta «to capture the key aspects in measurable terms» (Dörnyei 2019, 25).

19 Il punto di partenza è un precedente lavoro (Dörnyei, Ottó 1998).

20 È lo stesso Dörnyei a sottolineare che l'insegnante deve selezionare le tecniche che più sente funzionali, poiché non è necessario usarle tutte per ottenere dei buoni risultati: «A few well-chosen strategies that suit both you and your learners might take you beyond the threshold of the 'good enough motivator', creating an overall positive motivational climate in the classroom» (Dörnyei 2001, 136).

21 Si vedano i lavori di Cucinotta (2018; 2020) sul modo i cui diversi aspetti della motivazione e delle strategie per la motivazione vengono valutati da docenti e apprendenti: innanzitutto coincidono giudizi di docenti e apprendenti sull'importanza della capacità da parte del docente di creare un clima positivo e in generale instaurare un buon rapporto con gli apprendenti; al tempo stesso, emerge da parte dei docenti la consapevolezza della mancanza di una formazione specifica sulle strategie per la motivazione, il più delle volte frutto solo della propria esperienza o del confronto con i colleghi.

22 Dörneyei sottolinea l'importanza di puntare anche a obiettivi che riguardino la socializzazione tra gli apprendenti, ma nel tipo di apprendente cui si fa qui riferimento si può pensare che l'obiettivo sicuramente condiviso in modo esplicito sia lo sviluppo della competenza negli aspetti formali della lingua.

all'apprendente di considerare le attività proposte come realizzabili «students can only expect to be successful with confidence if it is quite clear what 'success' means in the particular context» (58): l'obiettivo sarà, per esempio, arrivare a poter scrivere una lettera al giornale, mentre non ci si potrà ragionevolmente aspettare che la lettera sia pubblicata.[23]

b. Mantenimento della motivazione (*maintaining and protecting motivation*). La spiegazione delle finalità dei singoli compiti, per esempio l'elemento linguistico cui di volta in volta si deve prestare attenzione, e le strategie per portarli a termine, insieme alla definizione di *task* minimi che permettano di arrivare gradualmente all'obiettivo finale, permetteranno di fare in modo che la motivazione degli apprendenti non si perda all'interno di un percorso con finalità troppo lontane (Dörnyei 2001, 78-85). La sfida di affrontare un contesto esterno alla classe, e in genere non affrontato dai non madrelingua, permette di rendere il lavoro in classe piacevole e stimolante (75-7); si aggiunga poi che si tratta di prove cui gli apprendenti possono sottoporsi senza che ciò comporti un eccessivo carico di tensione e l'alzarsi del filtro affettivo, proprio in virtù del limitato timore di fallimento. Inoltre, il lavoro portato avanti attraverso molti momenti di cooperazione, e il coinvolgimento attivo degli studenti, permette di stimolare in modo significativo la loro autonomia (102-6).

c. Riflessione sugli obiettivi raggiunti e autovalutazione (*encouraging positive retrospective self-evaluation*). La correzione fra pari e l'intervento del docente (con commenti metalinguistici per favorire l'autocorrezione) possono rendere motivante anche ogni momento di revisione, dando modo all'apprendente di trovare spesso gratificazione nell'autocorrezione (Dörnyei 2001, 123-4).[24] Da questo punto di vista, un aspetto particolarmente interessante è il fatto che le attività proposte possano anche essere viste come momento di 'valutazione autentica' (cf. Wiggings 1993; 1998), vale a dire una valutazione incentrata su ciò che lo studente è in grado di fare, sulle sue prestazioni, attraverso pratiche didattiche che rimandano alla realtà fuori dalla classe.[25] Le varie fasi delle

23 Si veda il § 5 per la presentazione dell'attività per la scrittura della lettera al giornale.

24 Il tipo di apprendente cui si fa riferimento punta in modo forte al miglioramento delle proprie competenze negli aspetti formali, e quindi troverà particolare gratificazione nell'essere in grado di riflettere in autonomia e arrivare all'autocorrezione sulla base di alcune indicazioni del docente.

25 La riflessione sulla 'valutazione autentica' si sviluppa soprattutto nell'ambito della ricerca su verifica e valutazione nelle scuole di vario ordine (cf. Frey et al. 2012 per

attività guidano infatti l'apprendente in un percorso per sviluppare capacità comunicative, ovvero capacità di interagire linguisticamente in uno specifico contesto, che non è la simulazione di una situazione reale, ma la stessa realtà fuori dalla classe: la correzione, da parte dell'insegnante e dei compagni, avviene in classe durante le fasi preparatorie e rappresenta il principale lavoro di controllo, mentre il contatto con la situazione reale non è altro che una conclusione e una verifica finale al di fuori del contesto della classe.[26]

5 Esempio del tipo di attività proposto

Come si è detto, il tipo di attività didattica che si propone deve essere inquadrata in un percorso più ampio: il confronto con la realtà esterna alla classe deve essere inserito in un percorso di sviluppo delle competenze linguistiche necessarie per affrontare tale momento finale. A tale scopo può essere utile prendere come punto di riferimento una specifica tipologia testuale, così che si possa pianificare un lavoro che parta dalla presentazione di esempi del tipo testuale in questione, ne metta in evidenza le principali caratteristiche, e guidi gli apprendenti attraverso una serie di pratiche esercitative che permettano di familiarizzare con i testi che saranno al centro del lavoro.

Oltre agli ovvi motivi legati all'efficacia della pratica didattica, il lavoro preparatorio permetterà di limitare le difficoltà legate all'innalzarsi del filtro affettivo: l'apprendente, gradualmente condotto al confronto con la realtà esterna alla classe, da un lato potrà sentirsi più sicuro e pronto per affrontare una situazione potenzialmente difficile, dall'altro lato vedrà tale prova come parte di un percorso didattico.

una panoramica sugli studi dedicati alla 'valutazione autentica' nelle diverse tipologie di scuole), mentre per quanto riguarda la valutazione degli apprendenti di una lingua straniera lo sviluppo della prospettiva comunicativa aveva già permesso di mettere in evidenza come anche le prove di verifica dovessero essere incentrate quanto meno sulla simulazione di scambi linguistici reali. L'idea di una 'valutazione autentica' in contesto glottodidattico potrà essere interpretata come un passo ulteriore, ovvero come prova incentrata sul contatto con la realtà esterna alla classe e non solo sulla simulazione di situazioni comunicative reali.

26 In questo aspetto è assimilabile alle modalità con cui la correzione è presente nel *Project Work*, ovvero «principalmente dalle situazioni stesse (con i fraintendimenti da parte degli interlocutori stranieri, ad esempio)» (Ridarelli 1998, 183).

Lettera al giornale[27]

Obiettivo: sviluppo delle competenze linguistiche, produzione di testi narrativi e argomentativi, gestione del registro informale e semiformale. Il percorso ha come conclusione la scrittura di una lettera a un giornale a diffusione nazionale.

L'attività è stata proposta in classi di livello C1 o C2 in una scuola di italiano per stranieri a Roma. Le classi erano costituite da studenti di diverse nazionalità ed età compresa tra i 19 e i 60 anni. Il lavoro si è svolto in genere nell'arco di due settimane, all'interno di un corso intensivo che prevedeva tre ore di lezione ogni giorno per cinque giorni a settimana.

Introduzione

Si spiega alla classe che si svolgerà un lavoro sulla scrittura di lettere più o meno formali, con l'obiettivo di arrivare a scrivere alla rubrica delle lettere di un quotidiano nazionale: *la Repubblica*. La scelta di un quotidiano nazionale di ampia diffusione è dovuta due ragioni fondamentali: prima di tutto è opportuno selezionare un contesto che possa rappresentare per gli apprendenti una vera sfida; in secondo luogo, il fatto che si tratti di un quotidiano di ampia diffusione permette di sottolineare subito come l'obiettivo del percorso sia arrivare a scrivere una lettera al giornale, consapevoli del fatto che capita solo a una piccola minoranza di coloro che scrivono di vedere la propria lettera pubblicata.

a) Prima settimana (schema attività)

Scrittura email informale. Scrivere una email a un amico o un'amica, descrivendo un luogo speciale di Roma e spiegando il motivo per cui si pensa sia speciale. Correzione reciproca tra gli studenti; successiva autocorrezione in base ad alcune indicazioni del docente.

Scrivere alla stessa persona un'altra email in cui si descrive lo stesso luogo, ma questa volta presentandolo come il luogo peggiore di Roma. Nell'assegnare questa seconda produzione scritta si sottolinea innanzitutto il fatto che questo genere di lavoro si inserisce nel percorso generale delle lezioni del livello, per sviluppare le

27 Un altro esempio di attività simile, che però è stato possibile svolgere meno frequentemente, è la produzione di un breve racconto per partecipare a un concorso letterario per esordienti (per esempio *Parole in corsa*, concorso letterario dell' ATAC azienda del trasporto pubblico locale di Roma).

competenze linguistiche e la capacità di gestire i vari strumenti della lingua (per esempio descrivendo e raccontando lo stesso episodio con stili e scelte linguistiche differenti).

Scrivere una email alla stessa persona cui erano state indirizzate le prime due e raccontare il primo giorno alla scuola di lingue, con particolare attenzione sia a ciò che è successo sia alle sensazioni provate. Per la correzione stesse modalità della fase precedente, con la sola differenza che prima della correzione reciproca si chiede di fare particolare attenzione all'uso dei tempi del passato.[28]

b) Seconda settimana (schema attività)

Lettere al giornale. Ognuno ha una pagina delle lettere presa dal giornale in giorni diversi; lettura e analisi dei testi, individuazione dei contenuti e dei temi trattati;[29] selezione dei testi in cui si parla di problemi quotidiani ed episodi di malcostume.

Doppio tipo di lavoro, il primo sul livello di formalità della lettera, il secondo sul tipo testuale.

Livello di formalità: in coppia, scrivere un'email a una persona della sfera privata esponendo lo stesso problema trattato in una delle lettere al giornale. Correzione reciproca tra le coppie, con particolare attenzione alle possibili differenze tra i due tipi di testo: lettera privata e lettera al giornale.

Tipo testuale: in coppia, provare a mettere in evidenza per ogni testo l'opinione di chi ha scritto la lettera e i punti in cui tale opinione emerge. Presentare agli altri il problema trattato nella lettera, immaginando di essere in un dibattito: un componente della coppia sostiene il punto di vista espresso nella lettera e l'altro, invece, presenta lo stesso problema da un punto di vista opposto. Infine, in coppia, scrivere una lettera con tono simile all'originale in cui si sostiene la tesi opposta.

Pensare a un argomento o a un episodio da trattare nella propria lettera al giornale, cercando un aspetto culturale, un'abitudine o qualcosa di simile che, da stranieri, sia difficile comprendere o si giudichi negativamente. Il giorno successivo ognuno presenta alla

28 Come detto a proposito delle strategie motivazionali, è importante affiancare alla motivazione a lungo termine della lettera da scrivere al giornale altre motivazioni a breve termine sugli specifici lavori linguistici che si chiede di svolgere.

29 Le pagine vanno selezionate in modo che contengano il numero minore possibile di lettere con riferimenti alla politica italiana. L'obiettivo dell'attività, infatti, non è l'approfondimento delle tematiche politiche (spesso ostiche per gli studenti stranieri a meno che non nutrano uno specifico interesse), ma l'analisi del tipo di testo che si dovrà realizzare.

classe il problema che intende trattare; la classe ne discute, magari fornendo suggerimenti e spunti originali.

Scrivere la lettera, che deve essere compresa tra 150 e 200 parole. Anche in questo caso c'è un primo confronto con i compagni, poi l'insegnante si limita a segnalare per ogni lettera alcuni punti da rivedere: devono essere solo indicazioni per l'autocorrezione, dunque indicazioni su elementi da rivedere senza però specificare il tipo di cambiamento da apportare; per tutto ciò che si è detto, infatti, è fondamentale che l'ultima fase del lavoro sia il più possibile frutto del lavoro in autonomia, in questo modo ognuno potrà veramente sentire di affrontare con i propri mezzi la prova finale.

Ogni apprendente invia l'email al giornale.

Risultati

Tra tutte le lettere inviate dalle classi in cui negli anni è stata utilizzata l'attività, solo una è stata pubblicata: uno studente giapponese che era stupito dai mozziconi di sigaretta in strada. Altre volte il giornalista ha risposto privatamente, ma non ha pubblicato la lettera, mentre nella maggior parte dei casi non si è ottenuta risposta. Per quanto, dunque, la pubblicazione possa essere molto gratificante per tutti (studenti e insegnante), va sottolineato che non è assolutamente necessario per la buona riuscita dell'attività: fondamentale è il percorso e fondamentale è il fatto che gli studenti arrivino a potersi confrontare con una prova del genere; a tal fine, come detto in precedenza, da subito deve essere chiarito che la pubblicazione è molto poco probabile, dunque non è l'obiettivo finale né la conferma che l'attività ha avuto un buon esito.

Bibliografia

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton; New Jork: D. van Nostrand Co. Ltd.

Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Benati, A. (2021). *Focus on Form*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL.LE*, 7(3), 447-72. https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/03/006

Cucinotta, G. (2020). «Strategie motivazionali per la classe di lingua. Rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti». *EL.LE*, 9(1), 95-110. https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2020/01/005

Deci, E.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

De Marco, A.; Mascherpa, E. (2011). «Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il focus on form». *Italiano LinguaDue*, 2, 38-54

Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-84. https://doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343

Dörnyei, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilingual Matters, 9-42. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z. (2019). «Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-30.

Dörnyei, Z.; Ottó, I. (1998). «Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2001). «Investigating Form-Focused Instruction». *Language Learning*, 51, 1-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2004). «The Definition and Measurement of Explicit Knowledge». *Language Learning*, 54, 227-75. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x

Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-46. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Ericsson, K.; Simon, H. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, (MA): MIT Press.

Frey, B.B.; Schmitt, V.L.; Allen, J.P. (2012). «Defining Authentic Classroom Assessment». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18. https://doi.org/10.7275/sxbs-0829

Fotos, S. (1993). «Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction». *Applied Linguistics*, 14, 385-407. https://doi.org/10.1093/applin/14.4.385

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C. (2001). «Integrative Motivation and Second Language Acquisition». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1-19.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. NewYork: Peter Lang.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1959). «Motivational Variables in Second-Language Acquisition». *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-72. https://doi.org/10.1037/h0083787

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Long, M.H. (1983). «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research». *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-82. https://doi.org/10.2307/3586253

Long, M.H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». DeBot, K; Ginsberg, R.B.; Kramsch, C. (eds), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective.* Amsterdam: Benjamins, 39-52.

Long, M.H. (2000). «Focus on Form in Task-based Language Teaching». Lambert, R.; Shohamy, E. (eds), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia: Benjamins, 179-92. https://doi.org/10.1075/z.96.11lon

Long, M.H. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden, MA: Wiley Blackwell.

Marchegiani Jones, I. (1998). «Fuori dalla classe! Una proposta didattica per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera fuori dall'aula tradizionale». *Italica*, 75(4), 495-516. https://doi.org/10.2307/479609

Mitchell, R. (2000). «Applied Linguistics and Evidence-Based Classroom Practice: The Case for Foreign Language Grammar Pedagogy». *Applied Linguistics*, 21(3), 281-303. https://doi.org/10.1093/applin/21.3.281

Orban, C. (1997). «Real Talk: Interviews, Radio Broadcasts and Videotaping as Context in Advanced Italian Conversation Classes». *Italica*, 74(4), 466-84. https://doi.org/10.2307/479479

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua.* Milano: Bompiani.

Ridarelli, G. (1998). «Project work». Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo.* Roma: Carocci, 173-87

Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11(2), 129-58. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, R.W. (1993). «Awareness and Second Language Acquisition». *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26. https://doi.org/10.1017/s0267190500002476

Schumann, J.H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

Schumann, J.H. (2001). «Learning as Foraging». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 21-8.

Schumann, J.H.; Wood, L.A. (2004). «The Neurobiology of Motivation». Schumann, J.H.; Crowell, S.E.; Jones, N.; Namhee, L.; Schuchert, S.A.; Wood, A.L. (eds), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 23-42.

Serra Borneto, C. (a cura di) (1998). *C'era una volta il metodo.* Roma: Carocci.

Skehan, P. (1991). «Individual Differences in Second Language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-98.
https://doi.org/10.1017/s0272263100009979

Tamponi, A.R. (2007). «Il task e l'elaborazione dell'input: da una didattica meccanicistica a una didattica operativa». *Studi di glottodidattica*, 1, 91-111.

Terrell, T.D. (1991). «The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach». *The Modern Language Journal*, 75, 52-63.
https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01083.x

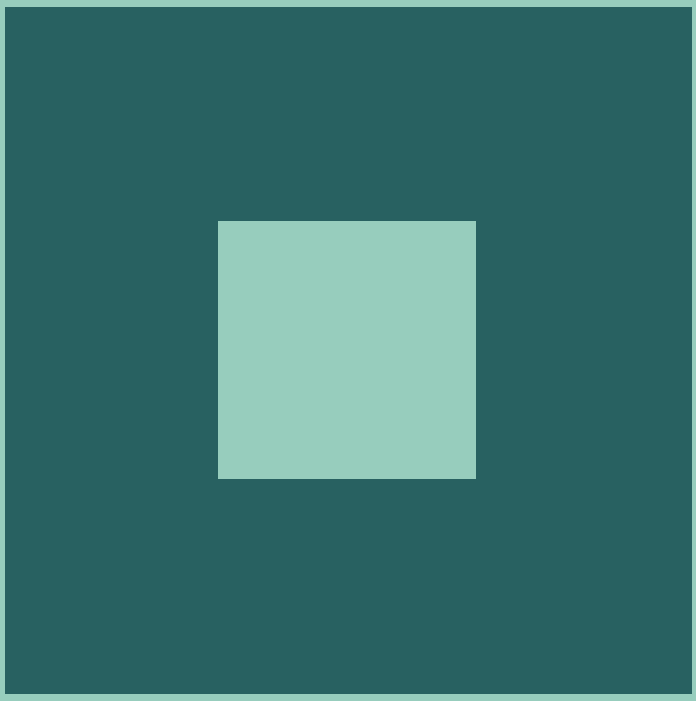
Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'.* Roma: Carocci.

Villarini, A. (2000). «Le caratteristiche dell'apprendente». De Marco, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci, 71-86.

Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*.San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Studentperformance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

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

Università
Ca'Foscari
Venezia