

Editoriale

Mario Cardona, Moira De Iaco, Maria Cecilia Luise

Il primo numero 2022 della rivista “Studi di Glottodidattica” presenta una raccolta miscellanea di contributi scientifici che hanno superato il processo di doppia revisione anonima. Si tratta di contributi che rispondono a questioni di grande attualità concernenti le metodologie e le tecniche glottodidattiche.

Il contributo in lingua spagnola di Paola Celentin e Susana Benavente Ferrera tratta l’applicazione della scala di valutazione relativa all’interazione e alla mediazione online introdotta nel Volume Complementare del Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue del 2018. L’applicazione di tale scala, come le autrici argomentano e dimostrano attraverso i dati di uno studio sul campo, permette di considerare una vasta gamma di aspetti che concernono la competenza linguistico-comunicativa del discente.

L’articolo in lingua inglese di Elena Intorcchia ed Erricoberto Pepicelli è incentrato sul significato teorico e sulle implicazioni didattiche dell’apprendimento orientato sullo studente, con un focus sui quattro obiettivi dell’*Eu Program ET 2020: lifelong learning*. In tale articolo viene proposto un modello “leclless” che assegna all’apprendente un ruolo fondamentale nel percorso di apprendimento, nel quale il docente diviene una guida, un tutor che stimola e supporta lo studente che apprende. Si tratta di un modello analizzato attraverso dati provenienti da studenti universitari frequentanti corsi di lingua inglese.

Nello studio di Giovanni Favata vengono esaminati i fenomeni di interferenza nell’italiano L2 scritto di studenti universitari. I dati e i risultati di questo studio sono stati analizzati e argomentati dall’autore che prende in considerazione l’interferenza sia sul piano sintattico che su quello morfologico, al fine di desumere importanti implicazioni per l’insegnamento della L2.

Il contributo in lingua inglese di Martina Manna propone l’utilizzo della realtà aumentata come strumento per l’insegnamento delle lingue straniere. In particolare, il saggio evidenzia i vantaggi per gli studenti, soprattutto in termini motivazionali, dell’utilizzo di tale tecnologia nella classe di italiano come lingua straniera. L’autrice analizza le competenze e gli strumenti di cui il docente di lingua deve disporre per poter sfruttare con successo tale risorsa innovativa e attuale.

Ai vantaggi e alle problematiche della didattica a distanza nella classe di lingue, argomento che ha trovato grande spazio di discussione in questi due anni di pandemia, sono dedicati gli studi di Katia Raineri e Daniela Veronesi e di Simone Torsani e Sabrina Scistri. Il primo, si occupa delle complessità del ricorso obbligato, in contesto educativo, alla comunicazione mediante computer in modalità sincrona e asincrona, a causa della pandemia da Covid 19. Le autrici prendono in esame una serie di lezioni di italiano L2 tenutesi online tra il 2020 e il 2021 sulla piattaforma *Google Meets*, con l’obiettivo di indagare l’incidenza della mancata compresenza fisica sulla modificazione dei ruoli e delle risorse semiotiche funzionali all’interazione. Il saggio affronta, dunque, le problematiche emergenti dalla riconfigurazione dell’interazione tra docenti e discenti. Il secondo studio, invece, si concentra sui vantaggi relativi all’adozione di un approccio orientato al genere nella produzione scritta nell’ambito della didattica delle lingue a distanza.

Concludiamo ricordando che è possibile inviare proposte scientifiche per il secondo numero 2022. Il call for papers è visibile sul sito della rivista. La scadenza per l’invio dei contributi è fissata per il 30 ottobre 2022.

INTERACCIÓN EN LÍNEA Y MEDIACIÓN: APLICACIÓN DEL NUEVO VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER

Paola Celentin
Università di Verona
paola.celentin@univr.it

Susana Benavente Ferrera
Università di Verona –
susana.benavente@univr.it

Resumen

La evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa, tal y como la describe el Marco Común Europeo de Referencia, ha experimentado una ampliación de perspectiva con la introducción de las escalas relativas a la interacción y mediación en línea presentadas por el Volumen Complementario (2018). Estas escalas ayudan a tener en cuenta una amplia gama de aspectos de las producciones lingüísticas de los hablantes y, por tanto, a definir un perfil complejo y completo, pero pueden no ser de aplicación inmediata. El estudio que se presenta pretende comprobar la aplicabilidad de dos de estas escalas ("Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo" y "Colaborar en un grupo: mediar conceptos") mediante el análisis de las intervenciones publicadas en un foro online por los alumnos participantes en un taller de intercomprensión entre lenguas romances que debían realizar una tarea. Las intervenciones fueron clasificadas con el método doble ciego por las autoras quienes, tras llegar a un acuerdo sobre la evaluación de los actos comunicativos, intentaron identificar el perfil del grupo clase y de los participantes. Las conclusiones aportan algunas observaciones sobre la aplicabilidad de los descriptores y el desarrollo de la competencia estratégica (de mediación e interacción) como competencias que progresan de manera independiente respecto a las habilidades comunicativas como tradicionalmente se las entiende.

Palabras clave

Intercomprensión – evaluación – interacción en línea – mediación – comprensión plurilingüe

1. Razones del estudio, hipótesis y contexto

El uso de las escalas de descriptores para evaluar la competencia lingüístico-comunicativa es, sin duda, una de las aplicaciones más extendidas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desde la primera versión de 2001. A los numerosos trabajos que han tratado de traducir el sistema en escalas o rúbricas de evaluación y autoevaluación (Fulcher, Davidson 2007; Hughes 2003; Jones 2002; Shaw, Weir 2007; Weir 2005; en Italia Vedovelli 2002; Novello 2009, 2014; en una perspectiva multilingüe Taylor, Weir 2008) se añaden los trabajos que han enfocado la necesidad de ampliar sus usos evaluativos a contextos distintos de aquellos para los cuales se diseñó originalmente el Marco, como la evaluación de las habilidades de alfabetización en lenguas diferentes a la lengua materna (Hasselgreen et al. 2011) o de las habilidades adquiridas a través de cursos CLIL (Barbero et al. 2013).

El Volumen Complementario, además de subsanar algunos de los problemas críticos que presentó el Marco de 2001 (Alderson 2007; Hawkins, Filipovic 2011; Trim 2011;

Mcnamara, Ryan 2011; Barni, Salvati 2016), amplía su enfoque teniendo en cuenta los cambios más significativos de las dos primeras décadas del siglo XXI, en particular, la aparición de las telecomunicaciones y la globalización (Beacco et al. 2015; North, Piccardo 2016).

Involucradas ambas en la enseñanza en línea desde hace algún tiempo (Celentin 2007; Celentin, Luise 2014; Celentin, Da Rold 2014; Celentin, Frisan 2019), evaluación glotodidáctica (Celentin 2012, 2014) y enseñanza intercomprensiva (Benavente Ferrera, Celentin 2019) las autoras han analizado las nuevas escalas y la expansión de los descriptores preexistentes con la intención de convertirlos en herramientas que puedan utilizarse en la práctica docente.

Concretamente, a partir de la atenta lectura del enfoque teórico sobre el que se basa el Volumen Complementario y de las habilidades descritas a través de las escalas (Benedetti et al. 2019; Cinganotto 2019), surgió la intuición de que la aplicación de estos descriptores está vinculada a variables diferentes respecto a las que se evalúan en la medición de otras habilidades lingüísticas (que llamaremos "tradicionales"; es decir, recepción, producción e interacción, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de 2001). Existen numerosas pistas responsables de esta intuición.

En primer lugar, existe una discrepancia entre el nivel de competencia lingüístico-comunicativa de la persona que interactúa y su capacidad para gestionar las interacciones en línea. De hecho, personas con altos niveles de competencia lingüística (también de hablantes nativos, en contextos de intercomprensión), pueden poseer poca capacidad para interactuar en línea de manera constructiva. Partiendo de esta base, se dedujo que la capacidad de interacción y colaboración en línea para lograr objetivos no parece estar vinculada con la especificidad de un idioma sino más bien representa un patrimonio transversal a la competencia lingüística de la persona, a cuyo desarrollo deben contribuir todas las enseñanzas lingüísticas, en sintonía con la perspectiva de la lingüística educativa. Esta perspectiva, en efecto, subraya la necesidad de que el hablante posea habilidades estratégicas¹ que le permitan alcanzar sus propios objetivos de comunicación.

Otra discrepancia observada en el grupo meta de la investigación (estudiantes universitarios; es decir, personas acostumbradas a tener un teléfono inteligente constantemente en sus manos), es la existente entre el amplio uso de las redes sociales y la poca capacidad de usar estas redes sociales para lograr objetivos laborales o de estudio (Luise, Tardi 2017). La familiaridad digital no es en sí misma una garantía de la capacidad para explotar el medio telemático con fines profesionales o académicos, habilidades que requieren capacitación específica.

Por consiguiente, la hipótesis que se ha tratado de verificar mediante la aplicación de los descriptores de las escalas identificadas es si la progresión en estas escalas sigue un desarrollo diferente al de las habilidades tradicionales. Más concretamente, se ha intentado

¹ Con el término "competencia estratégica" pretendemos aquí referirnos al modelo de Irwin (1991) que, si bien se refiere específicamente a la comprensión escrita, en nuestra opinión puede extenderse a todas las habilidades que forman la competencia comunicativa.

Según este modelo, la competencia estratégica permite el control de macroprocesos; es decir, de ese conjunto de estrategias, muchas veces activadas inconscientemente, que permiten al lector:

- integrar la información activando estrategias de conexión entre las distintas partes del texto, a través del conocimiento de las anáforas y los conectivos, y más en general de los mecanismos de cohesión y coherencia textual;
- activar la "gramática de la anticipación" para comprender el texto a partir no solo de pistas lingüísticas, sino también paralingüísticas y extralingüísticas, contextuales, experienciales, etc.
- reelaborar el texto, por ejemplo, realizando operaciones complejas como la reducción, el resumen, la paráfrasis y la traducción.

demonstrar que a una elevada habilidad de comprensión y producción escrita no le corresponde necesariamente un alto nivel de habilidad en la mediación e interacción en línea.

El contexto en el que se llevó a cabo el estudio es un taller de intercomprensión entre lenguas romances organizado por el Centro Lingüístico de Ateneo (CLA) de la Universidad de Verona e impartido conjuntamente por Colaboradores y Expertos Lingüísticos (CEL) de francés, italiano y español. El taller se imparte siguiendo el modelo de aprendizaje mixto (*blended learning*): el trabajo en clase presencial se combina en una instancia Moodle con actividades en línea que se retoman sucesivamente en la siguiente clase presencial (“actividades puente”, Benavente Ferrera, Celentin 2019) a través de un feedback proporcionado por los CEL.

La actividad examinada para el estudio de caso es una “actividad puente” realizada a través de un foro que conectaba dos lecciones presenciales: en la primera de dichas lecciones, los estudiantes trabajaron para comprender la dedicatoria de *El Principito* en seis lenguas romances (Fig. 1). Una vez en el foro, debían completar una tabla (Fig. 2) con los resultados de la búsqueda de algunos elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y grafémicos en cada una de las seis lenguas. La clase se dividió en seis grupos, cada uno de los cuales trabajó en un foro específico y en un documento de colaboración diferente. El objetivo final del trabajo era completar la tabla en GDrive® de manera colaborativa.

FRANCESE	SPAGNOLO	PORTOGHESE	ITALIANO	CATALANO	RUMENO
Le Petit prince	El Principito	O Príncipezinho	Il Piccolo Principe	El petit príncep	Micul prinț
Dédicace: A Léon Werth	Dedicatoria A Leon Werth	Dedicatória: Para Léon Werth	Dedica: A Léon Werth	Dedicatòria: A Léon Werth	Dedicația: Lui Leon Werth
Je demande pardon aux enfants d'avoir dédié ce livre à une grande personne.	Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor.	Os meninos que me perdoem por dedicar este livro a uma pessoa grande.	Domando perdono ai bambini di aver dedicato questo libro a u a persona grande.	Demano perdó als nens per haver dedicat aquest llibre a una persona gran.	Îmi cer scuze copiilor că dedic această carte unui om mare.
J'ai une excuse sérieuse : cette grande personne est le meilleur ami que j'ai au monde.	Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo.	Mas tenho uma desculpa de peso: essa pessoa grande é o melhor amigo que eu tenho no mundo inteiro.	Ho una scusa seria: questa persona grande è il miglior amico che abbia al mondo.	Tinc una bona excusa: aquesta persona gran és el millor amic que tinc al món.	Am o scuză serioasă: acest om mare este cel mai bun prieten din lume pe care îl am.
J'ai une autre excuse : cette grande personne peut tout comprendre, même les livres pour enfants.	Pero tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de comprenderlo todo, incluso los libros para niños.	E tenho outra desculpa: essa pessoa grande é capaz de perceber tudo, mesmo os livros para crianças.	Ho una seconda scusa. Questa persona grande può capire tutto, anche i libri per bambini;	Tinc una altra excusa: aquesta persona gran ho pot entendre tot, fins i tot els llibres per a nens.	Mai am o scuză: această persoană poate înțelege orice, chiar și cărțile pentru copii.
J'ai une troisième excuse : cette grande personne habite la France où elle a faim et froid. Elle a besoin d'être consolée.	Tengo una tercera excusa todavía: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Tiene, por consiguiente, una gran necesidad de ser consolada.	E tenho outra desculpa, a terceira: essa pessoa grande mora em França e em França passa fome e passa frio. Bem precisa de ser consolada.	e ne ho una terza: questa persona grande abita in Francia, ha fame, ha freddo e ha molto bisogno di essere consolata.	Tinc una tercera excusa: aquesta persona gran viu a França, on passa gana i fred. I és clar, necessita molt que la consolin.	Am și o a treia scuză: acest om mare locuiește în Franța, unde suferă de foame și frig. El are nevoie să fie consolat.
Si toutes ces excuses ne suffisent pas, je veux bien dédier ce livre à l'enfant qu'a été autrefois cette grande personne.	Si no fueran suficientes todas esas razones, quiero entonces dedicar este libro al niño que fue hace tiempo esta persona mayor.	Mas se todas estas desculpas não chegarem, então, gostava de dedicar este livro à criança que essa pessoa grande já foi.	E se tutte queste scuse non bastano, dedicherò questo libro al bambino che questa grande persona è stato.	Si amb totes aquestes excuses no n'hi ha prou, vull dedicar aquest llibre al nen que va ser aquesta persona gran.	Dacă toate aceste scuze nu sunt de ajuns, aş vrea să fac dedicația copilului care a fost odinioară cel care este omul mare de acum.
Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. (Mais peu d'entre elles s'en souviennent.)	Todas las personas mayores antes han sido niños. (Pero pocas de ellas lo recuerdan).	Porque todas as pessoas grandes já foram crianças. (Há é poucas que se lembram disso.)	Tutti i grandi sono stati bambini una volta (ma pochi di essi se ne ricordano).	Totes les persones grans han començat essent nens. (Però n'hi ha poques que s'en recordin.)	Toți oamenii mari au fost mai întii copii. (Dar puțini dintre ei își mai amintesc).
Je corrige donc ma dédicace : A Léon Werth quand il était petit garçon.	Corrijo, por consiguiente, mi dedicatoria: A Leon Werth, cuando era niño.	Portanto, a minha dedicação vai passar a ser assim: Para Léon Werth, quando ele era pequeno.	Perciò correggo la mia dedica: A Léon Werth, quando era un bambino	Doncs corregeixo la dedicatòria: A Léon Werth, quan era petit	Corectez deci dedicația mea: Lui Leon Werth, băiețelul de odinioară

Fig. 1: Dedicatoria de “El Principito” en 6 lenguas romances.

/	FRANCESE	SPAGNOLO	PORTOGHESE	ITALIANO	CATALANO	RUMENO
<i>ELEMENTI LESSICALI</i>						
<i>Sostantivi che si riferiscono a esseri umani</i>						
<i>Verbi che esprimono dispiacere</i>						
<i>Verbi che esprimono volontà</i>						
<i>Verbi che esprimono necessità</i>						
<i>ELEMENTI GRAMMATICALI</i>						
<i>Verbo avere</i>						
<i>Articoli indeterminativi</i>						
<i>Articoli determinativi</i>						
<i>Dimostrativi</i>						
<i>Possessivi</i>						

Fig. 2. Ejemplo de la tabla que se ha de completar en la actividad intercomprensiva realizada a partir de la dedicatoria de “El Principito”.

Se menciona aquí un detalle de particular importancia para la fase de análisis de los resultados: las tablas proporcionadas contenían un error, ya que una de las columnas presentaba terminaciones que no correspondían a la lengua indicada. A pesar de que el error fue totalmente involuntario, los efectos que generó fueron, sin embargo, muy interesantes, puesto que este "problema" desencadenó dinámicas de comunicación diferentes en los distintos grupos y constituyó una variable adicional a observar.

Una última consideración relativa al contexto en el que se realizó el estudio se refiere a la evaluación. En el campo de la intercomprensión la evaluación representa un interés relativamente reciente (Carrasco, Pishva 2009) aunque la urgencia de encontrar criterios comunes siempre fue un objetivo confirmado. Otros estudios han puesto en relación el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, 2003) o el MCERL (2001) con la intercomprensión (Jamet 2010) y más recientemente han visto la luz el REFIC (Referencial de competencias de comunicación plurilingüe en intercomprensión) que representa una guía para la programación de enseñanzas y una herramienta para la evaluación de competencias en intercomprensión en el marco de una educación plurilingüe y el REDFIC (Referencial de competencias didácticas en intercomprensión), marco de referencia en didáctica de la intercomprensión dirigido a formadores y profesores. Con el presente estudio se desea someter a análisis el Volumen Complementario como nuevo marco de referencia aplicando algunas de sus escalas y descriptores en el campo evaluativo de la intercomprensión.

2 Elección de escalas para el estudio

El Volumen Complementario mantiene el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y propone tablas con descriptores de actividades comunicativas, así como escalas de los niveles de la lengua relacionados con competencias específicas (saber ser, saber hacer, saber aprender) que superan la visión del conjunto predeterminado de contenidos y funciones y la progresión lineal en el aprendizaje lingüístico. Dos de las nuevas escalas introducidas por el Volumen Complementario han sido

utilizadas para realizar la presente investigación: “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” y “Colaborar en un grupo: mediar conceptos”.

En la codificación de esta investigación la escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” fue identificada como la ESCALA T (Anejo 1). La elección de esta escala está motivada por el hecho de que el Volumen Complementario subraya la naturaleza potencialmente colaborativa de las interacciones que se producen en los ambientes virtuales y las transacciones que se llevan a cabo en línea. Estos dos elementos forman parte intrínseca de la cotidianidad y definen la vida contemporánea en relación con toda una gama de tecnologías digitales. Las situaciones comunicativas en las que tienen lugar dichas interacciones y transacciones están vinculadas con la adquisición de servicios o bienes en un ambiente virtual, la participación en transacciones que prevén una negociación o exigen la colaboración en un trabajo de grupo en un proyecto común. Esta última situación comunicativa representa el contexto de trabajo del grupo meta de la investigación que deberá llevar a cabo un trabajo colaborativo en un ambiente virtual y gestionar los problemas de comunicación típicos de los foros de un taller de intercomprensión entre lenguas romances en los que cada estudiante utiliza su propia lengua y, debido a ello, no es infrecuente que surjan dificultades en la interacción.

La otra escala considerada: “Colaborar en un grupo: mediar conceptos” es una macro escala que reúne dos escalas diferentes: “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” (ESCALA CF) y “Colaborar en la construcción de conocimiento” (ESCALA CC) (Anejo 2). Se parte del presupuesto de que uno de los contextos en los que la lengua permite el acceso al conocimiento y permite la construcción de significado es el trabajo en grupo, el desarrollo de proyectos colaborativos. Sin embargo, para que un trabajo en grupo sea eficaz, es necesario que haya un terreno fértil para las relaciones; esto es, las relaciones entre los miembros del grupo tienen que ser positivas. La escala “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” (ESCALA CF) se centra en la mediación relacional: la capacidad de un hablante para mediar en las relaciones dentro de un grupo y crear una atmósfera positiva para la comunicación.

Por otro lado, la escala “Colaborar en la construcción de conocimiento” (ESCALA CC) evalúa la capacidad de los hablantes para elaborar ideas y conceptos dentro del grupo de trabajo. En síntesis, la ESCALA CF incluye los descriptores de la mediación relacional y la ESCALA CC propone los descriptores de la mediación cognitiva.

Gracias a estas tres escalas ha sido posible obtener un perfil funcional que ha permitido definir con mayor precisión las características del estudiante del taller de intercomprensión.

3. Progresión en las escalas

La valoración mediante escalas, tal y como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (9.3.9) la define, consiste en determinar en qué banda específica se encuentra una persona dentro de una escala compuesta por algunas de estas bandas. La aplicación de las escalas en el procedimiento de evaluación exige, por un lado, que se conozcan de manera detallada los descriptores ilustrativos que componen todas y cada una de las bandas y, por otro, que sea comprensible cómo se progresa en una determinada escala. En otras palabras, es necesario realizar un análisis de las escalas para identificar de qué modo y qué nociones permiten progresar en una determinada competencia. Se expone a continuación la progresión de las escalas objeto del estudio.

3.1 Escala T

Hay dos nociones o ejes que marcan la progresión en la escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo”:

1. las transacciones pasan de ser meros intercambios muy simples, fórmulas preestablecidas sencillas, que identifican el nivel A hasta llegar a los proyectos de trabajo colaborativo, mucho más sofisticados, que tienen un objetivo común para todo el grupo y empiezan a ser identificados en el nivel B1, aunque se desarrollan en los niveles B2, C1 y C2;
2. la participación, al principio, en los niveles inferiores, es muy reactiva y, conforme se va progresando, se convierte en una participación proactiva. En la escala se incluyen descriptores a partir del nivel pre-A1 hasta llegar al nivel C1.

3.2 Escalas CF y CC

Por lo que se refiere las otras dos escalas que pertenecen a la macro escala de la mediación de un concepto, en la ESCALA CF se mide la progresión en la mediación relacional a través de la calidad de la intervención. Una intervención en línea es positiva y facilita la colaboración si sirve para orientar la discusión, para equilibrar las intervenciones que hacen los miembros del grupo o para ayudar a superar las dificultades comunicativas dentro del grupo.

En la ESCALA CC una intervención es positiva si sirve para organizar o plantear una tarea común, decidiendo los objetivos, las fases y el proceso de trabajo, si permite coconstruir ideas, identificar posibles soluciones y, sobre todo, si sirve para que recíprocamente se solicite la ayuda de otros compañeros para aportar ideas. Otro de los aspectos considerados en la progresión de esta escala es la utilidad de una intervención para que la discusión avance.

4. Procedimiento del estudio

Uno de los propósitos a los que aspiraba el estudio era garantizar la mayor objetividad posible en el proceso de evaluación. A pesar de partir de la evaluación directa y subjetiva llevada a cabo por las dos evaluadoras, se adoptaron una serie de pasos con el fin de reducir la subjetividad de la evaluación y aumentar de este modo la validez y la fiabilidad del procedimiento. Tal y como el Marco sugiere (9.3.8) los pasos a seguir son:

- Desarrollar una especificación del contenido de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
- Utilizar valoraciones compartidas para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
- Adoptar procedimientos normalizados respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
- Proporcionar claves definitivas de puntuación para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre criterios específicos definidos.
- Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
- Realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación.
- Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) analizando los datos de evaluación.

A partir de estas consideraciones en el presente estudio de evaluación comparada se han llevado a cabo tres pasos.

Paso 1

Para agilizar el trabajo de evaluación, se decidió asignar a cada escala una sigla, un código, que permitiera evaluar con una cierta facilidad.

La primera escala “Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo” fue codificada con la sigla T, la segunda escala “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” con la sigla CF (colaborar y facilitar), la tercera (“Colaborar en la construcción de conocimiento”) fue codificada con la sigla CC.

Aunque adjudicar un código a cada escala pudiera parecer a simple vista un detalle insignificante, esta decisión se reveló, sin embargo, muy eficaz no solo durante la fase operativa, sino también a la hora de asimilar los descriptores y los ejes de desarrollo y progresión por lo que la evaluación se llevó a cabo con gran agilidad.

Paso 2

En este segundo paso se llevó a cabo una evaluación en doble ciego. Ninguna de las evaluadoras conocía las calificaciones de la otra, puesto que era fundamental garantizar la autonomía a la hora de aplicar las escalas y no permitir influencias externas.

Paso 3

Durante el tercer paso se realizó la comparación de las calificaciones de las dos evaluadoras. El paso 3 se desarrolló en tres fases diferentes.

1. Fase de observación: en esta fase se evidenciaron los casos en los que las evaluadoras habían asignado calificaciones similares (calificaciones convergentes) respecto a los casos en los que se habían asignado calificaciones diferentes (calificaciones divergentes).
2. Fase de reflexión: en esta fase se pretendió razonar sobre los posibles motivos que podían haber provocado la divergencia en las calificaciones. Lo realmente significativo fue relevar que la plena comprensión de cada descriptor -a fin de evitar interpretaciones subjetivas- exigía realizar un paso previo al momento de la calificación. Era necesario reflexionar para llegar a una comprensión común de cada descriptor. Una interpretación subjetiva no podría conducir de ninguna manera a una calificación convergente. La divergencia también podía encontrar su origen en un error de aplicación por parte de una de las evaluadoras. La agilidad en el proceso de evaluación no es un elemento facilitador para este aspecto; sobre todo en relación con los medios niveles (como, por ejemplo, B1.1 y B1.2 que están contemplados en la escala de transacción). Fueron varios los casos de vacilaciones en la aplicación de los descriptores que originaron divergencia en la calificación. Por otro lado, el efecto halo² (De Landsheere 1992) - otro factor típico del ámbito de la evaluación directa - también pudo interferir en las calificaciones y provocó algunos errores de contacto entre calificaciones en la misma evaluadora.
3. Fase de comparación: se compararon en esta fase las calificaciones adjudicadas por ambas evaluadoras para confirmar la mayor o menor fiabilidad externa de

² El efecto halo consiste en la tendencia a dejarse influenciar, durante la formulación de un juicio sobre las habilidades de una persona, por rasgos o aspectos que no tienen una correlación real con lo que se está evaluando. El evaluador puede verse inducido, sin saberlo, a adoptar un prejuicio a raíz de la información obtenida sobre la persona o a raíz de evaluaciones anteriores, que acaban influyendo en cualquier otra evaluación.

estos descriptores. Los códigos asignados por las evaluadoras fueron comparados a través de hojas de cálculo que permitieron observar cómo habían sido tratados y clasificados los actos comunicativos de cada intervención del foro. Como era de esperar, algunas intervenciones incluían más de un acto comunicativo y, por consiguiente, fue necesario asignar más de un código para evaluar completamente la aportación del hablante a la discusión.

Paso 4

En esta fase de trabajo se realizó la asignación definitiva de un descriptor a cada una de las intervenciones analizadas de modo que se pudiera realizar el estudio analítico y llegar a las conclusiones obtenidas. Se adoptaron dinámicas operativas similares a las de las fases de estandarización de descriptores entre evaluadores de las certificaciones lingüísticas internacionales que se apoyan en el concepto de las valoraciones guiadas, sugeridas por el MCERL (9.3.10).³

Los casos de convergencia total no exigieron ningún tipo de intervención. En los casos de divergencia, se realizó un análisis y se repitió la fase de calificación. Las evaluadoras analizaron los casos individuales de divergencia y justificaron sus calificaciones. Para resolver las diferencias de clasificación de manera uniforme, se decidió:

- asignar el nivel superior si la divergencia de codificación se encontraba entre niveles contiguos (por ejemplo, B2.1 y B2.2);
- revisar el acto de comunicación y llegar a una codificación compartida en caso de que los niveles asignados por separado por las evaluadoras no fueran contiguos (ej. B2.1 y C1.1)

En estas dos circunstancias, a este tipo de calificaciones se las denominó calificación acordada o convergencia acordada, dado que exigieron una fase de acuerdo previo.

5. Resultados de la codificación

El trabajo de codificación se realizó en los foros de los 5 grupos de estudiantes que participaron en la actividad. Un total de 84 mensajes fueron analizados y codificados. En algunos casos, el mismo mensaje recibió codificaciones múltiples, ya que cumplía más de una de las funciones indicadas por los descriptores de las escalas, por lo que el número de codificaciones ascendió a 93. Las intervenciones codificadas cubrieron un período de 18 días, desde el 19 de octubre al 6 de noviembre de 2018.

³ MCERL (9.3.10, p. 190) “La expresión “valoración guiada” se utiliza para describir la situación en la que una impresión se orienta hacia una valoración meditada mediante un enfoque de evaluación. Dicho enfoque supone: (a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento y, en su caso, (b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones o calificaciones, y (c) algún tipo de formación dirigida a la normalización. La ventaja del enfoque guiado de la valoración es que, si se establece de esta forma un marco común de referencia para el grupo de examinadores, la consistencia de las valoraciones puede aumentar considerablemente. Esto ocurre sobre todo si se proporcionan “puntos de referencia” en forma de muestras de actuación y de vínculos fijos con otros sistemas. La importancia de dichas orientaciones aumenta por el hecho de que la investigación en varias disciplinas ha demostrado repetidas veces que, si no hay un trabajo de formación para unificar criterios de evaluación, las diferencias en el rigor de los examinadores pueden explicar casi tantas de las diferencias que existen en la evaluación de los alumnos como las que explica su capacidad real, dejando los resultados prácticamente al azar.”

Para el propósito del presente trabajo, por razones de síntesis expositiva, se ha decidido centrar la atención en un solo grupo (el número 5) que fue el que produjo el mayor número de intervenciones (25) y recibió un total de 30 codificaciones.

En la figura 3, las líneas representan el número de actos asignados a cada nivel. El color distingue las tres escalas (azul para la escala T, naranja para la escala CF, gris para la escala CC).

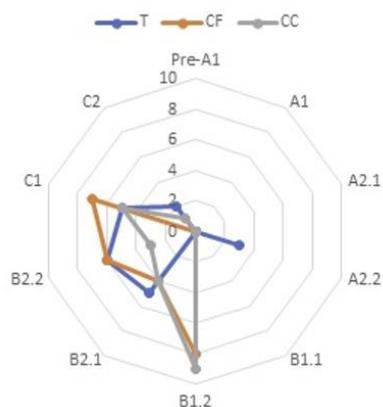


Fig. 3 Actos de interacciones del grupo 5 atribuidos a cada nivel, distinguidos por escala

En la figura 4, se han reelaborado los mismos datos para resaltar el perfil de evaluación general del grupo 5, como lo muestra la suma de las intervenciones atribuidas a cada nivel.

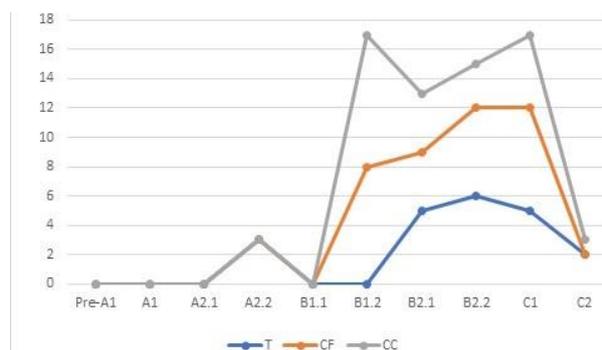


Fig. 4 Perfil de evaluación del Grupo 5 basado en el número de actos atribuidos a cada nivel, distinguidos por escala.

Al observar los dos primeros gráficos, se nota que, exceptuando la línea de codificación CC, las demás evaluaciones comienzan a partir del nivel B1.1, en línea con las expectativas, ya que es el punto de partida de las habilidades de comunicación necesarias para poder interactuar eficazmente en los proyectos colaborativos.

En la figura 4 es posible observar la tendencia diferente de las tres curvas: la línea T (azul) presenta una especie de polarización entre los niveles B1 y C1, casi como si los hablantes no pudieran colocarse en una posición intermedia; las otras dos líneas, por otro lado, tienen una tendencia que es más similar a la curva de Gauss (Domenici 2003) a la que estamos acostumbrados en el campo de la evaluación.

La Figura 5 reorganiza gráficamente los datos de un modo diferente, mostrando la distribución de las evaluaciones entre los niveles de las tres escalas examinadas.

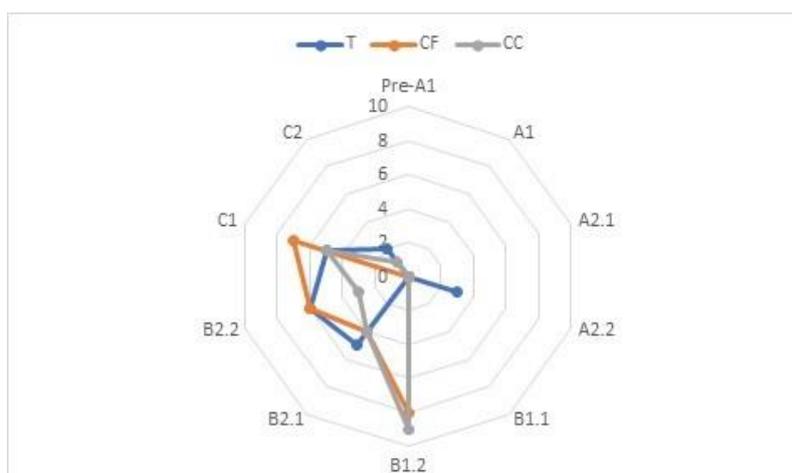


Fig. 5 Distribución de los niveles atribuidos a las funciones comunicativas de las interacciones del grupo 5

Se puede notar que las evaluaciones se concentran sobre todo entre el nivel B1.2 y el nivel C1, ya que la mayoría de las intervenciones se ubican en esta área restringida.

A partir del progreso general del grupo, es posible analizar los perfiles individuales dentro del mismo, relacionándolos también con la competencia lingüístico-comunicativa gracias al lenguaje utilizado para la interacción. La tabla 1 muestra los niveles más altos atribuidos a cada estudiante del grupo 5 después del análisis.

Estudiantes	Escala T	Escala CF	Escala CC	Nº intervenciones	L1	Lenguas usadas
A.C.	TB2.2	CFB1.2	CCB2.1	3	italiano	español
C. R.	TC2	CFC1	CCC2	16	italiano	italiano/dialecto/francés
A. B.	TB2.2	CFB2.1	CCB2.2	1	italiano	italiano
R. P. M.	TB2.2	CFB2.2	CCB2.1	5	portugués	italiano
E. C.	TA2.2/TB2.1	CFB1.2	CCB1.2	1	italiano	italiano
S. Z.	TB2.1	CFB1.2	CCB1.2	1	italiano	italiano

Tab. 1 Calificación máxima alcanzada en cada escala por los miembros del grupo 5.

Observando los datos es posible constatar que hay un grado de concordancia aceptable en los resultados de codificación entre la escala CF y la escala CC, mientras que hay una mayor disparidad con respecto a los resultados en la escala T. A mayor número de intervenciones a menudo corresponde una calificación más alta, porque las intervenciones resultan de calidad superior: el alumno tenía más cosas que decir, intervenía con mayor puntualidad y, en consecuencia, ayudaba a orientar el sentido de la discusión. También se puede observar que el conocimiento del idioma no necesariamente otorga mayor competencia en estas escalas: dos estudiantes (uno brasileño y uno italiano) intervinieron en italiano, pero el estudiante brasileño recibió una calificación más alta que el estudiante italiano.

Exigen un análisis más detallado los datos relacionados con el cálculo de la convergencia entre las codificaciones de las evaluadoras. La Figura 6 muestra el gráfico relacionado con la correlación general entre las evaluaciones. Con el color azul se indica la convergencia total (es decir, cuando las codificaciones de las dos evaluadoras eran idénticas), con el color naranja la convergencia acordada (es decir, la diferencia de atribución que se encuentra dentro de un intervalo mínimo, como se explica en el párrafo 2), mientras que el color gris representa los casos de divergencia.

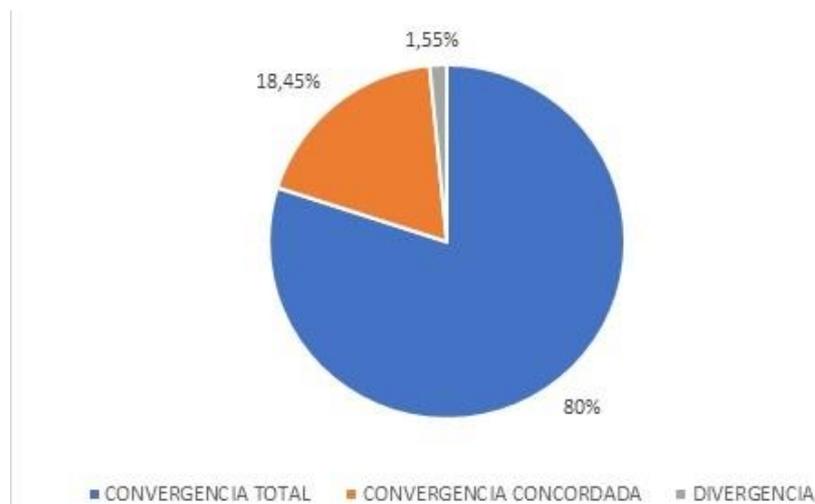


Fig. 6 Porcentaje de correlación entre las codificaciones asignadas por las dos evaluadoras.

En la Tabla 2 se indica la amplitud del intervalo en el que se ha movido cada grado de convergencia. Cabe señalar que en algunos casos la convergencia total llega a alcanzar el 88% y que, sumando la convergencia total y la convergencia acordada, se alcanza aproximadamente el 93%, un índice bastante alto que puede confirmar la fiabilidad de las operaciones de codificación.

Grado de convergencia	Amplitud del intervalo
Convergencia total	61,5-88,8%
Convergencia concordada	11,1-35,8%
Divergencia	6,7-0%

Tab. 2 Amplitud del intervalo de los grados de convergencia en foros codificados.

Un análisis específico permitió averiguar si existía correspondencia entre el aumento en el número de intervenciones del grupo y la disminución en el grado de convergencia. Estos dos datos aparecen, por lo tanto, puestos en relación en el gráfico que se muestra en la Figura 7.

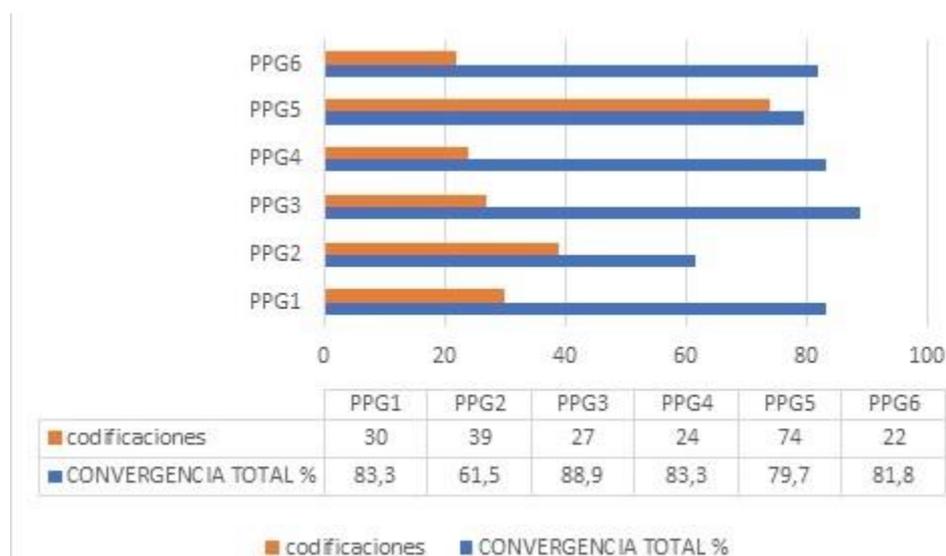


Fig. 7 Comparación entre el porcentaje de convergencia total y el número de codificaciones para cada foro.

A partir de la observación de los datos que se muestran en la Figura 7 está claro que la menor convergencia no se produjo en el foro con el mayor número de codificaciones (la del grupo 5, con 74 operaciones de codificación), sino en el foro del grupo 2 (39 codificaciones), que fue el primer grupo considerado por ambas evaluadoras. Se ha de señalar que, aunque no se realizó una comparación intermedia de los resultados de la codificación (sino solo una calibración inicial), las evaluadoras dirigieron su acción espontáneamente hacia una homogeneización en la atribución de los descriptores de nivel.

6. Análisis de los resultados y reflexiones

Como consideraciones finales a partir de los resultados obtenidos, es posible reflexionar sobre el perfil de los estudiantes y el perfil del evaluador.

Por lo que respecta a los estudiantes, hay que subrayar el hecho de que el análisis llevado a cabo confirma la suposición inicial del presente estudio; esto es, que no hay una progresión automática en el desarrollo de la competencia estratégica y que dicha competencia no se desarrolla paralelamente al nivel lingüístico. Pueden verificarse casos en los que el nivel lingüístico de un individuo se acerca al dominio del nativo y, a pesar de ello, se carece de un nivel similar de competencia estratégica en las interacciones en línea y, por otro lado, pueden encontrarse casos en los que una alta competencia estratégica aparece en estudiantes que no poseen un alto nivel lingüístico. Del mismo modo este aspecto se refleja en lo que concierne a la progresión natural. Pese a que en el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción lingüísticas lo natural sea observar una progresión paulatina hacia los niveles superiores, el desarrollo de la competencia estratégica en las interacciones en línea no refleja la misma progresión. El análisis realizado demuestra un fenómeno diferente: solo en el caso de que la competencia estratégica haya sido desarrollada en la lengua materna o en otra lengua extranjera, será posible transferirla a otras lenguas extranjeras de estudio. Se trata, por lo tanto, de una competencia transversal; una característica propia de la persona que se activa cuando el ambiente de estudio o trabajo lo exige y que forma parte del repertorio comunicativo del estudiante, independientemente de la lengua en la que se ha desarrollado.

Resulta significativo, en este sentido, resaltar el papel determinante que desempeñó el error cometido en una de las tablas de la actividad. La percepción de un posible error generó el inicio del trabajo colaborativo en el grupo. Algunas de las intervenciones registradas a raíz de la detección del mismo (“¿Es posible que haya un error?” “¿Tú qué piensas?” “¿Qué puede significar este elemento divergente?” “¿Cómo se ha de interpretar?”) demuestran que el mencionado error, no solo fomentó la discusión lingüística, sino que también produjo que se activara la capacidad de mediar un concepto entre los miembros del grupo.

Una última consideración relacionada con el perfil de los estudiantes se refiere a la heterogeneidad de los grupos. El grupo que reúne individuos con niveles lingüísticos dispares parece más predispuesto a la colaboración entre sus miembros. Un grupo con individuos más homogéneos, incluso en presencia de un mayor dominio lingüístico, no garantiza el mismo nivel de colaboración entre los individuos que lo componen.

En cuanto a las reflexiones sobre el trabajo realizado por las evaluadoras en el proceso de codificación, el primer aspecto que se ha de subrayar es la dificultad encontrada a la hora de aplicar algunos de los descriptores. Algunas intervenciones que fueron clasificadas en un nivel bajo, ya que proponían fórmulas fijas que la escala exige situar en una banda baja, en realidad funcionaban como estratégicas desde el punto de vista de la construcción de la interacción. El objetivo de intervenciones de este tipo no se dirigía únicamente a completar la tabla y publicar el resultado final en el foro, sino que gracias a ellas se realizaban además aportaciones proactivas desde el punto de vista de la socialización dentro del grupo. Otras observaciones se

refieren a las intervenciones que crearon problemas de codificación y divergencias entre las evaluadoras. Según las autoras, algunos descriptores necesitarían ser expuestos de manera más detallada o deberían ser modificados. Ejemplos de intervenciones que generaron problemas son: “Ecco francese” o “Merci beaucoup, Alessandra”

Esta última, una intervención muy breve, resulta esencial porque se dirige a un miembro concreto del grupo e inserta un emoticón lo que denota una gran competencia en la interacción en línea. Por lo que se refiere a los descriptores que habría que modificar nos referimos a la repetición de fórmulas que aparecen en varias bandas. Por ejemplo, es el caso de la indicación: “pidiendo aclaraciones” que aparece en la escala en las bandas: B1.1, B1.2 y B2. Ante intervenciones que solicitaban una aclaración no resultaba una tarea fácil situarlas en una de las tres bandas especificadas.

Referencias bibliográficas

Alderson J. C., 2007, “The CEFR and the Need for More Research”, en *Modern Language Journal*, 91(4), pp. 659–663.; <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.4.x> [última consulta 28/02/2022].

Barbero T., Damascelli A.T., Vittoz M.-B., 2013, “Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL”. https://slidelegend.com/cefr-with-clil-universita-di-foggia_5b10ee8c7f8b9a51328b45e2.html [última consulta 28/02/2022].

Barni M., Salvati L., 2016, “The Common European Framework of Reference (CEFR)”, en Shohamy E., Or I., May S. (ed.), en *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education* (3^{era} edición), Cham, Springer, pp. 417-426.

Benavente Ferrera S., Celentin P., 2019, “Utilizzo di attività ‘ponte’ online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno”, en *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(17), pp. 9-29. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2105> [última consulta 28/02/2022].

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Unidad de Política Lingüística, DG II – Dirección General de Democracia, Consejo Europeo. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [última consulta 28/02/2022].

Benedetti F., Cinganotto L., Langé G. (ed), 2019, *L’interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE. https://issuu.com/indire/docs/volume_companion_07.07

Bosisio C., Chini M., 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.

Candelier M. (coord.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lőrincz I., Meissner F.-J. Schröder, Sura A., Noguerol A. (2013), *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, CELV Graz, Consejo Europeo.

<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460> [última consulta 28/02/2022].

Carrasco Perea E., Pishva Y., 2009, “L’(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l’Intermcompréhension romane”, en Araújo E Sá H. et al. (ed.) *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas e formação*, Aveiro, Fundação João Jacinto Magalhães de l’Universidade de Oficina Digital, pp. 263-274.

Celentin P. 2014, “Valutare la produzione scritta nei livelli avanzati: correzione e valutazione di una prova per il livello C1”, en Zanola M.T., Sartirana L. (ed.), *XVII Seminario AICLU. La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, Milano, EDUCatt, pp. 43-56.

Celentin P., Da Rold M., 2014, “Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica”, en *EL.LE Educazione Linguistica Language Education*, 47(2-3), pp. 279-296. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-102p.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., Frisan E. H. 2019, “Studenti internazionali incoming e conoscenza della lingua italiana: resoconto di un’esperienza di accoglienza e valutazione”, en *ItalianoLinguaDue*, 11(1), pp. 292-318. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11856> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., Luise M.C., 2014, “Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l’interazione tra metodi e contenuti”, en *EL.LE Educazione Linguistica Language Education*, 3(2), pp. 313-330. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-320.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P. 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet – Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*, Venezia, Cafoscarina. <https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:458794?mode=full> [última consulta 28/02/2022].

Celentin P., 2012, “Parlare a livello C1: dalle indicazioni del Quadro Comune alla classe”, *Rivista Itals*, 10(28), Perugia, Guerra, pp. 29-47. https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1618/1040 [última consulta 28/02/2022].

Cinganotto L., 2019, “Online interaction in teaching and learning a foreign language: an Italian pilot project on the Companion Volume to the CEFR”, en *Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), pp. 135-151.

Consejo Europeo, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, Estrasburgo, Unidad de Política Lingüística, traduction en espagnol par l’Instituto Cervantes-Ministerio de Educación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [última consulta 28/02/2022].

Consejo Europeo, 2018, *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Estrasburgo, Unidad de Política Lingüística. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [última consulta 28/02/2022].

De Carlo M. (ed), 2015, *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*, Lyon, Centro de Investigación de Terminología y Traducción, Universidad de Lyon 2. https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestation_4.2_referentiels_isbn.pdf [última consulta 28/02/2022].

De Landsheere G., 1992, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, París, PUF.

De Mauro T., Ferreri S., 2005, “Glottodidattica come linguistica educativa”, en Voghera M., Basile G., Guerriero M.R. (ed.), *E.LI.CA. Educazione Linguistica e Conoscenze per l'Accesso*, Perugia, Guerra, pp. 17-28.

Domenici G., 2003, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.

Fulcher G., Davidson F., 2007, *Language Testing and Assessment: an advanced resource book*, Londres y Nueva York, Routledge.

Hasselgreen A., Kalédaitė V., Maldonado Martín N., Pižorn K., 2011, *Assessment of Young Learner Literacy Linked to the Common European Framework of Reference for Languages*, Graz, Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/27/language/fr-FR/Default.aspx> [última consulta 28/02/2022].

Hawkins J.A., Filipovic L., 2011, “Criteria features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework”, en *English Profile Studies* (vol. 1), Cambridge, UCLES/Cambridge University Press.

Hughes A., 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Irwin J.W., 1991, *Teaching Reading Comprehension Processes*, (2^{nda} edición), Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Jamet M.C., 2010, “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione”, en Carrasco Perea E., *Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, Synergies Europe, 5, pp. 75-98. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/29759/24712/2010.%20Evaluation%20IC.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Jones N., 2002, “Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference”, en Consejo Europeo, *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-183 <https://www.cambridgeenglish.org/Images/28906-alte-can-do-document.pdf> [última consulta 28/02/2022].

Luise M.C., Tardi G., 2017, “Lo studente di lingue 2.0. Competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università”, en *RILA*, 49(1), pp. 91-107.

McNamara T., Ryan K., 2011, “Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test”, en *Language Assessment Quarterly*, 8(2), pp. 161-178.

North B., Piccardo E., 2016, “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)”, en *A Council of Europe project. Language Teaching*, 49(3), p. 455-459. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> [última consulta 28/02/2022].

Novello A., 2009, *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Novello A., 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Shaw Stuart D., Weir Cyril J., 2007, *Examining Writing: Research and practice in assessing second language writing*, Cambridge, UCLES7Cambridge University Press.

Taylor L., Weir C.J., 2008, *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Trim J.L.M., 2012, “The Common European Framework of Reference for Languages and its Background: A Case Study of Cultural Politics and Educational Influences”, en Byram M., Parmenter L. (ed.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 13–34.

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

Weir Cyril J., 2005, “Limitations of the Council of Europe's Framework of Reference in developing comparable examinations and tests”, *Language Testing*, 22(3), pp. 281-302.

Anejo 1 – Escala T

Nivel	ESCALA "COLABORAR Y REALIZAR TRANSACCIONES EN LÍNEA PARA ALCANZAR UN OBJETIVO"	Código
C2	Resuelve malentendidos y gestiona eficazmente las fricciones que surgen durante el proceso de colaboración. Proporciona orientación y añade precisión al trabajo de un grupo en las etapas de revisión y edición del trabajo colaborativo.	TC2
C1	Coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas. Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación. Participa en proyectos complejos que requieren escribir y revisar lo escrito de manera colaborativa, así como otras formas de colaboración en línea, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar el objetivo. Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico).	TC1
B2	Asume un papel de liderazgo en el trabajo colaborativo en línea dentro de su/s área/s de especialidad y evita que el grupo se desvíe de la tarea recordando a sus miembros los roles, responsabilidades y plazos para alcanzar los objetivos establecidos. Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. Gestiona malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo de manera educada y apropiada para ayudar a resolver la cuestión.	TB2.2
	Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas	TB2.1
B1	Participa en transacciones en línea que requieren un amplio intercambio de información, siempre que el/la interlocutor/a o los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario. Interactúa en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, pidiendo aclaraciones y ayudando a cumplir las tareas compartidas	TB1.2

	<p>Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio. Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos.</p> <p>Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.</p>	TB1.1
A2	<p>Usa fórmulas rutinarias para responder a los problemas rutinarios de procedimiento que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, sobre la disponibilidad de determinados modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones).</p> <p>Interactúa en línea con un/a compañero/a colaborativo/a en una tarea cooperativa sencilla, siguiendo instrucciones básicas y pidiendo aclaraciones, siempre que disponga de ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos implicados</p>	TA2.2
	<p>Realiza transacciones en línea sencillas (por ejemplo, hacer pedidos de productos o inscribirse en un curso), rellenando formularios o cuestionarios en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando servicios adicionales, etc.</p> <p>Hace preguntas básicas sobre la disponibilidad de determinado producto o prestación.</p> <p>Responde a instrucciones sencillas y formula preguntas sencillas para llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un/a interlocutor/a colaborativo/a.</p>	TA2.1
A1	<p>Completa una compra o solicitud en línea muy sencillas, proporcionando información personal básica (por ejemplo, nombre, correo electrónico o número de teléfono).</p>	TA1
Pre-A1	<p>Realiza selecciones (por ejemplo, elegir un producto, el tamaño, el color) al realizar una compra o rellenar un formulario de solicitud sencillos en línea, siempre que disponga de apoyo visual.</p>	TPA1

Anejo 2 – Escalas C y CF

COLABORAR EN UN GRUPO				
Nivel	Escala "Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros "	Código	Escala "Colaborar en la construcción de conocimiento"	Código
C2	<i>No hay descriptor disponible.</i>	CFC2	Resume, evalúa y relaciona las diferentes intervenciones con el fin de facilitar un acuerdo que lleve a una solución o a cómo continuar.	CCC2
C1	Muestra sensibilidad hacia las diferentes perspectivas de un grupo, reconociendo las intervenciones y formulando cualquier reserva, desacuerdo o crítica de una forma que evite o minimice cualquier ofensa. Hace progresar la interacción y la dirige con tacto hacia una conclusión.	CFC1	Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista. Evalúa los problemas, retos y propuestas en una discusión colaborativa con el fin de decidir cómo avanzar. Señala inconsistencias en el pensamiento y cuestiona las ideas de otros en el proceso de intentar alcanzar un consenso.	CCC1
B2	Adapta, teniendo en cuenta las reacciones de las personas, la manera en que formula preguntas y/o interviene en una interacción en grupo. Actúa como relator/a en una discusión grupal, tomando nota de las ideas y decisiones y discutiéndolas con el grupo, y proporcionando posteriormente un resumen de la opinión u opiniones del grupo en una sesión plenaria.	CFB2.2	Señala la cuestión principal que tiene que resolverse en una tarea compleja, así como los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para conseguirlo. Contribuye en la toma colaborativa de decisiones y en la resolución de problemas expresando y desarrollando ideas de forma cooperativa, explicando detalles y haciendo sugerencias para acciones futuras. Ayuda a organizar la discusión grupal informando sobre lo que	CCB2.2

			otros han dicho, resumiendo, ampliando y sopesando los diferentes puntos de vista.	
	<p>Plantea preguntas para estimular la discusión sobre cómo organizar el trabajo colaborativo.</p> <p>Ayuda a definir los objetivos del trabajo en grupo y compara diferentes opciones para alcanzarlos.</p> <p>Redirige una discusión sugiriendo qué cuestiones abordar a continuación y cómo avanzar.</p>	CFB2.1	<p>Desarrolla las ideas y las opiniones de otros.</p> <p>Expone sus ideas en grupo y plantea preguntas que provocan que los otros miembros del grupo reaccionen y expongan su perspectiva.</p> <p>Contempla las dos caras de un problema, dando argumentos a favor y en contra, y proponiendo una solución o un acuerdo.</p>	CCB2.1
B1	<p>Colabora en una tarea compartida, por ejemplo, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si los demás están de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos.</p> <p>Colabora en tareas compartidas sencillas y trabaja en grupo en pro de un objetivo común mediante la formulación y respuesta de preguntas sencillas.</p> <p>Explica en términos sencillos en qué consiste la tarea en el transcurso de una discusión y pide a los demás que contribuyan con su conocimiento y experiencia.</p>	CFB1.2	<p>Organiza el trabajo en una tarea colaborativa sencilla, estableciendo el objetivo y explicando de manera sencilla el principal asunto que hay que resolver.</p> <p>Utiliza preguntas, comentarios y reformulaciones sencillas para mantener el foco de una discusión.</p>	CCB1.2
	<p>Invita a los otros miembros de un grupo a que compartan sus puntos de vista.</p>	CFB1.1	<p>Pide a un/a integrante del grupo que exponga la razón o razones de sus puntos de vista.</p> <p>Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas que se están tratando.</p>	CCB1.1

A2	Colabora en tareas compartidas sencillas, siempre que los otros participantes articulen despacio y una o varias personas lo/la ayuden a realizar su intervención y expresar sus sugerencias.	CFA2.2	Se asegura, mediante la formulación de preguntas adecuadas, de que la persona a la que se dirige entiende lo que quiere decir.	CCA2.2
	Colabora en tareas sencillas y prácticas, preguntando a los demás qué piensan, haciendo sugerencias y mostrando comprensión de las respuestas, siempre que de vez en cuando pueda pedir que se repita o se reformule lo dicho.	CFA2.1	Hace comentarios sencillos y plantea de vez en cuando preguntas para indicar que sigue la conversación. Hace sugerencias de forma sencilla.	CCA2.1
A1	Invita a otros a que intervengan en tareas muy sencillas utilizando frases breves y sencillas preparadas de antemano. Indica que entiende y pregunta si otros entienden.	CFA1	Expresa una idea y pregunta por lo que piensan otros usando palabras/signos y frases muy sencillas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.	CCA1
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>		<i>No hay descriptor disponible.</i>	

SINTASSI E MORFOLOGIA NELL'ITALIANO L2 SCRITTO DI STUDENTI UNIVERSITARI: FENOMENI DI INTERFERENZA LINGUISTICA

Giovanni Favata
Scuola di Dottorato
Università per Stranieri di Siena
g.favata@studenti.unistrasi.it

Abstract

This article aims to illustrate crosslinguistic interference phenomena noticed within texts written by foreign students. The data has been collected in various Italian universities. Before analysing our written data, we will summarize previous studies on linguistic interference during acquisition of Italian as a second language. Our analysis is divided in two parts: in the first section, we will underline linguistic interference at the syntactic level, and in the second one we will consider linguistic interference at the morphology level. After the analysis, we will share some considerations about second language teaching.

Keywords

Italian as a Second Language, Linguistic Interference, Syntax, Morphology.

1. Introduzione

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, la L1 era considerata il fattore centrale per l'apprendimento di una L2. In ambito comportamentista, infatti, alla L1 si dava grande enfasi (Pastor Cesteros 2004: 111), dato che si supposeva che nell'apprendere la L2 entrassero in gioco le abitudini linguistiche ormai acquisite tramite la L1: tutti i fenomeni di interferenza, negativi e positivi, quindi, venivano attribuiti alla L1. Successivamente, invece, è emerso che l'incidenza della L1 era in realtà molto bassa, fatto che ha indotto gli studiosi a dare un peso maggiore ai fattori innati e universali¹. Più recentemente, si è fatto strada nuovamente il pensiero che attribuisce un peso maggiore al ruolo della L1 "sia in ottica cognitiva sia in approcci generativi ispirati alla Grammatica Universale" (Chini 2005: 54-55).

Secondo Giacalone Ramat (1998: 23), infatti, "chi apprende una lingua compie numerose operazioni cognitive, alcune delle quali consistono nel ripensare le categorie che un individuo ha appreso dalla prima lingua". Riuscire ad osservare i fenomeni di transfer positivo, tuttavia, risulta difficile, pertanto, la ricerca si è maggiormente concentrata su quei fattori devianti rispetto alla varietà nativa della lingua target (Chini 2005: 55).

In questo contributo, ci prefiggiamo di inserirci nel dibattito sugli studi relativi all'interferenza linguistica, attraverso l'osservazione dei reali comportamenti linguistici di apprendenti iniziali dell'italiano come L2, concentrando la nostra attenzione su quei fenomeni che si registrano nella sintassi e nella morfologia di testi scritti da studenti universitari in mobilità internazionale in Italia².

¹ La ricerca è stata condotta nell'ambito del filone dei *Morpheme Studies* di Roger Brown, attraverso lo studio di dati longitudinali: per studiare l'acquisizione di alcuni fonemi inglesi, è stato osservato il comportamento linguistico di tre bambini seguiti per quattro anni (cfr. Chini 2005: 54, 88).

² I testi di cui disponiamo sono stati precedentemente utilizzati nell'ambito di un progetto di ricerca dottorale, durante il quale si è cercato di descrivere l'espressione delle categorie funzionali Temporalità-Aspetto-Modalità (TAM) nell'italiano L2 di studenti internazionali. La suddetta ricerca è stata condotta da chi scrive nel triennio 2018/19-2020/21 presso l'Università per Stranieri di Siena.

I dati, longitudinali e trasversali, sono stati raccolti personalmente da chi scrive, senza dare agli informanti l'opportunità di usare strumenti tecnologici né materiale didattico. In tutto abbiamo raggiunto poco più di trecento informanti frequentanti i corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 nei seguenti atenei italiani: Università della Valle d'Aosta, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Sapienza - Università di Roma e Università degli Studi di Napoli "Federico II"³.

2. L'apparato teorico di riferimento

I risultati di alcune ricerche suggeriscono che l'acquisizione di lingue seconde avviene attraverso principi comuni che sono indipendenti dalle L1 degli apprendenti (Giacalone Ramat 1998: 23; Grandi 2015 [2003]: 115). Di conseguenza, se nelle prime fasi non emergono fenomeni di interferenza linguistica, essi si manifestano "piuttosto in varietà più avanzate, e spesso in maniera sottile, attraverso le scelte operate nella costruzione del testo" (Giacalone Ramat 1998: 26). È importante, tuttavia, sottolineare che, in ogni caso, l'interferenza può facilitare o rallentare l'apprendimento in base alle caratteristiche della L1 che vengono incorporate nell'interlingua (Pastor Cesteros 2004: 111).

Già dagli studi sull'interlingua condotti da Selinker (1972: 214-215) era emerso il ruolo di transfer svolto dalla L1 sul sistema *in fieri*. Inoltre, dalla ricerca acquisizionale è emerso che la L1 dell'apprendente influenza i livelli di strutturazione della nuova lingua secondo la seguente scala (Chini 2005: 56):

fonologia > lessico > sintassi > morfologia.

Nell'apprendimento di una lingua seconda, dunque, l'interferenza da L1 colpisce maggiormente la fonologia e il lessico. Per quanto riguarda gli altri due livelli di strutturazione della lingua presenti nella scala, e di cui ci occupiamo in questo contributo, secondo Martari (2017: 30), relativamente alla sintassi, piuttosto che parlare di fenomeni interferenziali, sarebbe più corretto parlare di dominio di fenomeni di carattere universale; sembra un pensiero condiviso, invece, il fatto che l'interferenza difficilmente possa toccare la morfologia della L2 (cfr. Pallotti 2012 [1998]: 63).

3. L'analisi dei dati

Alla luce del quadro teorico sopra esposto, condurremo separatamente una doppia analisi dei dati di cui disponiamo: inizieremo dall'ordine dei costituenti della frase, per focalizzarci, successivamente, sugli aspetti di natura morfologica.

Per ovvie questioni di spazio, sarà necessario effettuare una selezione degli esempi utili da presentare per sostenere le nostre tesi. Forniremo, quindi, soltanto alcuni testi, cercando tuttavia di scegliere quelli prodotti da apprendenti sia con L1 affine sia con L1 non affine all'italiano⁴.

Precisiamo che tutti i testi sono stati da noi trascritti con precisione filologica: abbiamo, infatti, lasciato i segni di interpunzione, gli accenti, gli apostrofi, le cassature e i tratti non uniformi alla

³ Ci sembra doveroso esprimere il nostro ringraziamento a tutti gli studenti che hanno partecipato alla nostra indagine, ai referenti dei corsi di italiano L2 e ai docenti che ci hanno accolto in aula. Diversamente dai dati raccolti a Torino, che sono stati acquisiti nei corsi tenuti da chi scrive, negli altri atenei ci siamo recati alla fine del corso, tranne ad Aosta, dove siamo andati all'inizio di un corso per apprendenti con livello A2 raggiunto prima dell'arrivo in Italia.

⁴ Elenchiamo qui di seguito, in ordine alfabetico, le famiglie linguistiche a cui appartengono le L1 dei nostri informanti: altaiche, austroasiatiche, baltiche, cartveliche, dravidiche, germaniche, indoarie, iraniche, mande, nipponiche, romanze, semitiche, sinotibetane, slavoniche, ugrofinniche. Abbiamo avuto, inoltre, informanti con L1 isolate: armeno, basco e greco.

norma della lingua italiana, così come li abbiamo ritrovati negli elaborati scritti dagli informanti. Per ragioni legate alla privacy, eventuali nomi propri presenti nei testi saranno indicati con la sola lettera maiuscola seguita da un asterisco. Sempre per motivi di spazio, invece, saremo costretti a effettuare dei tagli che indicheremo con [...]. Nei dati longitudinali, inoltre, indicheremo tra parentesi dopo quante ore di lezione il testo è stato prodotto.

3.1 Interferenze sintattiche

Dagli studi acquisizionali, non vengono segnalati numerosi casi di ordine dei costituenti diverso rispetto a quello canonico dell'italiano, anche se Banfi (2001 [1993]: 67) sostiene che “il componente sintattico è, nelle interlingue, al pari del componente fonologico, il livello potenzialmente più soggetto a fenomeni di interferenza tra il sistema della lingua di partenza e quello della lingua di arrivo”. Qualche caso di ordine sintattico differente rispetto alla norma della L2 riguarda il sintagma nominale (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 123).

I nostri dati ci permettono di affermare che la L1 degli apprendenti esercita una forte influenza sul livello d'analisi della sintassi anche negli informanti che si trovano nelle fasi iniziali del loro apprendimento. Nei testi di cui disponiamo, infatti, è possibile rilevare diversi comportamenti linguistici in apprendenti la cui L1 segue un ordine sintattico differente dall'italiano. Negli esempi che seguono, si nota come gli apprendenti anteppongano il genitivo al nome:

L1 turco

Che cosa hai fatto la scorsa estate? (40h)

Sono andato a Musla con la mia famiglia. Abbiamo visitato mia madre di sorella. Mi piaciuto di città e piazza storica. Abbiamo nuotato il mare. [...]

L1 hindi

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri Io ho andato nell mi amici casa. Per giocare una gioca di computer e guardare una serie a televisione. A dopo ho andato a mia casa. [...]

Il turco e l'hindi, lingue di tipo SOV, seguono un ordine degli elementi a sinistra, ossia posizionano gli elementi Modificatori a sinistra della Testa. Pertanto, anche nella costruzione della frase in italiano, gli apprendenti tendono ad appoggiarsi alle regole sintattiche della loro L1. Ritroviamo lo stesso comportamento anche nei sintagmi aggettivali. In questi casi, come nei precedenti appena citati, l'ordine degli elementi è profondamente influenzato dalla L1, che vuole il Modificatore anteposto alla Testa:

L1 turco

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (40h)

Fine settimana mi sono sveglito alle undici. Fatto colazione e mi sono vestito. Miei amiche hanno andate in parco Valentino. il tempo molto freddo. in seguito Ho tornato a casa. Cenato Turca cucino. Ho guardato la tv e ho dormito.

L1 armeno

Che cosa fai durante il giorno a Venezia?

[...] Generalmente io mangio la cena a casa.

Mi piace guardare i miei preferiti programmi alla sera. A mezzanotte faccio a letto e dormo.

Sicuramente dovuto a influsso interlinguistico da altre lingue straniere è lo stesso comportamento ritrovato nei testi di apprendenti la cui L1 ha un ordine degli elementi Testa-Modificatore:

L1 francese

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

Primo mi sveglio e vado a fare la colazione. Poi mi lavo e mettere i miei vestiti. Dopo vado all'università per studiare la psicologia. Tutti i miei corsi sono in italiano. Allora ogni giorno imparo sempre più l'italiano. Poi pranzo con le miei amici e cuciniamo internazionali alimenti. Dopo per la sera vado alle erasmus feste. [...]

Nella L1 della studentessa, il francese, sebbene sia previsto l'ordine Modificatore-Testa, per i sintagmi utilizzati nel testo prevede un ordine sintattico Testa-Modificatore, come l'italiano. Di conseguenza, riteniamo che in questo caso tale comportamento linguistico non atteso sia da attribuire alla conoscenza dell'inglese, lingua presente nel repertorio linguistico dell'apprendente.

Vi sono casi in cui gli apprendenti riescono a gestire meglio tale tendenza ad anteporre il Modificatore alla Testa, come lo dimostrano le cassature presenti nei testi, seguite dalle dovute correzioni:

L1 turco

Che cosa farai quando ritornerai nel tuo Paese? (40h)

Quando tornerò in TURCHIA Io andarò all'Università.

~~Me e amiche mangiero Io mangierò turca cucina~~

Ogni mattina con i miei amici mangeranno al Ristorante specialite Turca. Io ascolterò al ~~nero mare~~ mar nero. Tornerò a casa guiderò la macchina. Io studierò ~~Biostatistica Esame~~ per Esame di Biostatistica

Vogliamo segnalare, tuttavia, che ordini sintattici differenti dalla norma possono anche interessare il verbo. Si tratta, però, di casi molto particolari:

L1 bulgaro

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (40h)

~~Stud~~ ho studiato per test Italiano, ma non tutti i giorni, perché a Torino ha Mercato per Natale e con miei amici siamo stati.

Noi ~~abbiamo~~ mangiato arancini siciliani e anche canoli. Sera noi ~~abbiamo~~ siamo andati in bar. In Bar ho ballata, ho bevuto e poi sono tornato a casa

L1 turco

Perché hai deciso di studiare a Napoli?

Perché Italia ha tutti Kulturisk. Io vogliono Italiano lernen. Mi piace Italianesk mangiare

Nel testo prodotto dall'apprendente bulgara, ritroviamo una frase in cui tutti i complementi sono posizionati a sinistra del verbo, lasciando a quest'ultimo la posizione finale della frase. Ancora più interessante, dal punto di vista interlinguistico, è il testo prodotto dall'apprendente turcofono. In esso, infatti, la posizione finale del verbo non sembra dovuta a influenza da L1, ma dal tedesco, altra presente nel suo repertorio. Lo studente in questione, infatti, aveva precedentemente soggiornato per motivi di studio in Germania, fatto testimoniato anche dalla selezione del lessico effettuata (ted. *lernen*, imparare). La ricchezza del repertorio linguistico di tale apprendente, inoltre, ci permette di notare come anche l'ortografia possa essere toccata da fenomeni di interferenza. Lo studente ha appunto dichiarato di aver vissuto per molti anni anche in Norvegia e di parlare il norvegese, lingua che ha lasciato traccia nel lessico utilizzato con *cluster* consonantici non presenti nell'italiano (*Kulturisk*, *Italianesk*). Quest'ultimo esempio, quindi, ci permette di sostenere che nella fase di costruzione di un nuovo sistema linguistico intervengono, giocando un ruolo importante, tutte le lingue presenti nel repertorio dell'apprendente.

Altri casi interessanti a proposito dell'ordine dei costituenti possono riguardare la posizione delle preposizioni e dell'avverbio di negazione. L'apprendente norvegese che ha prodotto il testo sottostante ha seguito, infatti, l'ordine dei costituenti tipico della sua L1 e dell'inglese, in cui la preposizione *med/with*, in una frase come quella scritta in italiano, può occupare la posizione finale:

L1 norvegese

Parla della tua esperienza Erasmus a Torino! (40h)

La mia esperienza Erasmus a Torino è stato fantastico! Sono felice perché io posso essere qua a Torino, e vedere e vivere in questa città bellissima!! Torino è vicino alla montagna e tutti i persone a Torino Io ho incontrato e persone buoni.

Mi piace i persone i vivere con, mi piace la mia casa ~~mi~~ e mi piace ~~la~~ il centro, mi piace tutti i strada a queste città.

Per quanto riguarda la negazione, in generale, non sembra che per l'acquisizione di questo ordine sintattico ci siano problemi. In italiano, per quel che concerne la negazione del verbo, abbiamo un ordine Modificatore-Testa: l'avverbio è, quindi, preposto al verbo. Questo fenomeno è considerato come un tratto di resistenza del tipo romanzo: "la posizione preverbale della negazione è infatti tipologicamente conforme all'ordine latino SOV, ma contrasta con l'ordine sintattico SVO assunto dall'italiano" (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 117). a parte l'alternanza tra *no/non*, per quel che concerne l'ordine dei costituenti, la negazione precede sempre ciò che deve essere negato. Sono stati registrati soltanto pochi casi con ordine inverso (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 139). Tali risultati coincidono pienamente con i nostri, anche se ci sembra opportuno segnalare qualche esempio in cui abbiamo rilevato un ordine sintattico differente:

L1 indonesiano

Parla della tua infanzia!

Quando ho stato piccola, ~~ho avevo una viaggi~~ ho abitato a B, una città piccola in Indonesia con la mia famiglia.*

Ho ~~semp~~ studiato sempre per l'olympia della scienza, ma ho giocato badminton molto.

Ho non L'inverno in Indonesia, solo l'été (summer?). Allora, la mia infanzia ha stato piaggi (beaches?).

Il testo è stato prodotto da una studentessa indonesiana con un repertorio linguistico molto ricco, quindi, ci risulta difficile poter individuare quale idioma abbia influenzato tale comportamento linguistico⁵.

Sino ad ora ci siamo occupati di fenomeni sintattici non coincidenti con la norma della lingua italiana. Parlando infatti dell'ordine sintattico dell'italiano, si preferisce parlare di ordine SVO, definito ordine non marcato, sebbene siano ammessi altri ordini, per questioni pragmatiche, sia semplicemente con un'intonazione della voce sia con la ripresa di alcuni elementi della frase attraverso l'uso di un pronome (e. g. le dislocazioni a destra e a sinistra) (cfr. Chini 2010: 60-61). Quando si ricorre a un ordine diverso, si è in presenza delle cosiddette *allosentences*, "cioè varianti di frase che ricorrono in contesti discorsivi diversi" (Andorno 2000: 20).

In realtà, vi sono dei casi in cui, nonostante vi sia un ordine sintattico differente, non sia necessaria un'intonazione diversa rispetto a quella utilizzata nelle frasi con quello che abbiamo definito ordine canonico. Ci riferiamo a quegli enunciati di tipo VS, chiamati *enunciati tetici*, che differiscono dagli enunciati con ordine SV, detti *enunciati categorici* (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2017 [2003]: 119):

	TOPIC	COMMENT
Enunciato tetico:		<i>Ha telefonato tua sorella</i>
Enunciato categorico:	<i>Tua sorella</i>	<i>ha telefonato</i>

Tab. 1

⁵ La studentessa ha dichiarato di conoscere tre lingue ufficiali dell'Indonesia (madura, java, betawi) e altre lingue di cui ha inserito il livello del Quadro Comune Europeo (inglese C1, francese B2, arabo A1, giapponese A1, turco A1). Per quanto riguarda il turco, si tratta di una lingua presente nel suo repertorio linguistico perché prima di raggiungere Roma aveva svolto un periodo di mobilità internazionale di sei mesi a Istanbul.

Dall'analisi della tabella emerge che l'enunciato tetico è di tipo senza topic, il suo contenuto, pertanto è esclusivamente rematico, a differenza di quanto accade nell'enunciato categorico, di tipo *topic-comment*.

È ancora oggetto di discussione riuscire a definire quali siano i verbi che permettono enunciati con struttura VS, ma sembra che ne siano esclusi i verbi transitivi, per i quali, però, sono ammesse invece forme marcate quali le dislocazioni. Si parla, infatti di ordine VS e non di VSO, perché, escludendo i verbi transitivi, si esclude automaticamente l'oggetto diretto (Telve 2018 [2008]: 53).

Secondo Ferrari (2016 [2012]: 45-46), nell'enunciato tetico il soggetto posposto diventa soggetto focale. Ferrari, inoltre, precisa che con certi verbi, tra cui, ad esempio, il verbo "telefonare", il soggetto posposto può essere considerato nella sua posizione basica, ossia canonica. Una tale affermazione, dunque, ci permette di sostenere che bisognerebbe fare attenzione a considerare come basico soltanto l'ordine SVO per la lingua italiana.

Tra i verbi che possono permettere un ordine sintattico diverso abbiamo sicuramente "arrivare", "venire", "iniziare" e "finire" e, nei nostri dati, abbiamo rilevato delle frasi con soggetto posposto ad alcuni dei suddetti verbi:

L1 spagnolo

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

La mia vita a Torino è proprio semplice. Mi sveglio a le otto ogni mattina e faccio la colazione. Mi piace sempre prendere un caffè con i bicotti. Poi vado in palestra fino a le dieci e faccio la doccia. Vado a casa e cucino pasta, la mangio e poi mi preparo per andare a l'Università. Per arrivare lì prendo il pullman oppure il tram perché sono così comodi. Quando finiscono le lezioni vado a casa un'altra volta e studio oppure leggo un pò. [...]

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto nel fine settimana? (20h)

Questo fine settimana ho fatto più cose. Venerdì è arrivato a Torino il mio amico M. Per la sera siamo andato a casa di amici. En questa casa abbiamo bebuto birra e vino bianco così anche vino rosso. [...]*

Essendo facilitati dalla L1, anche se ancora principianti, gli apprendenti ispanofoni hanno prodotto delle frasi con ordine diverso rispetto a quello insegnato, ma che, come abbiamo visto sopra, è da considerare come ordine canonico.

Come sostiene sempre Ferrari (2016 [2012]: 46), la basicità di questo ordine è dimostrata dall'assenza di enfasi nel costrutto, enfasi che potrebbe comparire come elemento in più, ma si tratta pur sempre di un'enfasi che in un testo scritto come il nostro non potrebbe essere rilevata.

Ad ogni modo, è utile precisare che i costrutti che trovano coincidenza nella lingua target emergono spontaneamente grazie alla somiglianza fra le due lingue, L1 e L2, proprio perché tale ordine dei costituenti è ammesso in entrambe le lingue.

3.2 Interferenze morfologiche

L'argomento relativo all'interferenza negli aspetti morfologici è stato da sempre oggetto di un dibattito molto acceso in cui i linguisti hanno sostenuto delle tesi fortemente contrastanti. Se, da un lato, secondo Banfi (2001 [1993]: 50), la morfologia presente nell'interlingua degli apprendenti, proprio perché non toccata dall'interferenza dalla L1, è interessante per studiare le formazioni autonome sviluppate da questi ultimi, dall'altro lato, Weinreich (2008 [1953]: 43-45) considera come "recise" e "premature" le dichiarazioni fatte dai linguisti che sostengono che i sistemi morfologici di due lingue sono reciprocamente impenetrabili.

Dai nostri dati longitudinali, tuttavia, è possibile osservare fenomeni di interferenza linguistica anche nel livello della morfologia in diversi momenti del processo di apprendimento. Tali fenomeni interessano sia la morfologia nominale sia la morfologia verbale.

Iniziando dalla morfologia nominale, gli esempi che seguono mostrano la forte influenza che la L1 esercita nel declinare nomi e aggettivi. In tutti i casi, notiamo la marca -s del plurale:

L1 portoghese

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

Tutti il giorni mi sveglio alle deci e preparo le mie cosas per andare alla Università.

Asculto la lezione e dopo vado a casa pranzare. Fino, vado con mi amici visitare la città e beber una birra.

Doppo la cena, mi ascughio e vado a dormire.

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? (20h)

Il sabato mi sono sveglio a mezzogiorno. Mi sono vesto e dopo ho andato con un'amica a mangiare. Mi amica si chama Elena.

Dopo avete andato a visitare il Monte Cappuccini. I è molto bello!

Dopo io ho andato a la mia casa e lei ha visitato a une amice italianas. [...]

L1 inglese

Presentati (40h)

Biongiorno! Mi chiamo W e vivo a United Kingdom, Ingleterra.*

Sono ventidue annos. Studio in Ingleterra a Leeds university. Mi studio Letterature e linguistica. [...]

Gli esempi che seguono, tratti dai dati trasversali, inoltre, sono ancora più interessanti perché dimostrano che la morfologia della L2 può essere influenzata non soltanto dalla L1, ma anche da altre lingue a vario titolo presenti nel repertorio linguistico degli apprendenti: notiamo come per declinare il nome al plurale venga utilizzato sempre il morfema grammaticale -s, attinto dallo spagnolo, lingua presente nel repertorio linguistico delle due studentesse:

L1 svedese

Che cosa fai ogni giorno a Napoli?

Durante mi normale giorno a Napoli, davanti la colazione io prefere correre far la spaggia el mar a Nisida.

Io studio en la biblioteca. Io stare con gli amicas.

L1 svedese

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Stare con mi familia e con gli amicas.

Molto interessanti sono gli esempi relativi all'interferenza linguistica che colpisce la morfologia verbale. Negli esempi che qui di seguito forniamo, infatti, si può notare come la L1 eserciti una forte influenza sulla coniugazione dei verbi utilizzati dai nostri informanti. I testi mostrano fenomeni di interferenza linguistica nelle voci verbali utili per esprimere il presente, il passato perfetto, il passato imperfetto e il futuro. Cominciamo la nostra analisi prendendo come esempi due testi, facenti parte rispettivamente dei dati longitudinali e trasversali:

L1 spagnolo

Che cosa fai ogni giorno a Torino? (10h)

In la mattina tutti i giorno io lavoro con la computer in la Università. Poi io mangio mi colazione con gli amici.

Cuando retorno a casa io guardo la televisione con mi frattelo. Poi io corro 4 km e mangio mi cena. In la sera io leggeo un libro. Mi piace molto leggere e ascoltar la musica. I 23:00 io duermo molto bene. Ogni giorni io chiamo a mi familia e parlamos molto.

L1 francese

Che cosa fai ogni giorno a Siena?

Mi sveglio alle 7. Preparo la colazione, pane e marmellata e tè al limone. Va a piedi all'università di stranieri per studiare l'italiano. Sono in A2. Mango alla menza nel centro. Ritorno alla casa per studiare un po'. [...]

In entrambi i testi, è possibile notare il morfema spagnolo *-amos* e il morfema francese *-e*, per la formazione del presente indicativo. Nel testo dell'apprendente con L1 spagnolo, inoltre, possiamo altresì rilevare il morfema dell'infinito spagnolo *-ar*, molto ricorrente, insieme al morfema *-er*, nei testi degli ispanofoni.

Vediamo adesso alcuni esempi di fenomeni interlinguistici che riguardano la morfologia dei tempi che indicano l'aspetto perfettivo e imperfettivo. Iniziamo con il passato prossimo:

L1 portoghese

Che cosa hai fatto ieri?

Ieri, io ho studiato per il esame di italiano.

È molto importanti conoscere la lingua italiana qui, perchè non tutti parlano inglese.

L'apprendente lusofono, in mobilità a Roma, per costruire il participio passato, ha usato il morfema *-do* attingendo dalla sua L1.

Con studenti universitari internazionali che vantano un repertorio linguistico molto ricco, l'interlingua assume un'identità molto diversa rispetto ad apprendenti nel cui repertorio è presente soltanto la propria L1. Le altre conoscenze linguistiche, infatti, svolgono un ruolo molto interessante e permettono all'apprendente di sviluppare strategie che non si ritrovano nell'interlingua dei loro stessi conazionali con cui condividono la L1.

A sostegno della nostra tesi, vogliamo mostrare sinotticamente due testi prodotti da due apprendenti, rispettivamente di L1 spagnolo (in Erasmus a Torino) e L1 tedesco (in Erasmus a Roma):

L1 spagnolo	L1 tedesco LS spagnolo, inglese e polacco
<p>Che cosa hai fatto ieri? (20h) [...] <i>Alle 18h sono andata alla lezione d'italiano. È ritornato a casa e ho fatto la doccia e per finire sono andata al letto. Ma prima ho studiato un po' d'italiano.</i></p>	<p>Parla della tua infanzia! Nacito <i>È nascito in Germania, a una piccola città vicina di Francoforte. Ho giocato molto con mi amici calcio e con il computador. Ho es In estato e sempre ho viaggiato in Polonia per andare al mare. Era un tempo bello.</i></p>

Tab. 2

Pur essendo prodotti da apprendenti con diversa L1, entrambi i testi possiedono delle caratteristiche che li accomunano: nella selezione dell'ausiliare, sebbene la studentessa ispanofona utilizzi l'ausiliare "essere" correttamente coniugato, in un caso usa la terza persona **è ritornato*, per questioni foniche molto vicino allo spagnolo *he volvido*. Lo stesso costrutto si ritrova nel testo dell'apprendente tedescofono che scrive **è nascito*, anche in questo caso fonicamente molto vicino allo spagnolo *he nacido*.

Dalla disamina dei suddetti testi, si può notare come gli apprendenti siano soliti utilizzare l'ausiliare "è", in luogo di "ho", perché fonologicamente identico all'ausiliare spagnolo *he*, come lo testimonia anche il testo che segue, in cui un apprendente ispanofono usa **he*, in luogo di *ho*:

L1 spagnolo

Perché hai deciso di venire a studiare in Italia? Perché hai scelto Torino? (20h)

Io voglio studiare in Italia perchè credo che è una città molto bella e un paese troppo interessante per visitare. La sua cultura è bella e posso visitare molte città Europeas perchè e vichino a tutti.

Io he scelto Torino perchè è la città più grande in Italia e per quale motivo la sua università e bonna per studiare. Finalmente, per la qual cosa io voglio apprendere Italiano.

L'interferenza, inoltre, si nota anche nell'estensione del suddetto ausiliare ad altre persone diverse dalla prima singolare:

L1 spagnolo

Che cosa fai il fine settimana?

[...]

~~Quindi~~ e dopo un troppo di birre X* e io sonno molto embriagato.

Quindi noi è mangato un po ...

Molto più interessante, nel quadro degli studi acquisizionali, è l'esempio che segue, in cui troviamo un'interferenza dalla L1 esercitata sulla morfologia per coniugare un verbo al passato remoto:

L1 portoghese (brasiliiana)

Parla della tua infanzia!

Sono nato in G*. Al 3 anni mi famiglia e io andiamo a C* e io abito a C* allora. Siemre studiei in colégio progresso.

Il testo dimostra che la L1 può influenzare le scelte delle strutture da utilizzare nelle produzioni nella L2. L'importanza del suddetto testo è dovuta alla presenza del passato remoto, che, secondo gli studi acquisizionali non emerge nell'italiano L2 di apprendenti principianti, tanto è vero che tale tempo verbale non compare nella sequenza acquisizionale del sistema verbale rilevata (Banfi, Bernini 2017 [2003]: 90), per la quale, tra l'altro, è stato più volte ribadito il suo valore implicazionale (Bosisio 2012: 111; Diadori, Troncarelli, Palermo 2015: 128).

Relativamente al passato imperfettivo, nei testi prodotti dagli informanti ispanofoni si rilevano numerosi fenomeni di interferenza morfologica:

L1 spagnolo

Che cosa hai fatto ieri? (20h)

Ieri ~~me~~ e ~~mangiato piu ta~~ pranzado piu tarde por che la sera prima abbiamo andato con mi amici a una festa che ha finito piu tarde. I ho studiato tutto il pomeriggio per mi essamene di italiano che ho finito diecci minuti fa. Anche ieri e andato per la casa di una amicca chi ritornaba a su paese oggi e Io mi piacciava salutarla prima a su ritorno

L1 spagnolo

Parla della tua infanzia! (40h)

Alla mia infanzia Io ero un bambino a cui piaceba giocare con i suoi amici, viaggiare e praticare diversi sport come il calcio, nuotare, il basket... Ero anche un ragazzo meno studioso che attualmente ma a cui piaceba molto leggere e vedere pelicule al cinema. Come a tutti i bambini non mi piaceba molto andare alla scuola ma in definitiva ho avuto ~~na~~ un'infanzia felice.

Negli ispanofoni tali fenomeni sono molto ricorrenti e permangono anche sino alla fine del corso di lingua. La forte vicinanza avvertita tra la L1 e la L2 non permette agli apprendenti di esercitare un controllo neppure nella fase di stesura di un testo scritto, durante il quale si ha più tempo per riflettere, diversamente da quanto potrebbe accadere durante una produzione orale.

Fenomeni di interferenza linguistica emergono anche nell'espressione del futuro. Nel coniugare i verbi, infatti, gli apprendenti utilizzano morfemi propri della loro L1:

L1 portoghese

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Quando torno in mio paese (Brasile) vado travare mi padre e madre, i tornare a mia città. Vado trovare gli amici dell'Università e parlare di mio viaggio.

Poi troverei mia nona chi hai 93 anni.

L1 spagnolo

Che cosa farai quando ritornerai nel tuo Paese? (40h)

Quando ritornerò al mio Paese, Spagna, ho tanto per fare. Prima andare con miei amici per cerare e di festa e dopo cominzerò il secondo semestre e dobberé studiare piu' que qui a l'università.

Di notevole interesse è il fenomeno di interferenza rilevato nel testo prodotto da un'apprendente rumenofona, nel quale è presente un morfema grammaticale appartenente al francese:

L1 rumeno

Che cosa farai quando tornerai nel tuo Paese?

Io ~~va~~drò a vedere la mia famiglia e miei amici e chercchai un pousto di lavoro.

La rilevanza di questo fenomeno va ricercato nel concetto di percezione della distanza che un apprendente avverte tra la sua L1 e la lingua target. La lingua rumena, infatti, pur facendo parte del gruppo delle lingue romanze, gode di uno statuto particolare perché è una lingua appartenente altresì alla “lega balcanica”⁶. La studentessa rumena, infatti, pur avendo una L1 romanza, non percepisce la stessa vicinanza avvertita da altri parlanti di lingue romanze; di conseguenza, nel coniugare il verbo al futuro, la stessa attinge dal suo repertorio dei mezzi morfologici di un'altra lingua che sente più vicina alla L2 rispetto alla sua L1, ossia il morfema francese *-ai* (fr. *je chercherai*).

4. Interventi didattici

Occupandoci di apprendimento linguistico in contesto guidato, reputiamo opportuno fare alcune riflessioni di carattere glottodidattico, facendo però riferimento soltanto ai due livelli di strutturazione della lingua di cui ci siamo occupati, ossia la sintassi e la morfologia. In contesto guidato vengono a mancare tutte quelle situazioni di incertezza che caratterizzano invece il contesto di acquisizione spontanea⁷, pertanto la figura del docente diventa necessaria per facilitare l'assimilazione della lingua, perché fa sì che l'interlingua degli apprendenti possa avvicinarsi sempre più alla varietà nativa.

In particolar modo, la questione relativa all'aggettivo nella lingua italiana è un argomento molto delicato dato che si può trovare prima e dopo il sostantivo, alcune volte anche con variazione semantica. Secondo Squartini (2006: 80-81), nell'insegnamento bisognerebbe porre attenzione e fornire esempi con aggettivo che segue il nome visto che l'ordine basico dell'italiano è Testa-Modificatore. Fornire esempi con un ordine diverso potrebbe condurre gli apprendenti a costruire una regola scorretta nella propria grammatica mentale. Anche in questo caso, tuttavia, siamo obbligati a precisare che non tutti i linguisti concordano su questo aspetto relativo all'ordine dei costituenti allorquando ci si riferisce all'aggettivo. Rastelli (2020: 63-67), infatti, sostiene che la posizione dell'aggettivo postnominale non è quella realmente pensata da un apprendente. Altrimenti detto, ogni parlante ha la tendenza a pensare che la posizione naturale dell'aggettivo sia sempre prenominale e che la sua funzione sia quella di specificare il nome. Inoltre, sempre sul problema relativo alla

⁶ Si tratta di lingue che non sono imparentate, o imparentate alla lontana, ma che condividono dei tratti che non possono essere spiegati sulla base dell'origine che hanno in comune (Graffi, Scalise 2013 [2002]: 58-59). Il rumeno, ad esempio, ha delle caratteristiche che le altre lingue romanze non possiedono, ma che condivide con l'albanese e il bulgaro. Questi tratti, detti *balcanismi*, sono il frutto di un intenso e lungo contatto fra le lingue (Schlösser 2005: 115-117).

⁷ Raffaele Simone (1988: 92) definisce il contesto di acquisizione naturale come *contesto turbato*, che “assume quindi la tipica caratterizzazione di un ‘filtro’, che lascia passare alcuni tratti della struttura linguistica, inibendo il passaggio ad altri. È proprio su questa ipotesi che si basa l'idea, molto diffusa negli studi interlinguistici, secondo cui alcuni meccanismi interlinguistici sono più ‘naturali’ di altri, o ne ‘precedono’ altri: ciò che è più ‘naturale’ o che ‘precede’ è semplicemente ciò che è riuscito a superare il filtro del contesto turbato, e che quindi ha, per così dire, una maggiore speranza di vita nell'organizzazione della lingua”.

posizione dell'aggettivo in italiano, lo studioso sostiene che non è vero che processare un aggettivo posizionato prima del nome sia difficile perché non facilmente riscontrabile nella varietà di lingua dei parlanti nativi; anzi, dopo aver consultato diversi corpora dell'italiano di nativi, alcuni aggettivi (e.g. alto, diverso, grande e numeroso) sono più frequenti in posizione prenominali.

Relativamente alla morfologia, invece, è utile specificare la differenza tra ciò che avviene in contesto spontaneo e quello che accade in contesto guidato. Relativamente allo sviluppo temporale, è emerso che, in contesto spontaneo, per esprimere le relazioni temporali, gli apprendenti utilizzano tre mezzi che possono essere così riassunti (Giacalone Ramat 1993: 369): indicazione delle azioni secondo il loro ordine cronologico (principio discorsivo universale); uso di mezzi lessicali (es. avverbi); mezzi morfologici, che, ricordiamo, iniziano ad emergere tardi.

Alla luce di questi ultimi tre assunti, tuttavia, nella nostra pratica didattica, abbiamo tenuto come principio guida le parole di Bettoni (2008: 68):

Insistiamo però sulle strutture grammaticali che può imparare secondo lo stadio di sviluppo cui è arrivato, e rendiamolo consapevole delle regole grammaticali tenendo conto delle sue esigenze e delle sue caratteristiche personali, soprattutto di età e di livello di istruzione.

Pertanto, contrariamente a quanto si legge negli studi di Klein (1994: 229) in cui si sconsiglia l'insegnamento della morfologia agli apprendenti principianti, la didattica dell'italiano L2 dovrebbe essere incentrata sull'uso della morfologia nominale e soprattutto verbale dato che è grazie ad essa che si possono ottenere numerose informazioni: “dalla persona al numero, dal tempo al modo, dall'aspetto alla diatesi” (D'Achille 2015 [2003]: 134).

Se in contesto spontaneo è l'apprendente che deve notare lo scambio di informazioni che vi è tra nome, aggettivo, articoli, verbi, ecc., in contesto guidato il docente potrà sin da subito far notare questa particolarità dell'italiano, iniziando ovviamente dai tratti più semplici per continuare a potenziare le competenze metalinguistiche già sviluppate e per svilupparne di nuove (Bettoni 2008: 65), guidando gradualmente l'apprendente verso questo aspetto fondamentale della lingua italiana, sempre rispettando le indicazioni che vengono date in merito dalla linguistica acquisizionale (Chini 2010: 118).

5. Conclusioni

Avere una L1 di partenza affine alla L2 è sicuramente un vantaggio che permette di progredire facilmente e velocemente nel processo di assimilazione della nuova lingua. Se, da un lato, i nostri dati confermano quanto appena affermato, dall'altro, non si possono certo nascondere i numerosi fenomeni di interferenza dal sistema linguistico primario. Inoltre, se dai primi studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 è emerso che l'influenza della L1 è presente soprattutto nelle fasi avanzate dell'apprendimento, mentre le fasi iniziali sono accomunate dalle stesse tappe del percorso di acquisizione indifferentemente dalla L1 (Bosisio 2012: 111), dai dati a nostra disposizione, invece, abbiamo potuto constatare che la L1 e le altre conoscenze linguistiche possono influenzare la L2 sin dai primi stadi dell'apprendimento.

Per concludere, dunque, possiamo sostenere che con apprendenti che vantano un variegato repertorio linguistico, il processo di assimilazione e di costruzione della L2 segue un percorso del tutto differente da quanto accade in apprendenti monolingui: nei soggetti con un repertorio plurilingue, infatti, giocano un ruolo importante anche le altre lingue conosciute, che diventano dei punti di riferimento oltre alla L1.

Inoltre, l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte di apprendenti con una L1 tipologicamente lontana è stato uno dei primi oggetti di studio dei linguisti acquisizionali italiani (cfr. Giacalone Ramat 1990: 16; Banfi 1990: 39). Proprio perché si tratta di un punto di partenza che causa rallentamento del processo di assimilazione del nuovo sistema linguistico, l'attenzione è stata

focalizzata quasi esclusivamente sulle differenze sostanziali che pongono a distanza le due lingue in questione, la L1 e la L2.

In questo contributo, alla luce dei numerosi dati presentati, possiamo sostenere che le interlingue degli apprendenti universitari stranieri hanno caratteristiche fundamentalmente differenti rispetto a quelle di informanti con uguale L1, ma appartenenti a profili di apprendenti diversi.

Quello che rende differenti tali interlingue è il ricco repertorio linguistico dei suddetti apprendenti. La presenza di altre lingue, infatti, determina un percorso a sé di appropriazione della L2 che porta notevoli differenze anche tra interlingue di apprendenti universitari che condividono la stessa L1. In particolar modo, sono proprio le diverse lingue straniere che determinano l'avanzamento dello stadio di interlingua: la presenza di una lingua romanza nel repertorio linguistico facilita senza dubbio il processo di apprendimento, anche se vengono a svilupparsi notevoli fenomeni di interferenza causati dal continuo riferimento che gli apprendenti fanno a tali lingue straniere perché ne avvertono la notevole vicinanza con la L2; parimenti, anche la presenza di altre lingue diverse dalla L1 non affini all'italiano può determinare lo sviluppo di fenomeni di interferenza che rendono le interlingue profondamente differenti rispetto ad altri apprendenti con stessa L1.

Riferimenti bibliografici

Andorno C., 2000, *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.

Andorno C., Bernini G., Giacalone Ramat A., Valentini A., 2017 [2003], “Sintassi”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.

Banfi E., 2001 [1993], “L'italiano come L2”, in Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, Milano, La Nuova Italia, pp. 35-102.

Banfi E., 1990, “Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano-L2: osservazioni da materiali di sinofoni”, in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli, pp. 39-50.

Banfi E., Bernini G., 2017 [2003], “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.

Bettoni C., 2008, “Quando e come insegnare grammatica”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 55-68.

Bosisio C., 2012, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica e glottodidattica*, Milano, Educatt.

Chini M., 2010, “Introduzione/Introduction”, in Chini M. (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica. Topic, information structure and language acquisition*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-31.

Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

D'Achille P., 2015 [2003], *L'Italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

Ferrari A., 2016 [2012], *Tipi di frase e ordine delle parole*, Roma, Carocci.

Giacalone Ramat A., 1998, "L'acquisizione di lingue seconde nei progetti promossi dall'Università di Pavia", in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali, Atti del Convegno tenutosi a Pavia il 28-29 ottobre 1996*, Roma, Bulzoni, pp. 15-27.

Giacalone Ramat A., 1993, "Italiano di stranieri", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 341-410.

Giacalone Ramat A., 1990, "Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-38.

Graffi G., Scalise S., 2013 [2002], *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, il Mulino.

Grandi N., 2015 [2003], *Fondamenti di tipologia linguistica*, Roma, Carocci.

Klein W., 1994, "Learning how to express temporality in a second language", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera, Atti del XXVI Congresso SLI*, n. 34, Roma, Bulzoni, pp. 227-248.

Martari Y., 2017, *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Bologna, Pàtron.

Pallotti G., 2012 [1998], *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Pastor Cesteros S., 2004, *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, San Vicente del Raspeig, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rastelli S., 2020, "Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da cosa si intende per 'lingua' e per 'imparare'", in Rastelli S., Bagna C. (a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pisa, Pacini, pp. 49-72.

Schlösser R., 2005, *Le lingue romanze*, Bologna, il Mulino (traduzione it. di P. Maturi).

Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 10(3), pp. 209-241.

Simone R., 1988, "'Fragilità' della morfologia e 'contesti turbati'", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, il Mulino, pp. 91-98.

Squartini M., 2006, "L'insegnante di fronte alle 'lingue' degli allievi", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare, Formare insegnanti di italiano. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, pp. 70-85.

Telve S., 2018 [2008], *L'italiano: frasi e testo*, Roma, Carocci.

Weinreich U., 2008 [1953], *Lingue in contatto*, Torino, UTET (traduzione it. di G. R. Cardona).

TEACHER PERCEPTIONS ON IMPLEMENTING MOBILE AUGMENTED REALITY FOR THE TEACHING OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. A PILOT STUDY.

Martina Manna

Università per Stranieri di Siena e Universidad de Murcia

m.manna@studenti.unistrasi.it

martina.manna@um.es

Abstract

Augmented Reality (AR) is an emergent technology that is revolutionizing the educational environment. Despite the plethora of advantages that AR has demonstrated in a number of disciplines, its implementation for foreign language education is still limited. Moreover, the majority of teachers are unfamiliar with this emergent technology and their role as AR designers and facilitators is still a critical factor. On the other hand, the most explored target languages are English and Chinese and although new languages are being investigated, the study of AR for the Teaching of Italian as a Foreign Language (TIFL) is limited. Therefore, the investigation aimed to highlight the perspective of educators when engaged in the process of designing and implementing Mobile AR (MAR) for the language classroom. In line with other researches, the pilot study showed that according to teachers' perceptions, AR has the potential to enhance student motivation. However, initial findings highlighted the need of long-term, ongoing training for teachers and the necessity for open-source, code free, mobile AR platforms specifically designed for language educators. Becoming equipped with skills and tools to integrate AR in the language classroom, teachers can customize this emergent technology, avoiding the situation where AR learning design is mainly managed by information technologists, that ignore students' needs and have a limited understanding of effective pedagogies.

Keywords

Augmented Reality, Mobile Assisted Language Learning, Teacher Perceptions, Italian Language, Metaverse

1. Introduction

As an emergent technology, Augmented Reality (AR) enables the integration of virtual layers into the real world (Azuma, 1997). By pointing the device camera to an object, the user is exposed to enhanced virtual contents like 3D pictures, audios, videos or animations. While VR completely immerses the user in a synthetic environment, AR supplements reality, rather than replacing it (Milgram et al., 1994; Kauffman, Papp, 2006). This specific characteristic of AR allowed it to be suitable for the classroom, especially when it is implemented through mobile devices like smartphones or tablets. Nowadays, mobile technologies are increasingly supporting formal foreign language education (Kukulska-Hulme, Morgana, 2021; Sun, Gao, 2020). Therefore, when implemented through mobile devices, AR “falls into the scope of MALL [Mobile Assisted Language Learning], which enables the continuity or spontaneity of access and interaction across various language teaching and learning contexts” (Zhang et al.,

2020: 218). Consequently, through Mobile AR (MAR) students can move around a physical space transformed in an interactive scenario, enabling learners to interact with an enhanced virtual input in a meaningful context.

Despite the plethora of advantages that AR has demonstrated in terms of engagement, interactivity and learning outcomes, a number of gaps still need to be addressed in order to fully understand how to successfully integrate this emergent technology in language teaching and learning (Bonner, Reinders, 2018; Lee, 2020). Therefore, the next paragraph will address the gaps that represent the rationale for the overall study, of which the piloting here presented is part of.

2. Literature review

2.1 AR for Mobile Assisted Language Learning

According to the 2020 Educause Horizon report, AR is one of the six emerging technologies and practices that are beginning to have a significant impact on the future of teaching and learning. AR enhances students' active interaction with the learning materials (Solak, Cakir, 2015) while positively affecting motivation (Chen et al., 2020; Taskiran, 2019). Moreover, it encourages out-of-class language use (Cervi-Wilson, Brick, 2018; Thorne et al., 2019), enabling learners to implement the target language in a spontaneous way (Zhang et al., 2020).

Nowadays, the ubiquity and the accessibility of MAR offers to teachers the opportunity to create linguistically and culturally authentic domains (Kessler, 2018). However, one of the major drawbacks in the literature is that "educators are predominantly unfamiliar with an emerging technology such as AR and it is unlikely to have learning gains" (Khoshnevisan, Le, 2019: 72). In many cases, teachers do not possess sufficient knowledge of the technology and they are not trained to deal with possible technical issues that could arise when AR is implemented in classroom (Parmaxi, Demetriou, 2020). Therefore, "instructors [...] should consider taking upon the dual role as a language teacher and AR technology designer so that they can better evaluate their students' needs and customize the technology in their teaching" (Zhang et al., 2020: 230). The lack of long-term, ongoing training for teachers is thus a fundamental issue, since it is crucial to support an effective integration of AR in classroom, as well as successful language learning outcomes.

In order to address this gap, the study implemented Action research, focusing on the perceptions of Italian as a Foreign Language (IFL) teachers in Argentina when designing and implementing MAR activities. Further gaps addressed in this study regards aspects such as the educational contexts where AR has been applied and the languages explored. There are still a number of issues to investigate in the field of AR for secondary level language education (Laine, 2018; Bonner, Reinders, 2018) and for this reason the sample of the present study has been selected in secondary schools. Regarding the target languages, English and Chinese are the most explored, and although less commonly taught languages are being investigated, the use of MAR for the TIFL is still very limited (Parmaxi, Demetriou 2020). To the date, only one empirical study has been conducted on Italian language (Cervi-Wilson, Brick, 2018).

2.2 Defining teacher perceptions

A theoretical exploration of the constructs of attitudes and beliefs is crucial to define teachers' perceptions (Eickelmann, Vennemann, 2017; Ertmer et al., 2012; Tondeur et al., 2017). Attitudes can be defined as individuals' positive or negative responses towards an object, a

condition or a situation, able to generate a tendency that will direct to a certain behavior (Campbell, 1963; Fazio, 1990). Together with attitudes, two teacher beliefs that are crucial for a definition of teacher perceptions on new technologies and of their behavioral intention to implement them are Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEU) (Davis 1989; Sun, Gao, 2020). PU refers to the degree to which the probability of implementing a specific technology will increase the overall job performance (Davis, 1989). Similarly to PU, PEU has a direct effect on teachers' acceptance of digital technologies, referring to the degree to which a person expects that implementing a certain computer software or system is going to be free of effort (Davis 1989).

External factors have to be considered as well. Digital literacy, lack of time availability to plan and design classroom instruction with new technologies, as well as the number of issues related to the availability of a solid technology-based infrastructure in schools (Pegrum, 2021) can influence technology adoption. Moreover, because of the social and economic nature of the context of this study, these issues are particularly relevant for the research. Other relevant constructs are teachers' anxiety and comfort, both adapted from the Computer Attitude Questionnaire (CAQ), since they have a strong impact on defining someone perception of a specific technology (Webb, Domain, 2019).

3. Methodology

3.1 Research aim and research questions

The study has a twofold purpose. On the one hand, the aim is to explore the perceptions of IFL teachers when engaged in the process of designing and implementing MAR. On the other hand, collaborating with teachers in order to implement AR as a pedagogical tool in the language classroom, the research aimed to contribute to a modification of certain instructional practices for the TIFL. Consequently, Action Research resulted to be the most appropriate methodological framework, because of its participatory and collaborative nature, as well as for its practical focus (Ivankova, 2015).

However, the researcher maintained a strong focus on the subjective perspectives of teachers involved. This decision derived from the need, broadly explained in the literature review, for studies on teacher perspectives, since “research on educational innovations suggests that technology integration can only be fully understood when teachers' pedagogical beliefs are taken into account” (Tondeur et al., 2016: 2). Therefore, within the transformative epistemological framework of Action Research (Ivankova, 2015) the researcher approached the study with a strong interpretative lens, by which participants insights and beliefs came to play a major role. Such an approach is reflected in the nature of the research questions that the study aims to answer:

RQ1). What are teacher attitudes towards Mobile Augmented Reality for the Teaching of Italian as a Foreign Language?

RQ2). How do teachers describe their experiences of designing MAR activities through an open-source tool?

RQ3). What do teachers perceive to be the main challenges and opportunities of MAR implementation for the TIFL?

3.2 Context of the study and participants

Argentina is chosen as the experimental context for this research study not only because of the historical and cultural reasons that link it to Italy, but also for the role that Italian language

teaching and learning plays in the country (Bagna, 2011; Patat, 2004). Therefore, the status of Italian language in Argentina and the backdrops from the literature are considered as valuable reasons to consider the Country a purposeful context for the study.

For the pilot study a total of thirteen IFL teachers working at the same secondary level school were invited to participate. They were contacted through their Italian language department coordinator that, in turn, was reached with the support of the Italian consulate. A total of 7 teachers decided to participate. All of them were women, 5 had been teaching for more than 15 years, while 2 of them were teaching from 2 to 5 years. Participants were all working with students from the first to the last year of secondary school and they were aged from 25 to 62. Among them, only one declared to know Augmented Reality at the time of the study and none of them had ever implemented AR or other emergent technologies in classroom before.

3.3 Research methods

Following the cyclical steps of observing, reflecting, planning, and acting of O'Leary (2004) model of Action Research, qualitative data have been collected for a semester (from July to November 2021) through semi-structured interviews. Observations should have been conducted, especially for the intermediate phase of the study when teachers were engaged in the process of designing the activities with a MAR computer platform (Metaverse). Due to the pandemic, it was not possible to organize meetings with teachers during this phase. Therefore, reflections related to this intermediate stage have been presented in the form of questions in the post implementation interviews. A total of 8 semi-structured interviews were conducted in two different moments of the study through the online platform of Google Meets, the average length was between 45 to 55 minutes, and they were video-recorded. The first interviews were realized at the beginning of the collaboration with teachers, while others were conducted after the implementation of MAR in classroom.

After sharing the overall research with teachers and presenting the open-source *Metaverse* platform for the creation of MAR contents, a plan has been arranged to design and implement the MAR activities in classroom, aligning them with the curriculum, as well as with students' and teachers' needs. Tutorials were created and sent to participants, so that they could start working on the MAR design at their own pace. After implementing the activities, data for this *action phase* were collected by post-implementation interviews. In order to guarantee reliability and validity of results, interview questions were discussed by a panel of experts that blind evaluated them according to the criteria of clarity, coherence, relevance and sufficiency elaborated by Escobar-Pérez and Martínez (2008). Interrater agreement was measured by Cohen's Kappa statistics. Results were statistically significant after the second evaluation of the judges and the correlation index was considered excellent ($k > .80$) according to the parameters of Hernández-Nieto (2011). Finally, interviews were transcribed and analyzed through a Reflexive Thematic Analysis approach (Braun, Clarke, 2021) with NVivo.

3.4 Ethical considerations

An informed consent form with a description of the study has been sent to all participants, that were also informed about the possibility to withdraw from the study at any time. In order to ensure confidentiality, all participants have been anonymized in interviews and findings.

4. Findings and discussion

Because of the practical limitations of this contribution, in this section only findings regarding the first RQ will be presented and discussed. Considering the recommendations of Resch and Enzenhofer (2018) on cross-language and multilingual data collection, as well as the nature of this journal, data extracts are maintained in Italian, the original language in which the interviews were conducted.

Following the six phases of Thematic Analysis by Braun and Clarke (2021), after the familiarization phase, the author started to code the data. Afterwards, initial themes were generated, developed and reviewed until the refined themes structure was reached. The two themes generated for the first interview are namely ‘MAR expected impact on students’ and ‘MAR expected impact on teaching’. The subthemes and codes for each one of the themes are presented and discussed below.

4.1 Theme 1: MAR expected impact on students

The first subtheme was named ‘Enhancement of motivation’ and shows how teachers expect MAR to enhance students’ motivation through three codes, that are namely ‘multimodality, interactivity’ and ‘gamified approach’. Teacher 2, for example, claimed:

“Beh, secondo me è assolutamente coinvolgente perché i ragazzi si trovano in una situazione completamente diversa da quella a cui normalmente sono abituati. Quindi credo che con un’attività di questo tipo, che è una novità, e loro veramente sono aperti alle novità, credo che i ragazzi la riceveranno molto bene e sarà molto stimolante, perché li allontana dal libro e dalle attività più comuni a scuola. Beh loro sono un po’ stanchi di questo, quindi se si può proporre qualcosa di innovativo sicuramente risulterà coinvolgente” (Teacher 2).

Moreover, teacher 4 said that MAR *“è più interattiva, molto simile ai giochi, a quello che loro sono abituati a fare. E tutte queste cose ai ragazzi piacciono e motivano, diciamo”* (Teacher 4). Therefore, according to teachers’ perspective, MAR can improve students active interaction with learning materials more than traditional teaching tools. These beliefs are in line with results from other studies, that demonstrated how learners studying with AR infused materials improved significantly in motivation, enjoyment and relationship with peers (Chen et al. 2020; Taskiran, 2019).

The second subtheme was coded as ‘Improvement of learning outcomes’ and it reveals teacher beliefs on the capability of MAR to promote autonomous and personalized learning, as well as content retention, as exemplified in the following excerpts:

“[Metaverse] permette questa questione dell’imparare diciamo autonomamente attraverso le... La voglia che loro hanno di farlo. Se per esempio guardando un video o facendo una lettura. Con questo possono imparare come vogliono” (Teacher 1).

Similarly, talking about the relation between a more traditional, frontal teaching pedagogy and the implementation of MAR, teacher 2 stated that:

“i ragazzi non è che imparano tutti nella stessa maniera, allora a seconda del tipo di apprendimento di ognuno uno può applicare una forma o l’altra, facendo così hai più modi per arrivare ai ragazzi e perché loro imparino veramente la lingua straniera” (Teacher 2).

An interesting aspect of this sub-theme relates to the perception that MAR improves learning through content retention. Teacher 3 said, indeed: *“Allora, credo sia utile come ti dicevo soprattutto per una seconda fase. Sì per la presentazione di un tema, ma soprattutto per fissazione, approfondimento, verifica dei contenuti”* (Teacher 3), while teacher 4 declared that:

“Io la userei come verifica di un argomento appena visto. Quindi far vedere prima l’argomento e usare questo per verificare se l’argomento è stato capito o no, per fissare. Per vedere se veramente hanno capito quello che hanno letto, che hanno visto, diciamo, attraverso video, immagini o lettura no?” (Teacher 4).

These teacher beliefs are in line with findings from other studies, that demonstrated the advantages of AR for long-term memory retention (Radu, 2014) and for memorization of contents (Campbell, 2016; Cipresso et al., 2018).

The last sub-theme identified in relation to the expected impact of MAR on students relates to the ‘Implementation of smartphones as pedagogical tools’. A number of studies demonstrated the advantages of this implementation for language teaching and learning (Godwin-Jones, 2017). However, the majority of them were on English as a foreign language (Lee, 2020). Therefore, the insights here presented are particularly valuable, since they focus on Italian language. Teacher 2 for example said:

“Bene il telefonino fino ad adesso è stato un nemico dell’insegnamento. Perché i ragazzi a scuola sono tutto il tempo con il telefonino e attirare la loro attenzione è difficile. Allora noi insegnanti che siamo abituati a lavorare in una forma più tradizionale dobbiamo sgridarli e via dicendo. Ora con questo tipo di strumento il telefonino da nemico diventa amico, perché tu quello che fai è dire ‘ragazzi prendete il telefonino che vi serve per imparare l’italiano’ (ride). Allora niente, diventa un amico, un collaboratore” (Teacher 2).

Teacher 4 claimed:

“tutte queste cose ai ragazzi piacciono. Già partendo dalla possibilità di usare il telefonino. Io per esempio ho visto George Clooney (ride). Allora pensavo, forse con i ragazzi si potrebbe fare mettendo personaggi vicini a loro, no? Già il fatto di usare il cellulare e avvicinarci al loro mondo credo che sarà accattivante per loro” (Teacher 4).

Another interesting aspect of this sub-theme concerns the fact that smartphones implementation is perceived as a student need from teacher perspective, especially after the Covid-19 pandemic. Teachers observed, for example: *“no, allora, cioè tra il cellulare e la mano non c’è niente (ride). Loro sono abituati, e ancor di più dopo la pandemia, ad usare il cellulare a scuola e per la scuola, cosa che non succedeva prima.”* (Teacher 4). Moreover:

“No per me è molto vantaggioso. Ci siamo resi conto che il telefonino a scuola serve e si deve permettere. Il punto è che dopo tutto l’anno scorso di pandemia il telefonino non è uno strumento, ma lo strumento” (Teacher 5).

The discussion on smartphones implementation is connected to the last code, named ‘Smartphone as a distractor’. According to teacher perception, the only disadvantage of MAR consists of the possible distraction that smartphones implementation could cause in classroom, as it can be seen in the following extracts: *“l’unico problema sarebbe la distrazione. Anche perché con venti, trenta ragazzi come fai a sapere se sono connessi o cosa stanno facendo?”*

(Teacher 4). *“Quello che sto pensando è che il rischio potrebbe essere quello di ricevere dei messaggi, cioè la distrazione, perché loro saranno con il cellulare, ma potrebbero non star facendo solo questo”* (Teacher 3). This code is particularly interesting because of the novelty of the phenomenon. The majority of studies focused on benefits of smartphones implementation in the language classroom, rather than on its challenges. Therefore, more research is needed in this regard, in order to better understand the main challenges that both students and practitioners need to address (Metruk, 2022).

4.1 Theme 2: MAR expected impact on teaching

While the first theme focused on teacher beliefs regarding their Perceived Usefulness of MAR in terms of student motivation and learning, the second theme that allowed to answer to the first RQ embraces all the issues that strictly relate to the teaching process. Therefore, it explored the dimensions of PEU, PU, Anxiety and Comfort. The two sub-themes identified were named respectively ‘Improvement of teaching’ and ‘Anxiety for lack of teacher training’.

Regarding the first subtheme, teachers underscored the idea that a main advantage of MAR could rely in its capability to close a sort of perceived gap between teachers and learners, enabling teachers to implement a more student-centered approach, as can be seen in the following answers to the question “How do you think that MAR could improve IFL teaching?”

“Sicuramente aggiunge qualcosa, dà più risorse. Soprattutto perché gli alunni sono cambiati allora siamo noi a dover adeguarci ad alunni diversi rispetto a dieci anni fa. Avvicinarci di più al loro mondo. Allora sarà difficile per alcune persone, alcune persone faranno più resistenza. Secondo me si tratta di un adeguarsi, adeguare il nostro ruolo come insegnanti, ricevendo più informazioni sul mondo attuale e sulla vita dei nostri alunni” (Teacher 3).

Moreover, teacher 5 and 6 explained that:

“Io credo che tutti in realtà quando ci troviamo di fronte a una cosa nuova abbiamo un po’ di timore, un po’ di ansia no? Però bisogna avere coraggio (ride) e oltrepassare quella frontiera perché altrimenti resti sempre nello stesso posto e non impari mai niente! Rimani a fare lezione nella stessa forma in cui lo facevi trenta anni fa quando i ragazzi erano completamente diversi” (Teacher 5).

“[...] quello che è importante è che loro riescano a vedere che possiamo uscire dal libro. Usciamo, anche in un modo semplice, e che possiamo anche fare grammatica volendo! (Ride) Però con un’altra visione, con un’altra risorsa. E se loro possono farlo con uno strumento così vicino, che è parte del loro corpo, lo vedranno anche come una cosa più simpatica e più naturale, che non è andiamo al libro, andiamo alla pagina!” (Teacher 6).

These observations are in line with studies that demonstrated the advantages of AR to promote student-centered learning and creativity (Diegmann et al., 2015). However, according to the author, this theme is particularly valuable in the context of the study, since it delivers a new perspective on MAR implementation, shedding more light on what it really means for a teacher to implement a new technology not only in relation the technology itself, but also to its pedagogical implications.

The second sub-themes is ‘Anxiety for lack of teacher training’ and it relates to the practical aspects of learning how to design MAR activities. According to teacher perceptions, MAR is expected to be easy to use and learn. However, teachers expressed some anxiety, mostly because of a professional trajectory characterized by a lack of training and support from their institution at the moment of implementing new technologies. Moreover, all teachers underlined the need to access online MAR design resources in languages other than English. All these

aspects are exemplified in the following extracts. Regarding the language issue, Teacher 1 explained that: *“mi è sembrata semplice, forse la cosa più difficile è quella di tradurre la pagina in spagnolo. Però poi per il resto no, perché mi è sembrata abbastanza intuitiva”* (Teacher 1). While Teacher 2 gave a detailed insight of a more than sixty years old teacher view on dealing with a new technology:

“Bene per me tutto quello che ha a che fare con le nuove tecnologie non risulta facile. Però mi appare come una sfida. Cioè non so, provo paura, mi sento impotente. Però c'è anche un desiderio di non voler rimanere indietro, questo è il futuro! E sebbene la pensione sia vicina (ride), vorrei continuare ad imparare queste cose. Io ora ho difficoltà a capire come funziona questa realtà aumentata, ma so che è questione di sedersi, provare e provare finché non si riesce a fare qualcosa. Poi la soddisfazione che si prova è molto grande! Mi piace, mi interessa, però...Pensa che quando io ero piccola la televisione era in bianco e nero (ride) e oggi sto pensando di utilizzare un telefonino per organizzare una lezione o una attività didattica! La distanza è molto grande! I cambiamenti che tutte le persone della mia età hanno sofferto sono molto grandi” (Teacher 2).

Again, this information is considered valuable in the context of the research, since it actually addresses the main gap of the literature and the rationale for the study. Only by identifying the main challenges that teachers encounter in the process of designing and implementing MAR, it will be possible to understand how to successfully integrate it in classroom (Zhang, 2020; Lee et al., 2020).

However, more research is needed in order to identify those challenges and issues in a number of social and cultural contexts (Parmaxi, Demetriou, 2020), as confirmed by the last two codes, that are namely ‘Lack of courses on new technologies’ and ‘Inappropriateness of courses’. These codes describe teacher needs in a context where economic and infrastructural resources can limit their education and training, as here exemplified:

“Ho fatto cose privatamente molto tempo fa. Mi piaceva tantissimo, sono stata una delle prime ad avere il computer a casa per esempio, quando avevano gli schermi tipo televisori, immagina no! La scuola ha offerto qualche volta, poche, pochissime volte corsi di informatica per imparare ad usare le funzioni basiche del computer. Ti dico agli inizi eh, quando è apparso il pacchetto office, il word, l'excel, poi dopo queste cose niente. Niente di niente di niente!” (Teacher 1).

“In questi due anni con la pandemia è stato veramente autoapprendimento. C'è stata collaborazione tra le insegnanti, la mia parallela mi ha aiutato, ma non è che dalla scuola per esempio ci hanno detto dobbiamo usare questa nuova piattaforma, Meet, e ci sarà qualcuno che ci aiuta ad usarla, no!” (Teacher 2).

5. Conclusion

The researcher implemented an Action Research study in order to address two main gaps in the literature of MAR implementation for foreign language teaching and learning. On the one hand, the need to work more with teachers in order to successfully implement AR in classroom. On the other, the importance to investigate languages other than English (Parmaxi, Demetriou, 2020). By addressing these issues, the study explored, analyzed and described IFL teacher perceptions on designing and implementing MAR activities through the Metaverse tool. During the pilot study, data were collected through online semi-structured interviews and analyzed with a Thematic Analysis approach (Braun, Clarke, 2021).

According to the findings for the first RQ here presented, IFL teachers in Argentina have positive attitudes towards MAR. This emergent technology is considered a valuable tool

to enhance student motivation, to improve contents retention and to promote learning through interactivity, multimodality and a gamified approach (Cipresso et al., 2018). Moreover, the implementation of smartphones for language learning is perceived to be an effective pedagogical tool not only to motivate students, but also to close a perceived gap between teachers and learners, promoting a student-centered pedagogy as well as autonomous learning (Diegmann et al., 2015). Furthermore, according to teacher perceptions MAR answers to students' need of implementing smartphones as learning tools, a necessity imposed by the Covid-19 pandemic. However, more research is needed in order to identify the challenges of implementing AR through smartphones, since mobile devices could consist of possible distractors (Metruk, 2022). Regarding MAR feasibility and learnability, teacher perceptions were positive, since they overall expected Metaverse to be easy to work with. However, educators expressed some anxiety regarding the design learning process, underling the lack of support from their institution and a need for teacher training.

Future directions should be aimed to an overcoming of economical and linguistical barriers, before implementing AR on a large-scale. More studies focusing on teachers' experiences of MAR design and implementation in specific contexts could contribute to a better understanding of teacher needs regarding this emergent technology. Only by identifying educators necessities it will be possible to enable them to customize MAR and to independently implement it in classroom. Moreover, the availability of online resources in languages other than English could support teachers worldwide in the process of learning to deal with MAR, especially in those contexts where resources to support teacher education are limited. Therefore, findings here discussed would benefit from more research in a variety of IFL teaching environments, since at the time of this paper, no other studies exists on IFL teacher perspectives as far as the author is concerned.

Bibliografia

Azuma R., 1997, "A Survey of Augmented Reality", in *Teleoperators and Virtual Environments*, 6, pp. 355-385.

Bagna C., 2011, "America Latina", in Vedovelli Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci Editore, pp. 305-357.

Bonner E., Reinders H., 2018, "Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas", in *Teaching English with Technology*, 18, pp. 33-53.

Braun V., Clarke V., 2021, *Thematic Analysis*, London, Sage Publications.

Cervi-Wilson T., Brick B., 2018, "ImparApp: Italian language learning with MIT's TaleBlazer mobile app" in Rosell-Aguilar F., Beaven T., Fuertes Gutiérrez M., (a cura di), *Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education*, Research-publishing.net, pp. 49-58.

Chen M.P., Wang L.C., Zou D., Lin S.Y., Xie H., Tsai C.C., 2020, "Effects of captions and English proficiency on learning effectiveness, motivation and attitude in augmented-reality-enhanced theme-based contextualized EFL learning", in *Computer Assisted Language Learning*, 0, pp. 1-31.

Campbell D. T., 1963, "Social attitudes and other acquired behavioural dispositions", in

Psychology: A study of a science, 6, pp. 94–172.

Campbell A. G., Santiago K., Hoo D., Mangina E., 2016, “Future mixed reality educational spaces”, in *2016 Future Technologies Conference*, pp. 1088–1093.

Cipresso P., Giglioli I.A.C., Raya M.A., Riva G., 2018, “The past, present, and future of virtual and augmented reality research: A network and cluster analysis of the literature”, in *Frontiers in Psychology*, 9, pp. 1–20.

Davis F., 1989, “Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology”, *MIS Quarterly*, 13, pp. 319-340

Diegmann P., Schmidt-kraepelin M., Eynden S., Basten D., 2015, “Benefits of Augmented Reality in Educational Environments. A Systematic Literature Review”, in *Benefits*, 3, pp. 1542–1556.

Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur E., Sendurur P., 2012, "Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship", in *Computers & Education*, 59, pp. 423–435.

Escobar-Pérez J., Cuervo-Martínez A., 2008, “Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización”, in *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.

Fazio R. H., 1990, “Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework”, in *Advances in experimental social psychology*, 23, pp. 75–109.

Godwin-Jones R., 2017, “Smartphones and language learning”, in *Language Learning & Technology*, 21, pp. 3–17.

Hernández-Nieto R., 2011, *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*, Universidad de Los Andes.

Ivankova N. V., 2015, *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*, Thousand Oaks, Sage.

Kauffmann H., Papp M., 2006, “Learning objects for education with augmented reality”, in *Proceedings of European Distance and E-Learning Network*.

Kessler G., 2018, “Technology and the future of language teaching”, in *Foreign Language Annals*, pp. 1–14.

Khoshnevisan B., Le N., 2019, “Augmented reality in language education: A systematic literature review” in *Proceedings of the Global Conference on Education and Research (GLOCER) Conference*, 2, pp. 57-71.

Kukulka-Hulme A., Morgana V., 2021, *Mobile Assisted Language Learning Across Educational contexts*, Routledge.

Lee S.M., Park M., 2020, "Reconceptualization of the context in language learning with a location-based AR app", in *Computer Assisted Language Learning*, 33, pp. 936–959.

Lee J., 2022, "Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education", in *Education and Information Technologies*, 27, pp. 743–771.

Milgram P., Kishino F., 1994, "A taxonomy of mixed reality visual displays", in *IEICE Trans. Inform. Syst.*, 77, pp. 1321–1329.

Metruk R., 2022, "Smartphone English Language Learning Challenges: A Systematic Literature Review", in *SAGE Open*, pp. 1-15.

Patat A., 2004, *L'italiano in Argentina*, Perugia, Guerra edizioni.

Parmaxi A., Demetriou A.A., 2020, "Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019", in *Journal of Computer Assisted Learning*, pp. 1–15.

Pegrum M., 2021, "Augmented reality learning: Education in real-world contexts", in *Innovative language pedagogy report*, 1, pp. 115–120.

Radu I., 2014, "Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis" in *Personal and Ubiquitous Computing*, 18, pp. 1533-1543.

Resch K., Enzenhofer E., 2021, "Collecting data in other languages. Strategies for cross-language research in multilingual societies", in *The Sage Handbook of Qualitative Research*, pp. 131-146.

Thorne S. L., Sydorenko T., Hellermann J., Thorne, S. L., Howe V., 2019, "Mobile Augmented Reality and Language-Related Episodes", in *TESOL Quarterly*, 53, pp. 712-740.

Webb M., Doman E., 2019, "Impacts of flipped classrooms on learner attitudes towards technology-enhanced language learning", in *Computer Assisted Language Learning*, 33, pp. 1–35.

Zhang D., Wang M., Wu J. G. , 2020, "Design and Implementation of Augmented Reality for English Language Education", in *Augmented Reality in Education*, pp. 217–234.

UN APPROCCIO ORIENTATO AL GENERE NELLA DIDATTICA A DISTANZA DELLA PRODUZIONE SCRITTA IN LINGUA STRANIERA

Simone Torsani
Università di Genova
simone.torsani@unige.it

Sabrina Scistri¹
Università di Genova
sabrina.scistri@gmail.com

Abstract

The recent pandemic experience has shown the advantages, but also the drawbacks of online language teaching. Given the growing importance of this educational mode, the paper addresses the issue of distance language education by advocating a genre-based approach for the online teaching of written production in the foreign language. It is argued in the paper that, based on its success in different areas of language education, the teaching/learning cycle adopted within a genre-oriented pedagogy has a strong potential with respect to distance learning. This might be especially true when the cycle's stages are allocated between the virtual classroom and autonomous work depending on their nature (e.g., the modelling phase requires a scaffolding action on the part of the teacher and is therefore best accomplished in the virtual classroom). Such genre-based approach to second language writing is being currently used in an online course of Italian language and the paper reports on the first outcomes of an ongoing action-research aimed at assessing and improving. Implications for teaching are discussed.

Keywords

Writing Skills; E-learning; Genre-Oriented Approach to Learning; Language Teaching Technologies.

1 Introduzione

Negli ultimi tempi, come noto, la didattica a distanza ha conosciuto una diffusione senza precedenti, divenendo per un periodo addirittura l'unica opzione possibile per le istituzioni educative. In un momento storico come quello attuale, nel quale la marea della distanza non si è ancora del tutto ritirata e il futuro dell'educazione è ancora pieno di incognite, la riflessione metodologica su questo ambito costituisce dunque una priorità per la ricerca nel settore dell'educazione linguistica. All'interno di tale ambito, il presente contributo indaga i possibili vantaggi derivanti dall'adozione di un orientamento al genere nella didattica a distanza della produzione scritta.

La pandemia legata al virus Covid-19, durante la quale la didattica si è spostata forzatamente in rete, è stata per molti un'opportunità per verificare sul campo l'efficacia della distanza (v. l'abbondante letteratura in merito, tra gli altri in Italia, Izzo e Ciurnelli 2020;

¹ Il presente lavoro nasce dalla collaborazione tra i due autori ed è frutto del lavoro di entrambi. Simone Torsani è autore dei paragrafi 1, 2 e 3; a Sabrina Scistri il paragrafo 4. Le conclusioni sono comuni.

Molina, Michini e Gaudiello 2021 e Zannoni 2020). Come noto, i risultati non sono sempre soddisfacenti. Tra le diverse indagini in merito, quella condotta dall'Istituto Toniolo, dal titolo DIDACTA – “Didattica a distanza, un anno dopo. Una fotografia della scuola italiana”, presenta numeri che rispecchiano le preoccupazioni espresse a più riprese dagli attori del sistema educativo. I risultati dell'inchiesta mostrano come molti apprendenti abbiano avuto difficoltà a seguire le lezioni a distanza, percepito un peggioramento nelle relazioni con gli insegnanti e nello studio in genere. Un altro dato importante, almeno nell'ambito delle lingue straniere, è la percezione prevalentemente logistico/organizzativa delle tecnologie da parte degli apprendenti, nei quali è molto diffusa l'idea che esse, al pari di un servizio di streaming video, siano soprattutto utili per recuperare lezioni perse. Nel campo più specifico delle lingue Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) riportano altri dati su cui riflettere. Prendendo qui in esame solo la parte del lavoro dedicata alla gestione della classe, emergono difficoltà nel controllare il livello di attenzione degli alunni e la difficoltà per alcuni a prendere la parola (su questo punto v. anche Hampel 2003 e *infra* §3.1).

Insomma, pur riconoscendone spesso il valore di fondo, diverse ricerche e inchieste attribuiscono alla distanza criticità non secondarie. A questo proposito va osservato, limitatamente al campo delle lingue, che, mentre la letteratura glottotecnologica è in genere incentrata sulle potenzialità (per esempio, perché o come usare un dato strumento), uno dei temi principali della ricerca sulla didattica a distanza delle lingue è costituito invece proprio dalle criticità. Ciò è, almeno in parte, riconducibile al fatto che essa è stata fin da subito oggetto di grandi aspettative in virtù dei suoi vantaggi logistici: è tecnicamente semplice da realizzare, riduce i costi e facilita l'accesso a corsi e materiali (v. White 2017 per una panoramica). Vantaggi talmente evidenti da mettere quasi in secondo piano questioni invece centrali per l'educazione linguistica, come la partecipazione e la motivazione. Tali questioni sono però da tempo note nel settore, anche prima della didattica a distanza di massa (v. su questo punto già Harrell 1999) e non è un caso, quindi, che il quadro teorico proposto da Lamy (2013) per la didattica a distanza delle lingue sia incentrato proprio su problemi come la partecipazione degli apprendenti e la loro difficoltà a tenere il passo durante un corso in rete. Né è un caso che White concluda la propria panoramica del settore ricordando che (2017:140 trad. nostra): “l'apprendimento delle lingue a distanza implica un cambiamento sostanziale rispetto agli approcci pedagogici sviluppati per ambienti più tradizionali [cioè in presenza, N.d.T.] e richiede ad apprendenti e docenti di ripensare le loro pratiche didattiche”.

Il presente saggio intende contribuire al dibattito sulla didattica a distanza delle lingue, concentrandosi sulla produzione scritta e individua nell'approccio basato sul genere (Hyland 2004) un modello operativo in grado di favorire la partecipazione degli apprendenti. Il contributo illustrerà quindi un caso concreto nel quale tale modello è stato adottato, un corso di lingua italiana a distanza realizzato dagli autori, e riporterà anche i primi risultati di una ricerca-azione condotta su tale corso.

2 Genere e didattica a distanza della produzione scritta

2.1 Vantaggi dell'orientamento al genere per la didattica a distanza

Sebbene relativamente recente rispetto ad altri approcci alla scrittura in lingua straniera (Badger, White 2000), la didattica incentrata sul genere vanta una buona diffusione nel campo della produzione scritta (v. tra gli altri Hyland 2019; Nordin 2017; Paltridge 2014). La didattica orientata al genere si differenzia dagli altri approcci per l'enfasi che pone sugli obiettivi comunicativi di un testo (si veda la definizione di Martin, 1992, per il quale un genere è un processo sociale) e sull'appropriazione degli strumenti linguistici necessari al raggiungimento di tali obiettivi (Hyland, 2004). Una definizione nella quale non è difficile cogliere i profondi

legami con i fondamenti teorici dell'Approccio Comunicativo. Oltre a ciò, è anche per la sua natura pratica che il genere ha avuto successo in ambiti diversi, come i linguaggi di specialità (Paltridge 2013) e il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, Coonan 2002; Llinares et al. 2012), nei quali si lavora sulla decostruzione e sull'appropriazione del testo, specialistico e/o disciplinare. Lavorare sul genere nella didattica della scrittura implica, infatti, non tanto un focus sulle strutture linguistiche, quanto piuttosto sulla relazione tra strutture/fraseologia e comunicazione. In altre parole, il focus di tale approccio è lo sviluppo della capacità di produrre un testo secondo i caratteri di un genere.

Si prenda il caso del "racconto" (Hyland, 2019). In un approccio orientato al genere la didattica prende le mosse da attività volte alla scoperta e alla comprensione della funzione sociale del racconto, della sua struttura (es. informazioni di sfondo ^ eventi in ordine cronologico ^ commento) e, infine, alla manipolazione delle strutture linguistiche necessarie a realizzare le funzioni delle diverse fasi della struttura (es. uso dei connettivi temporali nella narrazione degli eventi). Un approccio, in sintesi, che guida l'apprendente nei passaggi necessari all'appropriazione di un genere e che si sviluppa, di norma, tramite il cosiddetto *teaching/learning cycle* (Feez 1998), che si può suddividere in diverse fasi:

1. *Definizione del contesto*. La prima fase è introduttiva e consiste nella scoperta del genere, cioè del suo contesto e dei suoi obiettivi comunicativi;
2. *Modellizzazione*. Lo scopo di questa fase è la decostruzione e l'appropriazione delle caratteristiche e della struttura dei testi propri del genere in questione;
3. *Produzione guidata*. In questa fase gli apprendenti iniziano a produrre un testo insieme e sotto la guida dell'esperto;
4. *Produzione autonoma*. Questa fase consiste nella realizzazione di un testo in maniera indipendente a partire da quanto appreso nelle fasi precedenti;
5. *Confronto con altri testi/generi*. L'ultima fase è dedicata all'esplorazione dei rapporti tra il testo in esame e altri testi dello stesso genere o, addirittura, altri generi collegati alla stessa situazione comunicativa;

Viste le criticità della didattica a distanza citate in precedenza, tra i motivi per cui riteniamo tale approccio proficuo per questo ambito vi sono quelli esposti da Hyland (2004), in particolare:

- è esplicito, sia perché illustra la struttura e le finalità comunicative di un testo, sia perché definisce, per ogni fase del lavoro, obiettivi chiari e concreti – questo aspetto può consentire agli apprendenti un costante monitoraggio del corso e del proprio percorso;
- è sistematico, perché collega il discorso con il contesto e porta gli apprendenti a ragionare sul rapporto tra strutture e significato/uso – questa caratteristica favorisce la riflessione metalinguistica e giustifica agli apprendenti le attività di preparazione alla scrittura, anche quelle più incentrate sulla forma;
- conferisce al docente la funzione di supportare gli apprendenti nella scoperta e nell'appropriazione del genere – questa caratteristica può rafforzare un legame che la distanza tende a indebolire (v. *supra*, l'introduzione);
- fornisce strumenti concreti, cioè la capacità di esprimere un significato in un contesto specifico - questa caratteristica fa leva sulla motivazione strumentale;

A tali vantaggi va aggiunto il fatto che il ciclo appena descritto è caratterizzato da fasi ben definite e ciò è importante nel contesto della distanza per due motivi. Il primo è che fasi distinte e con obiettivi chiari vanno nella direzione della trasparenza, cioè è più facile per gli

apprendenti seguire il processo didattico. Ciò può limitare il senso di spaesamento tipico della distanza, che è causa di scarsa partecipazione, quando non di dispersione. Il secondo motivo è che ognuna delle fasi illustrate può, con le proprie caratteristiche, adattarsi meglio al lavoro autonomo (per esempio, la produzione libera, v. *infra*) oppure a quello in presenza (per esempio, la modellizzazione). Poiché, come visto, tali fasi sono logicamente collegate tra loro, alternarle tra distanza e presenza crea una sorta di continuità che favorisce e semplifica la partecipazione.

Inoltre, una tale suddivisione sfrutta i vantaggi delle diverse modalità (in aula virtuale o in autonomia) per gli obiettivi di ciascuna fase. Per esempio, attività di lettura guidata svolte a distanza forzano tutti gli apprendenti alla lettura dando loro, inoltre, il tempo necessario per lavorare sul testo, mentre, se l'attività fosse svolta in presenza gli apprendenti meno partecipativi potrebbero non impegnarsi a fondo. Al contrario, attività più riflessive, come per esempio la contestualizzazione del genere, nelle quali l'interazione con l'esperto (sia durante le lezioni sia durante il tutorato) rivestono un ruolo importante, sono meglio svolte in presenza.

Dal punto di vista delle tecnologie, infine, alcune fasi prevedono attività che possono essere meglio svolte con il supporto di applicazioni e strumenti in rete, come per esempio traduttori automatici nella fase di scrittura autonoma. Avendo più tempo a disposizione - e un'adeguata preparazione - è possibile che gli apprendenti integrino meglio tali strumenti nel processo della produzione, superando di fatto la concezione logistica delle tecnologie di cui si parlava prima.

2.2 Il teaching/learning cycle nella didattica a distanza

È presentata di seguito una rielaborazione per la distanza del *teaching/learning cycle* appena illustrato, nella quale, come anticipato, le diverse fasi del ciclo sono alternate tra lavoro autonomo e in aula virtuale.

Tale distribuzione ha due obiettivi. Il primo è permettere lo svolgimento in presenza tutte le attività che prevedono un confronto con il docente/esperto (per esempio, la modellizzazione o la restituzione), e di svolgere invece in autonomia le attività più meccaniche (come esercizi) e quelle che richiedono un tempo di esecuzione variabile (come lettura, la ricerca documentale o la scrittura autonoma). Il secondo è creare una sorta di continuità tra presenza e distanza (o tra lavoro sincrono e asincrono) al fine di favorire la partecipazione e costituire un argine per la dispersione.

Fase	In autonomia	In aula virtuale
1	Lettura guidata di testi modello Preparazione alla scoperta del genere	
2		Scoperta del genere Modellizzazione Attività di pre-scrittura Produzione guidata/congiunta
3	Produzione autonoma Tutorato e attività di supporto	
4		Restituzione

Tab. 1 Le fasi del *teaching/learning cycle* riadattato per la distanza

Tale continuità implica che le diverse attività siano integrate in una sequenza logica e coerente. La prima fase, in autonomia, è caratterizzata da attività di lettura guidata, che hanno l'obiettivo di far conoscere agli apprendenti il genere e di stimolare in loro ipotesi su di esso. Le attività di questa fase hanno come primo obiettivo quello di guidare alla comprensione. Il secondo obiettivo consiste nell'indirizzare l'attenzione degli apprendenti verso schemi,

strutture e lessico tipici del genere, che saranno elaborati nella fase successiva. Per esempio, nella lettura di un *curriculum vitae* una domanda sul titolo di studio porta il lettore a notare che con titolo di studio diploma o laurea utilizza spesso il verbo “conseguire”.

La seconda fase, in presenza, prende avvio dalla riflessione sulle attività svolte in autonomia. Dal momento che la scoperta del genere avviene a partire dalle nozioni e dalle ipotesi fatte nella parte precedente, in ciò si realizza l'integrazione tra le diverse fasi di cui si parlava in precedenza. Tra le attività di questa parte vi sono esercizi come associare le diverse parti di un testo modello con i rispettivi obiettivi, ricostruire testi o identificare analogie e differenze tra testi diversi. A questi seguono attività di modellizzazione, come completare frasi simili a quelle dei testi modello, raccogliere e catalogare esempi e/o porzioni di testo da riciclare. Queste, a loro volta, confluiscono in maniera naturale nella fase di produzione guidata/congiunta, durante la quale la costruzione di testi avviene sotto la guida dell'esperto. Costituiscono esempi di attività di questa fase completare testi con parti mancanti o la composizione di testi su traccia.

Fase	Esempi di attività
Lettura	Domande di comprensione Ipotesi guidate (es. dividi il testo in parti e indica la funzione di ciascuna parte)
Scoperta del genere	Identificare le fasi del genere (es. dai titolo a ogni fase) Associare forme e funzioni Concordanza (es. di collocazioni)
Modellizzazione	Completare frasi simili a quelle dei testi modello Ricostruzione di paragrafi Completare frasi con collocazioni
Produzione guidata	Completare un testo Correggere la struttura di un testo Scrivere un brano seguendo uno schema

Tab. 2 Alcune attività nella didattica della produzione scritta orientata al genere

La terza fase, nuovamente a distanza, si concentra sulla sola produzione autonoma. Anche in questo caso, l'attività è integrata e costruita a partire dalle attività svolte nella fase precedente che preparano e guidano l'apprendente alla produzione. Poiché la produzione scritta è un processo che può richiedere un tempo variabile da persona a persona, la scelta di svolgere questa parte in autonomia risolve molti problemi tipici della presenza, tra i quali appunto la gestione del tempo. Come detto, in questa fase gli apprendenti possono utilizzare in autonomia gli strumenti in rete a supporto della produzione scritta, come traduttori automatici e dizionari. L'ultima fase coincide con la restituzione dei testi prodotti in autonomie e la riflessione conclusiva.

3 Il ciclo del genere in pratica

3.1 Il corso “Lingua italiana per gli affari”

Il modello descritto è adottato per parte dedicata alla produzione scritta all'interno del corso “Lingua italiana per gli affari”, erogato totalmente a distanza a partire dalla primavera del 2021 e parte di un più ampio progetto di mobilità virtuale (Movidis) nel quale studenti di

discipline economiche di diversi atenei consorziati seguono a distanza corsi, tra cui corsi di lingua, negli altri atenei. Faremo riferimento qui alla somministrazione pilota del corso, alla quale hanno partecipato apprendenti di livello intermedio-avanzato.

Il curriculum del corso parte dalle specificità del settore, l'economia e gli affari (v. tra gli altri il manuale di Pepe e Garelli 2015 sulla lingua italiana per il lavoro), e, relativamente alla produzione scritta, si concentra su temi come il curriculum vitae, il memorandum aziendale o il report finanziario. Le lezioni, di due ore ciascuna, sono svolte interamente a distanza, su piattaforma Teams, con cadenza settimanale. Le attività in autonomia sono assegnate di settimana in settimana tramite piattaforma Moodle con compiti da caricare nell'ambiente attraverso il modulo "consegna". I materiali delle attività sono costituiti da testi autentici, opportunamente adattati al livello del corso (B2 del Quadro Europeo di Riferimento). Oltre a ciò, il corso prevede anche una breve preparazione all'uso di strumenti come traduttori automatici, corpora e dizionari in rete, da utilizzare durante le attività in autonomia.

3.2 Unità modello

A titolo di esempio, si riportano di seguito alcuni estratti da un'unità, il cui argomento è la lettera di candidatura.

La prima fase, come visto, si concentra sulla lettura, sulla formulazione di ipotesi e sulla preparazione alla scoperta del genere. Questa fase parte dalla lettura guidata di una lettera nella quale una neolaureata presenta la propria candidatura presso una agenzia di *shipping*. La prima parte del compito consiste nel ricercare le informazioni essenziali del testo. L'obiettivo dell'attività, come della seguente, è stimolare la costruzione di ipotesi sul contenuto. La seconda parte segue logicamente la prima e consiste in domande a risposta aperta (es. perché la donna scrive la lettera?), che hanno l'obiettivo di dare forma alle ipotesi emerse durante l'attività precedente. L'ultima attività richiede di provare a definire la funzione di ogni parte della lettera nell'economia del testo e di identificare gli elementi che suggeriscono la conclusione.

La seconda fase, in presenza, prende le mosse dalle attività svolte in autonomia per affrontare la scoperta del genere e la modellizzazione. Il primo compito consiste nel ricostruire una lettera, anche sulla base delle attività svolte in precedenza. Questa attività è funzionale alla comprensione e alla sistematizzazione delle diverse parti della lettera di candidatura. L'attività seguente richiede di decostruire cinque diverse lettere e di individuare per ognuna diversi elementi del testo (per esempio, l'obiettivo) e le corrispondenti strutture o formule (nell'esempio, come indicare l'oggetto della lettera). La decostruzione ha qui non tanto lo scopo di esplorare ulteriormente il testo modello, ma di individuare nei testi strutture, fraseologismi (v. Cotta Ramusino e Mollica 2019 sulla fraseodidattica nella produzione scritta) o lessico in modo da costituire un repertorio riciclabile nella successiva fase di produzione.

Fase	Lettera 1	Lettera 2 (...)
A chi è rivolta la lettera		
Qual è il suo obiettivo		
Formule/strutture di saluto		
Formule/strutture per spiegare l'oggetto della lettera	le scrivo in merito a...	

Fig. 1 Esercizio di decostruzione di diverse lettere

Questa attività confluisce quindi nella seguente, nella quale si richiede appunto di sistematizzare tale repertorio.

Estrai da tutti i testi frasi, modelli e formule che puoi riutilizzare per:

1- Parlare dei tuoi studi

Es. “mi sono laureata in ...”

2- Parlare delle tue esperienze di lavoro/capacità

Es. “Ho una buona/ottima esperienza nel settore del/della...”
competenze informatiche

Fig. 2 Esercizio di sistematizzazione dei repertori

Le attività successive sono quindi dedicate alla produzione congiunta/guidata, come completare un testo a buchi con il lessico della lettera di candidatura (inserire parole come riscontro, curriculum o annuncio o collocazioni).

A queste seguono attività di riciclo, per esempio completare frasi simili a quelle nei testi modello, come nell'esempio riportato, nel quale occorre inserire porzioni di testo tratte, appunto, dai modelli:

Ho maturato due anni _____ *private equity*

Fig. 3 Esercizio di riciclo e collocazioni (qui: parlare delle proprie esperienze)

La produzione congiunta/guidata prosegue con attività più libere, come completare uno scheletro di lettera (cioè una lettera nella quale sono indicati solo l'argomento di ogni paragrafo) con la precisa indicazione di riciclare e riadattare enunciati dai testi modello e/o dagli esercizi precedenti.

La fase tre consiste nella produzione di una lettera di candidatura a partire da un'offerta di lavoro, nella quale, oltre alla posizione, erano indicate le qualifiche richieste e le condizioni del contratto. In questa fase, gli apprendenti lavoravano, come detto, in autonomia. La quarta fase, in presenza, consisteva, come detto, nella correzione dei testi e nella riflessione conclusiva sul genere.

4 Primi esiti del percorso di ricerca-azione

4.1 Efficacia del modello didattico

Poiché l'obiettivo principale dell'adozione del modello è favorire la partecipazione e la motivazione degli apprendenti, il corso in esame è oggetto di un percorso di ricerca-azione per monitorare l'efficacia del modello stesso e apportare in corso d'opera le necessarie migliorie (Piscitelli, 2007). Il corso presentato è erogato all'interno di un progetto pluriennale ed è ripetuto ogni semestre: in tal modo è possibile estendere il ciclo della ricerca-azione all'interno di un percorso più ampio. I risultati, parziali, illustrati di seguito fanno riferimento all'erogazione pilota del corso a un numero limitato, tre, di corsisti.

Tutti i partecipanti erano studenti universitari francofoni, due donne e un uomo: tutti provenivano da zone del sud della Francia con molti contatti con l'Italia, ma nessuno di loro aveva mai soggiornato in zone italofone per lunghi periodi, né studiato la lingua. Dai risultati

del test di ingresso emergeva infatti una competenza piuttosto asimmetrica, con abilità di ricezione molto forti, mentre nelle prove di produzione e grammatica gli apprendenti mostravano maggiori difficoltà, con fenomeni di transfer dalla L1, per esempio “[s]ono molto interessata per la vostra offerta di lavoro”, dal francese *intéressée par*.

Il percorso di ricerca-azione in oggetto si avvale degli strumenti di rilevazione tipici di questa metodologia, come statistiche di frequenza agli incontri e consegna delle esercitazioni, schede di osservazione e note sul campo nelle quali sono raccolti dati sulle attività (partecipazione, numero di interventi, eventuali problemi ecc.) e portfolio individuale delle attività svolte da ciascuno corsista.

In generale, i corsisti hanno sempre svolto tutte le attività, sia in presenza sia in autonomia, e le note prese durante le lezioni mostrano che il modello adottato è riuscito a creare quella ideale continuità tra presenza e distanza che ne costituisce l’obiettivo principale. A questo proposito, riportiamo alcuni esempi dalle note, sempre dal modulo sulla lettera di candidatura.

Le note prese durante la lezione, in presenza, sulla produzione guidata mostrano come gli apprendenti abbiano lavorato in continuità tra distanza e presenza. Le note sono state prese nelle due fasi di restituzione del compito a casa (con esercizi volti all’individuazione delle parti della lettera, manipolazione di frasi modello e collocazioni) e di produzione guidata in aula. Come si può osservare (punti 1, 2 e 3) i corsisti avevano svolto il compito assegnato, con il supporto fondamentale del tutor (v. *infra*) su alcuni aspetti, come le formule di cortesia (punto 3). La continuità tra le due fasi si osserva, però, nei punti successivi. Per esempio, nel punto 4 si può osservare che l’attività di completamento di frasi simili a quelle dei modelli studiati a casa ha ricevuto diverse risposte corrette dai corsisti. Le frasi di questo esercizio erano riutilizzate nella produzione guidata prima (v. punto 6) e autonoma dopo. Come si vedrà oltre, nelle attività finali dedicate alla produzione autonoma alcune di queste (per esempio, collocazioni verbo+sostantivo) sono state utilizzate dai corsisti.

#		S1	S2	S3
1	Compiti consegnati	sì	sì	sì
2	Valutazione compito	Completo, niente da segnalare	Nell’esercizio trova collocazioni e struttura mancano le parti su "Descrivere i propri punti di forza" e "Dire cosa si sta cercando"	Completo errori minori sulle collocazioni
3	Richieste di approfondimento sui compiti	nessuna	Formule di cortesia Lessico	Formule di cortesia
4	Completamento di frasi sulla base dei modelli – risposte corrette (su 8)	6	4	4
5	Ricostruzione della struttura della lettera	corretto	corretto	corretto
6	Completamento della lettera	Ricicla formule e collocazioni, errori minimi (di ortografia)	Ricicla formule e collocazioni, ma con errori (es. "sono a lei disposizione per")	Ricicla per lo più formule (iniziali e conclusive)

Fig. 4 Note di osservazione

Le schede di osservazione e valutazione dell'attività finale del modulo, invece, mostrano come i corsisti abbiano tratto giovamento dalle attività di preparazione alla scrittura. Il primo compito, per esempio, richiedeva di definire la struttura della lettera (cioè i suoi componenti, come saluti iniziali, parlare delle proprie esperienze ecc.) basandosi sulle attività di scoperta del genere svolte in precedenza (v. *supra*). A prescindere dalla valutazione dei singoli compiti consegnati (tutti, comunque, di buon livello), si osserva un atteggiamento attivo e curioso da parte di S3, che associa alle diverse parti della lettera quella che ritiene la fraseologia rilevante. Per esempio, per la terza parte della lettera (nella quale il candidato dà le proprie disponibilità e condizioni relativamente all'impiego), la corsista cita "un eventuale colloquio", ma anche formule non strettamente necessarie come "in questo momento". Esempi, in sintesi, che mostrano come S3 abbia adottato la strategia di osservare e riciclare e che, in conclusione, mostrano anche motivazione e autonomia, due obiettivi nella scelta di un approccio orientato al genere in questo contesto.

Un estratto dalla scheda di osservazione per l'attività seguente, comporre una lettera in autonomia, mostra invece il riciclo di collocazioni verbo+sostantivo che erano state oggetto di diverse attività di preparazione alla scrittura (per esempio, durante le fasi di decostruzione dei modelli). La scheda riporta quante e quali collocazioni sono state utilizzate da ciascun corsista nella lettera scritta in autonomia. Si osservano errori, qui relativamente alla collocazione "maturare esperienza" e si può ipotizzare anche una certa meccanicità nella scelta delle collocazioni dovuta alla consegna fornita per il compito: in ogni caso, l'obiettivo del riciclo è stato raggiunto.

Corsista	collocazioni verbo+sostantivo utilizzate
S1	1. Sottoporre all'attenzione 2. Maturare esperienza (professionale)
S2	1. Sottoporre all'attenzione 2. Maturare esperienza (professionale) (*maturato sette mesi nel commercio) 3. Valutare offerte di lavoro
S3	1. Maturare esperienza (professionale, *maturato una conoscenza professionale) 2. Vantare una solida conoscenza

Tab. 3 Riciclo di collocazioni. Le forme con asterisco sono non conformi

Si tratta, naturalmente, di un risultato provvisorio dato il numero limitato di partecipanti, tuttavia sufficiente a verificare almeno il potenziale del modello, che era il vero obiettivo della somministrazione pilota. Oltre a ciò, alcune osservazioni e i conseguenti interventi relativi a due corsisti, di seguito identificati come S2 e S3, forniscono maggiori informazioni circa lo svolgimento, i problemi e gli aggiustamenti apportati al corso in esame.

S2 partecipava in maniera attiva, intervenendo in aula e consegnando regolarmente le attività da svolgere in autonomia. L'apprendente, tuttavia, mostrava un atteggiamento piuttosto conservativo nella produzione dal momento che i suoi testi tendevano a non rielaborare i modelli, ma si limitavano in molti casi a riciclarli in maniera meccanica. Per esempio, nella produzione dedicata alla lettera di candidatura, S2 tendeva a riprendere enunciati dai testi modello e si limitava a sostituirne sintagmi senza analizzarli: per esempio, "vorrei sottoporre alla vostra attenzione la mia candidatura per eventuali posizioni aperte di nucleo sostituzioni". Qui il corsista ha riutilizzato strutture e fraseologia senza riflettere sul fatto che "nucleo sostituzione" non era una posizione lavorativa. L'approccio di S2 alla produzione autonoma ha messo dunque in luce la necessità di rafforzare la fase di modellamento: in particolare, sono state potenziate le attività di rielaborazione alla quale è stata aggiunta una preparazione all'uso

di strumenti in rete, come dizionari o traduttori automatici. S2 ha quindi lavorato sulle attività di rielaborazione dei modelli, attività sui fraseologismi ecc., oltre che attività volte all'uso di strumenti in rete, come dizionari o traduttori, per la fase di produzione in autonomia. In ciò è stata fondamentale la continuità citata come principio del modello adottato. Proprio il fatto di svolgere in aula attività su testi già noti e in parte elaborati, infatti, ha consentito a S2 di sviluppare la capacità di riciclare; capacità che si è rivelata utile a far raggiungere al corsista un maggior grado di rielaborazione dei modelli.

La seconda corsista, S3, era in genere meno attiva rispetto ai colleghi durante gli incontri in presenza. Questo le impediva di sfruttare appieno le fasi, importanti, di decostruzione e modellizzazione, che hanno appunto lo scopo di sviluppare la capacità di rielaborare i testi. Ipotizzando che ciò fosse dovuto all'ansia, abbiamo utilizzato, durante tali attività l'applicazione Wooclap, integrata nella piattaforma del corso, che permette di porre un quesito a tutta la classe e di raccogliere le diverse risposte di tutti tramite un'interfaccia web in forma anonima. In questo caso il vantaggio dell'applicazione non è tanto l'anonimità, ma il fatto che essa permette a tutti i presenti di rispondere e quindi di partecipare a un'attività fondamentale all'interno dell'impianto metodologico, cioè la modellizzazione. Questa strategia, quando adottata, ha incrementato la partecipazione di S3 alle attività in presenza.

Quest'ultimo caso, insieme alla preparazione all'uso degli strumenti in rete citata a proposito di S2, porta infine a riflettere sul ruolo della tecnologia nell'economia della didattica a distanza. Come visto nell'introduzione, infatti, la tecnologia è percepita da molti soprattutto in ottica logistica, cioè costituisce uno strumento per recuperare materiali o rivedere lezioni, piuttosto che come uno strumento per migliorare o facilitare l'apprendimento. Nei due esempi illustrati si può osservare come l'integrazione della tecnologia nella didattica sia stata subordinata alla dimensione metodologica: in altre parole, gli strumenti hanno avuto una funzione nell'economia della didattica perché svolgevano (o aiutavano a svolgere) in maniera originale un compito che altrimenti sarebbe stato svolto in maniera meno efficace. Nel primo caso, infatti, il traduttore automatico è uno strumento coerente con l'orientamento al genere, perché costituisce un supporto utile a una scrittura che lavora molto sul riciclo. Nel secondo caso Wooclap assume un ruolo fondamentale nel permettere a tutti di partecipare e provare, anche ai corsisti che in genere sono più restii nelle attività corali, in questo caso la modellizzazione, che costituisce un passaggio fondamentale nell'approccio adottato. In altre parole, non vi può essere piena integrazione della tecnologia senza che essa abbia un ruolo nel perseguire obiettivi didattici coerenti con la metodologia, o almeno funzionali ad essa.

4.2 *Il ruolo del tutorato*

Poiché, come visto, la dispersione costituisce uno dei potenziali problemi della distanza, uno strumento sul quale abbiamo puntato per consolidare la partecipazione dei corsisti era costituito dal tutorato (Quagliano, 2005). Negli attuali ambienti di apprendimento in rete, la figura dell'e-tutor assume una valenza centrale nel processo di apprendimento dal momento che nell'e-tutoring il soggetto viene coinvolto nel percorso formativo, ma il suo apprendimento viene facilitato dall'e-tutor durante le fasi di discussione e di approfondimento delle lezioni svolte (Trentin 1998; 1999; 2006). Nel supportare i discenti nel loro processo formativo, l'e-tutor ha quindi la funzione, importante nel nostro contesto, di diminuire la distanza fisica che si crea nei corsi erogati a distanza (Richardson et al, 2015).

In tale ottica, abbiamo affiancato sessioni tutoraggio alle lezioni del corso. Durante tali sessioni, che si svolgevano sia a cadenza settimanale sia su appuntamento, gli studenti avevano la possibilità di interagire con l'esperto per approfondire gli argomenti trattati durante le lezioni in presenza. In particolare, le sessioni di tutoraggio hanno svolto la funzione di supporto alle attività da svolgere in autonomia. Durante le attività di *e-tutoring* gli studenti ricevevano per

prima cosa materiali personalizzati in base alle loro esigenze con lo scopo di potenziare le conoscenze necessarie alla redazione delle attività di produzione del corso, per esempio attività sulle preposizioni. In secondo luogo, durante le sessioni con l'esperto, i corsisti richiedevano approfondimenti, per esempio sull'uso del linguaggio formale e delle forme di cortesia per la redazione di lettere di candidatura e nei colloqui di lavoro. A tale scopo, sono state proposte attività sulle forme con il Lei e sulle espressioni ricorrenti nelle comunicazioni lavorative e formali fornendo agli studenti esempi pratici ed esercitazioni sull'uso corretto delle forme verbali.

L'*e-tutoring* erogato durante il corso ha in effetti costituito un valore aggiunto, poiché ha favorito la dimensione socio-relazionale nelle comunicazioni asincrone tra i corsisti e l'esperto e ha favorito il potenziamento delle abilità linguistiche utili alla produzione scritta.

5 Conclusioni

L'obiettivo principale del modello adottato, cioè la scansione tra presenza e distanza delle diverse fasi del ciclo, era creare una ideale continuità tra le attività in presenza e a distanza in modo da favorire la partecipazione e la frequenza al corso in oggetto. Il corso illustrato mostra effettivamente che il modello ha per lo meno il potenziale per creare tale continuità tra lavoro autonomo e in aula virtuale. Tuttavia, tale integrazione non è avvenuta in maniera fluida e immediata, ma sono stati necessari alcuni aggiustamenti per integrare il modello nella complessità del contesto in esame. Ciò detto, sebbene la somministrazione pilota del modello abbia avuto un esito soddisfacente, non ci sono allo stato attuale dati sufficienti per concludere che esso è efficace e occorrerà ragionare in futuro su numeri più ampi, su contesti diversi e sui risultati della ricerca-azione sul lungo periodo.

A prescindere dall'efficacia del modello, in ogni caso, l'esperienza del corso suggerisce una conclusione di carattere più generale. Come visto nell'introduzione, si parla spesso, nel caso della distanza, della necessità di ripensare gli approcci. Ciò è ancora più vero oggi alla luce dei problemi emersi durante il periodo della didattica a distanza forzata. Tale ripensamento, tuttavia, non deve necessariamente coincidere con una rivoluzione metodologica o con l'adozione di modelli complessi e/o difficilmente integrabili negli approcci didattici correnti. L'esempio illustrato, infatti, mostra come sia tutto sommato semplice adattare un approccio solido e collaudato come quello al genere alla distanza.

Riferimenti bibliografici

Badger R., White G., 2000, "A process genre approach to teaching writing", in *ELT journal*, 54[2], pp. 153-160.

Coonan C.M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET libreria.

Cotta Ramusino P., Mollica F., 2019, "Fraseologia in prospettiva multilingue: il continuum lessico-sintassi", in Casadei F. e Basile G. (a cura di), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, pp. 145-182.

Feez S., 1998, *Text-based syllabus design*, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 12[2], pp. 38-62.
- Godwin-Jones R., 2018, "Second language writing online: An update", in *Language Learning & Technology*, 22[1], pp. 1-15.
- Hampel R., 2003, "Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning", in *ReCALL*, 15[1], pp. 21-36.
- Harrell W., 1999, "Language learning at a distance via computer", in *International Journal of Instructional Media*, 26[3], pp. 267-281.
- Hyland K., 2002, "Genre: Language, context, and literacy", in *Annual review of applied linguistics*, 22(1), 113-135.
- Hyland K., 2004, *Genre and second language writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hyland K., 2019, *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Izzo D., Ciurnelli B., 2020, "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola", in *Lifelong Lifewide Learning*, 16[36], pp. 26-43.
- Lamy M.N., 2013, "Distance CALL online", in Thomas M., Reinders H., e Warschauer M. (a cura di), *Contemporary computer-assisted language learning*, London, Bloomsbury, pp. 141-158.
- Llinares A., Morton T., Whittaker R., 2012, *The roles of language in CLIL*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martin J. R., 1992, *English text: System and structure*, Amsterdam, John Benjamins.
- Molina A., Michilli M., Gaudiello I., 2021, "La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana", in *Mondo digitale*, 20[1], pp. 47-80.
- Nordin S.M., 2017, "The best of two approaches: Process/genre-based approach to teaching writing", in *The English Teacher*, 11, pp.75-85.
- Paltridge B., 2013, "Genre and English for Specific Purposes", in Paltridge B., Starfield S. (a cura di), *The handbook of English for specific purposes*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 347-366.
- Paltridge B., 2014, "Genre and second-language academic writing", in *Language Teaching*, 47[3], pp. 303-318.
- Pepe D., Garelli G., 2015, *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo*, Torino, Loescher.
- Pichette F., 2009, "Second language anxiety and distance language learning", in *Foreign Language Annals*, 42[1], pp. 77-93.

Piscitelli M., 2007, “La ricerca-azione nella didattica”, in Cambi F. (a cura di), *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione*, Firenze, Irre Toscana, pp. 51-57.

Quaglino G.P., 2005, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina.

Richardson J.C., Koehler A.A., Besser E.D., Caskurlu S., Lim J., Mueller C.M., 2015, “Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments”, in *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (3), pp. 256-297.

Saeed M.A., & Ghazali K., 2017, “Asynchronous group review of EFL writing: Interactions and text revisions”, in *Language Learning & Technology*, 21[2], pp. 200-226.

Trentin G., 1998, *Insegnare e Apprendere in Rete*, Bologna, Zanichelli.

Trentin G., 1999, “Qualità nella formazione a distanza. Una analisi del rapporto tra qualità, interattività e costi nella formazione a distanza”, in *TD, Rivista di Tecnologie Didattiche*, 16 (1), 10-23.

Trentin G., 2006, “Apprendimento collaborativo in rete e didattica universitaria: i ritorni di tipo educativo”, in *TD, Rivista di Tecnologie Didattiche*, 38, 5-11.

White C. J., 2017, “Distance language teaching with technology”, in Chapelle C. A., Sauro S. (a cura di), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 135-148.

Zannoni F., 2020, “La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale”, in *Media Education*, 11[2], pp. 75-84.

DIDATTICA A DISTANZA E ITALIANO L2: DINAMICHE DELL'INTERAZIONE NELLA CLASSE *ONLINE*

Katia Raineri
Libera Università di Bolzano
katia.raineri@gmail.com

Daniela Veronesi
Libera Università di Bolzano
daniela.veronesi@unibz.it¹

Abstract

This paper presents a study of video-mediated classroom interaction, a modality of teaching and learning which in the past two years has experienced a rapid growth as a consequence of the Coronavirus emergency. By analysing a collection of audio- and videorecorded virtual secondary school classes devoted to Italian as L2 in South Tyrol, we examine the way in which teachers and students cope with the challenges of not being physically co-present, and discuss how fundamental mechanisms of face-to-face classroom interaction – participants' mutual orientation, turn-taking, and instructors' actions like questions and evaluations – are partially modified in the online setting, making it more complex, for instructors, to sustain students' active participation. Final reflexions are devoted to potential didactic implications of the findings.

Keywords

DAD, italiano L2, interazione in classe, multimodalità, analisi della conversazione

1. Introduzione

Con la diffusione di Internet, a partire dagli anni '90 la comunicazione mediata da computer (CMC) ha trovato applicazione non solo in contesti commerciali e privati (sms, e-mail, videoconferenze, ecc.), ma anche in ambito educativo, dove si è avviato alla distanza fisica tra docenti e studenti con strumenti quali canali chat e lezioni pre-registrate (tipicamente utilizzati da università a distanza), come pure, più recentemente, lezioni online sincrone. Dalla primavera 2020, la necessità di distanziamento fisico determinata dallo scoppio della pandemia da Covid-19 ha esteso drasticamente il ricorso alla CMC, obbligando scuole e università a modificare la propria offerta formativa con il passaggio alla modalità online, sincrona e asincrona, e a confrontarsi così con la sfida di offrire una didattica di qualità in un contesto completamente digitale.

Con il presente saggio si intende indagare su alcune di tali complessità prendendo in esame una collezione di lezioni di italiano L2 svoltesi online tra il 2020 e il 2021, sulla piattaforma *Google Meets*, in classi di tre istituti secondari di secondo grado in lingua tedesca in Alto Adige-Südtirol, analizzate da un'ottica di analisi della conversazione (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sidnell & Stivers 2012). Prendendo le mosse dalla letteratura

¹ Il presente articolo, che si rifà alla tesi di laurea magistrale in linguistica applicata di Katia Raineri (Raineri 2021), è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; Katia Raineri è direttamente responsabile dei paragrafi 3, 4.1, 4.2 e 5, mentre Daniela Veronesi si è occupata nello specifico dei paragrafi 1, 2 e 4.3.

conversazionale sull'interazione in classe faccia-a-faccia e sulla comunicazione online, come pure da precedenti studi esplorativi (Veronesi *et al.* 2020; Raineri 2021), l'attenzione si concentrerà su come alcuni meccanismi fondamentali dell'interazione docente-studenti – il mutuo coordinamento spaziale e temporale tra i partecipanti, la presa di turno, tipicamente asimmetrica e gestita dal docente, e le sequenze Domanda-Risposta-Valutazione, aperte dal docente e chiuse da un turno valutativo di quest'ultimo – sono realizzati interattivamente in contesto didattico online.

In questo quadro, ci si interrogherà su come la mancata compresenza fisica dei partecipanti modifichi il ruolo di risorse semiotiche cruciali nell'interazione faccia a faccia (sguardi, contatto visivo, gesti, prossemica, uso dello spazio e di artefatti), e su quali problematiche emergano dalla riconfigurazione dell'ecologia interazionale in cui si trovano ad agire docenti e studenti – come il mancato riconoscimento di chi prende la parola, o la difficoltà, per l'insegnante, di ricevere risposte a domande rivolte alla classe – esaminando come tali difficoltà vengano 'rimediate' dai partecipanti, come documentato ad es. dal ricorso alla chat scritta in episodi di stallo comunicativo o dall'uso di domande rivolte a singoli studenti anziché all'intera classe. Si rifletterà infine sui limiti della modalità istruttiva frontale *online* e sulle nuove forme di apprendimento che si rendono possibili, e necessarie, in contesto digitale – come il lavoro tra pari in ambienti dedicati –, in direzione di una maggiore autonomia e di un più ampio coinvolgimento nel quadro dell'interazione in classe di e in L2.

2. Interazione in classe e comunicazione *on line*: la prospettiva dell'analisi conversazionale

L'interazione in classe è da tempo oggetto di interesse scientifico, oltre che di discipline quali pedagogia ed educazione linguistica, anche dell'analisi della conversazione (AC), un approccio teorico e metodologico, sviluppatosi a partire dagli anni '70, che studia l'interazione sociale esaminando le produzioni verbali – e sempre più, non verbali – dei parlanti (cfr. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sydnell & Stivers 2012; Fele 2007). Così, all'interno degli studi sulla comunicazione in contesti istituzionali, di cui la scuola è un caso esemplare, si è esaminato anzitutto il ruolo di "guida" che l'insegnante svolge nell'aprire e chiudere la lezione, nel scegliere gli argomenti da trattare, o, ancora, nell'assegnare agli studenti il turno di parola (Fele e Paoletti 2003; Orletti 2000: 91-110; Gardner 2019). In questo contesto, si è inoltre mostrato come la modalità di comunicazione più frequentemente adottata in classe dagli insegnanti, specie nelle fasi di lavoro frontale, sia quello di "fare domande", in particolare domande di cui questi conoscono già la risposta (domande "a risposta nota" o "domande esame"), che vengono utilizzate perlopiù per verificare le conoscenze degli allievi. L'interazione in classe risulta così ampiamente organizzata in sequenze tripartite (le cosiddette sequenze *IRE*, *Initiation*, *Reply*, *Evaluation*, cfr. Mehan 1979; Sinclair & Coulthard 1975, Margutti 2006) costituite da a) domanda dell'insegnante, b) risposta dell'allievo e c) valutazione dell'insegnante: un modello comunicativo che è stato oggetto di ampie critiche sul piano pedagogico date le limitazioni che porrebbe alla partecipazione degli alunni (cfr. ad es. Nigris 2009; Monaco & Pontecorvo 2009), ma che risulta ancora fortemente applicato nelle classi scolastiche di vario ordine, grado, e materia (cfr. Gardner 2012; Margutti & Drew 2014).

Gli studi conversazionali sull'interazione in classe erano inizialmente dedicati al solo comportamento verbale di insegnanti e studenti; in tempi recenti, tuttavia – seguendo la crescente attenzione, in ambito AC, per la natura multimodale dell'interazione faccia-a-faccia (cfr., tra gli altri, Streeck, Goodwin & LeBaron 2011) – si è passati ad indagare lo specifico contributo che risorse semiotiche quali gesti, orientamento visivo, contatto fisico e manipolazione di oggetti apportano, simultaneamente al linguaggio verbale o in modo autonomo rispetto a quest'ultimo, all'interazione in classe nel suo divenire. Come già

evidenziato altrove (Demo & Veronesi 2019), si è quindi analizzato il coordinamento temporale e corporeo di docenti e studenti come indice dell'inizio formale della lezione (Ingwer 2007; Pitsch & Ayaß 2008), come pure il ruolo che lo sguardo dell'insegnante riveste nell'assegnazione del turno di parola (Mortensen 2008; Kääntä 2012) o nel "rimprovare" l'alunno per un comportamento ritenuto scorretto (Andrén & Cekaite 2017). I gesti dell'insegnante sono stati considerati per la loro funzione di supporto nell'insegnamento del lessico (Waring, Creider & Box 2013) o nel sollecitare una correzione (Majlesi 2014; Mortensen 2016), e una certa attenzione è stata dedicata all'uso di oggetti e strutture materiali (come ad es. la lavagna, cfr. Pitsch 2007, Mori & Koshmann 2012 e Demo & Veronesi 2019) e al rapporto di mutua contestualizzazione che questi presentano con linguaggio verbale e gestualità.

Che cosa avviene, tuttavia, se questa molteplicità di codici viene in parte a mancare, come è di fatto avvenuto nella didattica a distanza video-mediata durante le fasi di lockdown e di quarantena verificatesi dalla primavera 2020 in poi? Sebbene questo ambito risulti ancora poco esplorato relativamente a contesti educativi e formativi, alcuni spunti ci vengono offerti dagli studi conversazionali sulla CMC dagli anni '90 in poi, incentrati ad esempio su comunicazione tramite smartphone, videochiamate con Skype, chat e videogiochi in rete, conversazioni scritte WhatsApp e Facebook, con qualche raro studio sulla didattica online asincrona (per una rassegna dettagliata, cfr. Arminen, Licoppe & Spagnolli 2016 e Meredith 2019). Ad essi si farà dunque riferimento, ove rilevante, nel contesto dell'analisi.

3. Contesto, dati e struttura delle lezioni digitali

L'analisi qui presentata si basa su una collezione di registrazioni audio e video di sei lezioni di italiano L2 (circa 5 ore) svolte online sulla piattaforma digitale di *Google Meets* da cinque diversi docenti, in tre scuole secondarie di secondo grado (primo biennio), negli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021, e cioè immediatamente dopo lo scoppio della pandemia da Coronavirus, nella primavera 2020 (3 lezioni), e durante un ulteriore periodo di lockdown nella primavera 2021 (3 lezioni). Lo studio è stato svolto seguendo l'approccio teorico e metodologico dell'analisi della conversazione; il materiale, raccolto con il consenso dei partecipanti e registrato dallo schermo dei singoli docenti, è stato trascritto seguendo le convenzioni in uso in ambito conversazionale (Jefferson 2004; Mondada 2007; cfr. nota 5).

I dati sono stati raccolti a Bolzano, in una provincia autonoma caratterizzata dalla presenza di due principali lingue ufficiali, l'italiano e il tedesco – a cui si affianca il ladino, tutelato, come il tedesco, in quanto lingua di minoranza – e nella quale il sistema scolastico è articolato in scuole in lingua tedesca, in lingua italiana e in lingua ladina, nelle rispettive lingue da un lato, e con insegnamento della o delle ulteriori lingue ufficiali come L2 dall'altro.² Per quanto riguarda nello specifico l'italiano L2 in seno al sistema educativo in lingua tedesca, va ricordato che il suo insegnamento ha luogo sin dalla scuola primaria, con 2-3 ore settimanali focalizzate sull'uso della lingua parlata; negli istituti superiori di primo e secondo grado sono invece previste 3-4 ore settimanali, che nelle classi del biennio superiore – oggetto di questo studio – mirano allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, e sono incentrate sulle abilità ricettive e produttive orali e scritte ("ascolto", "lettura", "interazione", "produzione orale", "produzione scritta"), oltre che sull'ampliamento del lessico per aree tematiche e su elementi di cultura, letteratura, storia e geografia italiana (cfr. Autonome Provinz Bozen 2021: 69-73).

² Per le specificità del sistema scolastico nelle località ladine, che qui non si approfondiscono, cfr. ad es. <https://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/sistema-scolastico/cos%E2%80%99e-la-scuola-paritetica-come-funziona-la-scuola-ladina.asp>.

È su questo sfondo generale che si collocano le lezioni qui analizzate, svoltesi in un contesto specifico e del tutto inatteso, online e pandemico, in cui, almeno relativamente agli istituti presi in esame, la didattica in modalità digitale durante il primo lockdown del 2020 non era regolata nel dettaglio: durata e modalità delle lezioni erano lasciate a discrezione dei docenti, che potevano optare tra lezioni registrate messe a disposizione in streaming, e lezioni online sincrone in cui discutere delle attività svolte in autonomia dagli studenti, su materiali forniti in precedenza. Per contro, nel successivo anno scolastico (2020-2021), nel contesto di nuove chiusure parziali e lockdown iniziati a settembre, gli studenti erano tenuti a seguire le lezioni in DAD e con l'indicazione – assente nel primo periodo di lockdown – di mantenere sempre accesa la videocamera; un aspetto, quest'ultimo che, come si vedrà, non sarebbe risultato secondario nell'andamento dell'interazione tra docente e studenti.

Prima di entrare nel vivo dell'analisi, infine, risulta utile delineare a grandi linee la struttura delle sei lezioni prese in esame, nelle quali si osserva anzitutto una fase preliminare che, similmente a lezioni faccia-a-faccia, vede impegnati docenti e studenti nell'appello ovvero nella verifica dei presenti; si tratta di un'attività che, in contesto telematico, permette ai docenti di verificare anche se vi siano eventuali problemi tecnici (di connessione o con microfono/videocamera), prima di passare alla lezione vera e propria. Tutte le lezioni si concludono solitamente con l'assegnazione, da parte dei docenti, di compiti da svolgere autonomamente, e con istruzioni relative alla lezione successiva. La conclusione delle lezioni è generalmente piuttosto veloce; alcuni studenti si congedano personalmente in chat, mentre altri semplicemente si scollegano. Sul piano dei contenuti, infine, vengono qui perlopiù approfonditi temi discussi in precedenza, o vengono svolti o verificati esercizi relativi ad argomenti studiati dagli studenti a casa. Tutte le lezioni del 2021 comprendono fasi di lavoro di gruppo: in due di queste gli studenti sono invitati a discutere temi trattati in piccoli gruppi o a svolgere brevi esercizi a coppie, in autonomia, nelle cosiddette “breakout rooms”³ – non prese però in considerazione in questo studio – mentre nella terza il docente propone anche quiz didattici con l'applicazione *Kahoot*⁴.

4. L'analisi

4.1. Orientamento reciproco e presa di turno

Prima di esaminare i singoli aspetti legati alla presa di turno è utile chiedersi in che modo docenti e studenti raggiungono un reciproco orientamento e un comune focus d'attenzione (Kendon 1990) – considerati come presupposti per l'avvio formale delle attività didattiche (cfr. ad es. Ingwer 2007) – in un ambiente digitale “fratturato” (cfr. Luff *et al.* 2003) in cui i partecipanti non sono fisicamente co-presenti e interagiscono attraverso un canale video (non sempre attivato) e un microfono.

A questo proposito, nel materiale esaminato si nota anzitutto come docenti e studenti impegnino un certo lasso di tempo (da pochi secondi a ben cinque minuti) per verificare visibilità e udibilità all'inizio del collegamento online (cfr. anche Veronesi *et al.* 2020: 414);

³ Le *breakout rooms* sono “stanze” secondarie che possono essere create per suddividere il gruppo-classe in gruppi più piccoli, seguiti dal supervisore/insegnante. Al termine dei lavori nelle *breakout rooms* chi gestisce l'attività può riportare i partecipanti nella “sala” principale, ovvero nell'aula virtuale.

⁴ *Kahoot!* è una piattaforma di apprendimento basata sul gioco, largamente utilizzata – anche prima delle misure restrittive dovute all'emergenza sanitaria – per misurare le conoscenze degli studenti o come alternativa alle tradizionali attività di classe. I giochi di apprendimento al suo interno, denominati “Kahoots”, sono quiz a scelta multipla che possono essere redatti dagli utenti e che sono accessibili tramite un browser web o attraverso un'applicazione.

tale verifica visiva e sonora può del resto ripresentarsi ogni volta che insegnanti o studenti condividono lo schermo per mostrare documenti, fogli di lavoro e simili, e non di rado accade che la lezione venga rallentata dalla necessità del docente di accedere ad un documento da presentare alla classe, come materiale su cui innestare la lezione.

Un ulteriore aspetto generale dell'interazione online ha a che fare con la visibilità dei partecipanti: se da un lato infatti il parlato dell'insegnante può risultare più intelleggibile e meno disturbato se gli altri partecipanti, cioè gli studenti, mantengono disattivati audio e video – circostanza verificatasi nelle tre lezioni del 2020, in cui gli studenti non erano tenuti a mantenere le videocamere accese – dall'altro è evidente che ciò può amplificare la percezione dell'ambiente virtuale come uno spazio frammentato, nel quale l'assenza di accesso visivo e uditivo agli studenti è potenzialmente interpretabile dai docenti come mancanza di interesse, e nel quale viene meno per i docenti la possibilità di sondare comprensione e attenzione degli studenti tramite modalità non verbali (ad esempio con uno sguardo cursorio sull'intera classe, come può invece verificarsi nella didattica in presenza, cfr. Veronesi *et al.* 2020: 414-424). Non sembra un caso, dunque, che nel secondo anno di pandemia gli studenti avessero l'obbligo di mantenere sempre accesi microfono e videocamera; ciononostante, non sono rari nelle lezioni registrate nel 2021 gli episodi in cui il docente deve esplicitamente sollecitare la classe, o uno studente direttamente interpellato, a rendersi visibile. Ne è un esempio il successivo estratto, nel quale il docente, dopo aver spiegato come svolgere un'attività nelle *breakout rooms*, non riceve alcuna risposta alla domanda (r. 5) posta a Thomas, e chiede dunque tanto a lui quanto ai suoi compagni di accendere la “telecamera” (rr. 7-9), ripetendo poi la domanda (r. 11) e ottenendo infine (si vedano le pause alle rr. 6, 10 e 13) una risposta dallo stesso Thomas, che ha nel frattempo compiuto l'azione richiesta (r. 12).

Esempio 1 (INS2, 10:50-11:17 “accendi la telecamera”)⁵

((2 righe omesse))

3 INS2 l'attività tre è un'altra canzone,
 4 però è una canzone per bambini (.)
 5 che cos'è una canzone per bambini, thomas?
 6 (4)
 7 INS2 thomas accendi la telecamera benedetta?
 8 anna accendi la telecamera? >eva e jona accendete l-
 9 michelle gunter< eh accendiamo la telecamera?
 10 (1)
 11 INS2 thomas che cos'è una canzone per bambini?
 12 THO ((Thomas accende la videocamera))
 13 (3)
 14 THO eh::m è una canzone per bambini.

Un terzo aspetto ‘tecnico’ della didattica online, ugualmente problematico, è legato alla riconoscibilità e al riconoscimento di chi parla da parte dell'insegnante, in primo luogo nel contesto di fasi in cui questi sta condividendo lo schermo per mostrare un foglio di lavoro, il quale dunque occupa l'intero schermo rendendo impossibile qualsiasi tipo di contatto visivo tra i partecipanti. Va inoltre ricordato, come già illustrato sopra, che spesso le videocamere degli studenti non sono state attivate e che dunque riconoscere immediatamente, sulla base del solo

⁵ Nelle trascrizioni, il punto fermo segnala un'intonazione discendente, la virgola un'intonazione sospensiva o ascendente, il punto interrogativo un'intonazione ascendente come in una domanda, il punto esclamativo un'enunciazione animata. Le sillabe sottolineate sono enunciate con una particolare enfasi; l'uso dei due punti segnala un allungamento di suono, mentre il trattino indica un suono troncato. Le parentesi quadre mostrano i momenti in cui due o più parlanti si sovrappongono. Le pause, in secondi e decimi di secondo, sono riportate tra parentesi tonde. Il simbolo “x” indica una sillaba non compresa. “INS” sta per insegnante, “STU” per studente; i nomi citati sono frutto di fantasia.

segnale vocale, chi interviene verbalmente può risultare arduo, similmente a quanto avviene nelle videochiamate Skype (cfr. Licoppe & Morel 2012). Ben presto, durante la prima ondata pandemica, le piattaforme digitali si sono attrezzate al riguardo: in *Google Meets*, che consente di passare dalla visualizzazione di tutti i partecipanti a quella del singolo, l'icona (o l'immagine) di chi sta parlando è evidenziata in un colore diverso, e similmente accade in piattaforme quali *Zoom* o *Teams*. Anche cogliere tale segnale visivo può tuttavia risultare difficoltoso, specie se la videocamera di chi parla è spenta e se si adotta la visualizzazione di *tutti* i partecipanti (modalità "galleria"), come di fatto si è osservato più volte nelle lezioni prese qui in considerazione.

Vi è infine da notare come in generale l'interazione online non permetta un contatto visivo diretto tra i partecipanti, poiché chi parla guarda solitamente lo schermo e non la videocamera del proprio computer/tablet/cellulare: il suo sguardo non è dunque rivolto direttamente agli interlocutori, ma vi è un leggero spostamento laterale (cfr. Arminen, Licoppe, Spagnoli 2016). Ciò significa anche che un'allocatione non verbale del turno da parte dell'insegnante, per come questa può avvenire, tramite lo sguardo o un gesto puntatore, nell'interazione di classe in presenza, non è praticabile in un contesto online. Va da sé che in tale contesto anche le risorse prossemiche – il docente che passa tra i banchi per monitorare lo svolgimento di un esercizio o di un lavoro di gruppo – come pure l'orientamento fisico del docente (verso la lavagna o verso gli studenti), che può fungere da indice di contestualizzazione rispetto alla transizione tra tipi di attività (ad es. spiegazioni monologiche vs. domande alla classe o a singoli studenti, cfr. Veronesi 2007), vengono meno, con una drastica riduzione delle modalità semiotiche a disposizione del docente per regolare attività e alternanza tra parlanti.

Quest'ultima, come già ricordato (cfr. § 2), è tipicamente gestita dall'insegnante nel suo ruolo di "regia", specie nelle fasi frontali: un'osservazione che si conferma anche nel corpus preso qui in esame, nel quale il contributo degli studenti è di solito sollecitato da domande a risposta nota dell'insegnante (che danno avvio cioè a sequenze Domanda-Risposta-Valutazione), rivolte al gruppo classe o ad un singolo studente, e nel quale l'auto-selezione da parte degli studenti è rara e si limita generalmente a domande di chiarimento.

Se la scarsa partecipazione attiva degli studenti può essere in qualche modo collegata all'ambiente virtuale, le difficoltà tecniche e l'effetto di 'frammentazione' legati alla didattica online paiono avere un impatto anche sulle sollecitazioni dirette da parte dell'insegnante. Confrontando infatti il tempo di latenza relativo a domande a destinatario noto (rivolte ad uno specifico studente) e domande a destinatario non noto (rivolte all'intera classe), si nota che in quest'ultimo caso l'auto-selezione degli studenti (vuoi per alzata di mano virtuale, vuoi per presa di turno immediata) è estremamente ritardata temporalmente, quando non del tutto assente; una circostanza, questa, che induce spesso gli insegnanti a ripetere la domanda indirizzandola ad un preciso studente, che è quindi chiamato e tenuto a rispondere.

Non stupisce dunque che, nel materiale analizzato, gli insegnanti ricorrano più frequentemente a domande a destinatario noto (201 domande su un totale di 237), con una percentuale di domande rivolte all'intera classe piuttosto bassa, anche se variabile, a seconda dell'insegnante (tra il 3,8% e il 19,52%). Accanto a eventuali differenze negli stili di insegnamento dei singoli docenti, in sostanza, tale preferenza pare rappresentare almeno in parte un adattamento alle specificità dell'interazione in contesto digitale, dove, come evidenziato dall'analisi e da precedenti ricerche (Veronesi *et al.* 2020: 419), risulta meno problematico per chi insegna interpellare direttamente singoli studenti, anziché rivolgersi al gruppo classe con il rischio che lo scambio comunicativo arrivi ad uno stallo.

Nel contesto digitale, d'altro canto, un ulteriore strumento – ampiamente utilizzato nel nostro corpus – viene in aiuto dei partecipanti, permettendo di far avanzare l'interazione sul canale scritto anziché su quello orale: si tratta della *chat*, utilizzata dagli insegnanti non solo per ottenere risposte dagli studenti quando queste siano poco udibili, ma anche come spazio in

cui tutti gli studenti possono scrivere la propria risposta ad una domanda all'intera classe, ovviando così alle difficoltà sopra accennate. La chat viene inoltre a rappresentare una sorta di lavagna virtuale, in cui gli insegnanti riportano le soluzioni di esercizi appena svolti o il lessico affrontato durante la lezione, e tramite la quale risulta possibile, per tutti, scambiare materiali multimediali e link a siti Internet; un aspetto, quest'ultimo, che rappresenta una novità rispetto alla didattica in presenza e che amplia le possibilità di interazione tra docenti e studenti.

4.2. Le domande degli insegnanti nel contesto virtuale

Come evidenziato in letteratura (cfr. ad es. per l'italiano Margutti 2006, 2007, 2010), le "domande a risposta nota" dell'insegnante possono assumere diversi formati, che orientano in maggiore o minore misura la risposta attesa, facilitando così il compito di chi è chiamato a rispondere: ad esempio, mentre le domande "polari" limitano la scelta a due alternative ("sì"/"no") e, quando rivolte all'intera classe, suscitano generalmente risposte 'corali' di più alunni (cfr. Margutti 2006: 331-336; Margutti 2007: 35-36), nelle domande "alternative", che ugualmente propongono due possibilità ("la temperatura cosa, fa, si alza o si abbassa di notte?"), adattato da Margutti 2006: 338), si è notato che la risposta attesa viene generalmente collocata in seconda posizione. Similmente, gli "enunciati incompleti" possono facilitare l'individuazione della risposta nel caso in cui l'elemento richiesto sia altamente probabile (come in "stamattina che è vener-", adattato da Margutti 2006: 324) o ricavabile dal contesto precedente); per contro, le domande "aperte" (o "parziali", come in "perché lo bullizzano?") paiono impegnare maggiormente lo studente nella formulazione della risposta.

In che modo dunque tali formati vengono utilizzati in un contesto digitale, per come documentato dal materiale qui esaminato? Anzitutto, vi è da osservare che nell'intero corpus le domande polari (20,51% del totale) sono usate, ovvero interpretate, sempre come domande aperte – come nella domanda dell'insegnante "Tu sai quali sono i tempi del condizionale?" a cui segue la risposta "ehm: presente e passato?" –, mentre le domande alternative risultano rare (9 occorrenze). Gli enunciati incompleti, per contro, si attestano sul 17,58% (n=48), ma la tipologia più frequente è decisamente quella delle domande aperte (58,6%, n=160). Queste ultime risultano dunque le più utilizzate da tutti gli insegnanti, configurandosi come strumento privilegiato per verificare le conoscenze degli studenti senza tuttavia facilitare troppo questi ultimi.

Per tutti i tipi di domande, come già accennato, risulta preferita l'interlocuzione diretta di un singolo studente; per le domande aperte a destinatario noto si nota tuttavia – similmente alle domande a destinatario non noto in quanto tali, vedi sopra – un maggiore tempo di latenza tra domanda e risposta, rispetto agli altri formati, il che sembra documentare peraltro la maggiore complessità posta dalle domande aperte, tale per cui anche in questo caso non di rado l'insegnante riformula la domanda selezionando un ulteriore studente per far così avanzare l'interazione.

Interessanti spunti di riflessione – pur nella limitatezza del materiale preso in esame – sono inoltre forniti da un confronto tra le lezioni svolte nel primo e nel secondo anno di DAD: da questo, relativamente alle domande a risposta nota, risulta a) un lieve aumento del ricorso alle domande polari (+3,95%), utilizzate comunque sempre in funzione di domande aperte; b) una diminuzione delle domande alternative (-5%) e c) un'ancor maggiore diminuzione degli enunciati incompleti (-19,43%), a fronte di d) un netto aumento nell'impiego di domande aperte (+20,7%). Tale utilizzo più diffuso, nel secondo anno di DAD, sembrerebbe riflettere lo sforzo dei docenti nel coinvolgere gli studenti, rinunciando sempre più a 'guidare' questi ultimi e puntando quindi ad una loro maggiore autonomia nel partecipare attivamente all'interazione didattica, pur se nel contesto circoscritto di sequenze "Domanda-Risposta-Valutazione".

4.3. Il terzo turno valutativo

Come già accennato, nelle sequenze “Domanda-Risposta-Valutazione” la risposta dello studente è tipicamente valutata dal docente, che al terzo turno della sequenza accetta o ‘rifiuta’ la risposta, sollecitando in quest’ultimo caso lo studente a fornire una nuova risposta (ripetendo ad esempio la risposta con intonazione ascendente o richiamando una data regola se rilevante), oppure, anche se non in maniera “preferita”⁶, correggendo direttamente la risposta e producendo così un’etero-correzione (cfr. ad es. Weeks 1985 e Lee 2007). Generalmente i turni valutativi che confermano l’appropriatezza della risposta sono prodotti immediatamente e senza esitazioni, mentre le valutazioni negative⁷ si presentano come attenuate (come ad esempio in “l’ultima [risposta] non è proprio corretta”) e ritardate, e dunque come “dispreferite” (cfr. Gardner 2012). Come mostrato dalla letteratura conversazionale sul tema, la valutazione dell’insegnante al terzo turno è connaturata e tipica dell’interazione in classe; gli studenti vi si orientano, ed una sua assenza risulta in qualche modo marcata (Schegloff 2007, 221-223; Margutti & Drew 2014, 2).

Date le difficoltà tecniche che possono contraddistinguere l’interazione online, è giocoforza chiedersi se e in che misura la realizzazione della sequenza D-R-V, e in particolare del terzo turno dell’insegnante, si allinei a questo formato canonico, e se il sistema della preferenza ‘regga’ in contesto digitale. A questo proposito si osservi il seguente esempio, tratto da una lezione online nel secondo anno di pandemia. In essa la classe discute tra l’altro il film “Wander”, visionato a casa dagli studenti, il cui personaggio principale, Auggie, ha il viso pieno di cicatrici ed è oggetto di bullismo a scuola; in questa attività, l’insegnante scrive sulla chat le risposte degli studenti, in modo che siano disponibili a tutta la classe. Nell’immediato contesto precedente all’estratto qui riportato, il docente aveva chiesto ad uno studente, Daniel, perché Auggie venisse bullizzato, e il termine da questi utilizzato, cioè “disformante” (“perché lui ha una faccia disformante?”) era stato poi oggetto di discussione, nel tentativo di individuare una forma adatta in italiano standard, passando per il tedesco. L’insegnante aveva quindi scritto in chat le due alternative “faccia deforme o deformata”, chiedendo a Daniel di scrivere a sua volta il traduttore in tedesco. La soluzione individuata da quest’ultimo, “verformt”, non convince però lo studente (r. 1), e il docente rilancia quindi il quesito alla classe (r. 3, “chiediamo agli altri”):

Esempio 2 (INS3, 04:08-05:11, “faccia deforme”)

- | | | |
|----|------|--|
| 1 | DAN | penso che: questo ma non <u>sono</u> sicuro. |
| 2 | | (1.9) ((rumori di sottofondo)) |
| 3 | INS3 | verformt? chiediamo agli altri. |
| 4 | | (0.5) |
| 5 | INS3 | jona! |
| 6 | | (1.5) |
| 7 | INS3 | ti piace? |
| 8 | | (1.2) |
| 9 | INS3 | verformt. |
| 10 | | (9) |

⁶ In un’ottica AC il termine “preferenza” non si riferisce a inclinazioni individuali, quanto piuttosto ad aspettative sociali (cfr. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977).

⁷ Si tratta del cosiddetto “*feedback* correttivo”, centrale in prospettiva glottodidattica (cfr. Brown 2014; Ellis 2017), e che, sulla scorta della nota tassonomia di Lyster e Ranta (1997), viene generalmente suddiviso per l’orale in categorie quali “correzione esplicita”, “riformulazione”, “richiesta di chiarimenti”, “*feedback* metalinguistico”, “elicitazione”, “ripetizione”, “valutazione negativa”; in studi più recenti (cfr. Monami 2011: 556-557, come pure Monami 2013 e 2021), a ciò si affianca anche la “comunicazione non verbale”. Sul tema vedi anche Dota (2013) e Grassi (2010), (2018) e (2020).

- 11 INS3 allora, nella vostra madrelingua come descrivereste
 12 la faccia di aug=gie.
 13 (2.7)
 14 STU1 non bella?
 15 (2)
 16 INS3 unschön.
 17 (3)
 18 STU1 brutta?
 19 (2.6)
 20 INS3 in tedesco! in tedesco!
 21 (3)
 22 STU2 hässlich?
 23 (3.2)
 24 INS3 okay. allora mettiamo, aspetta, (3) anche deformiert
 25 ho trovato. okay. ascoltami, markus,

Come si nota, dopo un primo tentativo di coinvolgere un ulteriore studente, Jona, che non sortisce tuttavia alcun effetto (rr. 3-8), l'insegnante riformula la domanda precedentemente posta a Daniel ("come possiamo dire, descrivere in tedesco la faccia di Auggie", non riportata nell'estratto), rivolgendola questa volta all'intera classe. Dopo una considerevole pausa (r. 13), uno studente (STU1) propone un aggettivo in italiano che viene poi reso in tedesco dal docente. Lo studente avanza allora una nuova alternativa ("brutta?", r. 16), seguita dal richiamo del docente alla consegna ("in tedesco! in tedesco!"). Dopo un'ulteriore pausa, un secondo studente prende la parola, con un possibile traduttore di "brutto" ("hässlich?") – e in sostanza anche un possibile sinonimo contestuale di "deforme" o "deformato", da cui aveva preso le mosse il docente –, che viene infine ratificato con l' "okay" del docente, anche in questo caso dopo una considerevole pausa (r. 22). Infine, il docente chiude l'episodio di ricerca di parola scrivendo in chat il termine tedesco individuato, assieme a "deformiert" (rr. 24-25).

Accanto alla difficoltà dell'insegnante nell'ottenere delle risposte dagli studenti – si veda l'assenza totale di reazione da parte di Jona, che viene interpellato nominalmente e a cui viene rivolta una domanda ("ti piace? ") e poi ancora un ulteriore appello ad esprimere la sua opinione ("verformt"), e si veda la pausa dopo la domanda dell'insegnante alla classe – ciò che salta agli occhi in questo frammento è la presenza di pause di durata simile in tutti i casi di terzo turno valutativo dell'insegnante: tanto prima di rifiutare le risposte ottenute da STU1 (rr. 15-16; rr. 19-20), ove le pause estese sarebbero in linea con la dispreferenza in atto per le valutazioni negative, quanto prima di ratificare la risposta di STU2 (rr. 23-24), dove invece ci si attenderebbe una valutazione positiva immediata, senza pausa o con una pausa molto breve.

La durata della pausa, in sostanza, non ricoprirebbe più alcuna significatività nel contesto della sequenza Domanda-Risposta-Valutazione, e verrebbe così a mancare un importante indice di contestualizzazione, per gli studenti, del terzo turno valutativo dell'insegnante (cfr. anche Veronesi *et al.* 2020: 421). Ciò implicherebbe una forte modificazione del sistema della preferenza in contesto online, che andrebbe verificato sistematicamente e su una base di dati più ampia; ciò che emerge anche solo da questo frammento, tuttavia, è un forte rallentamento dell'interazione, che procede in modo difficoltoso e non fluido.

Tale rallentamento risulta ancor più evidente se le domande hanno a che fare con degli elenchi⁸, come riscontrato più volte nei nostri dati. In questi casi, spesso lo studente interpellato attende ad ogni risposta, cioè a ogni elemento dell'elenco, una conferma, che viene però prodotta dal docente dopo una pausa relativamente ampia, e tale per cui la realizzazione della sequenza D-R-V risulta alquanto rallentata; e sebbene possano entrare in gioco almeno in parte, lo stile individuale dei docenti ed eventuali incertezze degli studenti circa le risposte adeguate,

⁸ Si pensi ad esempio alla richiesta di elencare i tempi verbali di un dato modo.

risulta chiaro che la distanza fisica e la mancanza di contatto visivo tra gli interlocutori – per come questo si avrebbe in una lezione in presenza – rende impossibile per il docente produrre in questi contesti delle conferme non verbali (ad esempio con un cenno del capo), portando quindi ad una dilatazione temporale della sequenza stessa e a una possibile riconfigurazione della portata di risorse interazionali quali pause e silenzi.

5. Osservazioni conclusive

In questo studio si sono esaminati alcuni aspetti della didattica online prendendo in esame alcune lezioni a distanza in italiano L2 in classi di scuola secondaria di secondo grado. Sullo sfondo di specifiche peculiarità che l'interazione assume nel contesto digitale – i tempi più o meno lunghi necessari per giungere ad un mutuo orientamento dei partecipanti o per condividere contenuti sullo schermo, la problematicità della mancata attivazione delle videocamere da parte degli studenti, la difficoltà nel riconoscere immediatamente chi prende la parola – la natura frammentata dell'interazione online sembra determinare una serie di cambiamenti rilevanti rispetto alla comunicazione in classe in presenza: a livello di assegnazione del turno da parte degli insegnanti, che rivolgono più frequentemente le proprie domande a singoli studenti anziché all'intera classe, avendo così più probabilità di ottenere delle risposte; a livello di formato delle domande, con un maggiore impiego, nel passaggio dal primo al secondo anno di DAD, di domande aperte, più complesse rispetto ad altri formati che facilitano invece l'individuazione della risposta attesa; e infine, all'interno della tripletta Domanda-Risposta-Valutazione, relativamente al terzo turno valutativo dell'insegnante, che, realizzato talvolta dopo pause relativamente lunghe anche quando è un turno di conferma, si discosta dal formato canonico.

I fenomeni emersi da quest'analisi, pur se limitata, inducono ad alcune riflessioni di natura operativa, qualora si ponga nuovamente la necessità di ricorrere alla DAD, o nei casi in cui le lezioni in presenza siano affiancate da attività online: anzitutto, pare essenziale che *tutti* i partecipanti mantengano attiva la propria videocamera, permettendo così al docente di monitorare l'attività degli studenti e di cogliere più agevolmente le richieste di parola (per alzata di mano virtuale); in secondo luogo, sembra inevitabile per i docenti, in fasi di lezione frontale, rivolgere preferibilmente le domande a singoli interlocutori anziché all'intera classe, sebbene tale procedura limiti fortemente lo spazio d'azione degli studenti.

In una prospettiva di partecipazione attiva degli studenti, del resto, è evidente che la didattica online non può 'semplicemente' tentare di riprodurre le modalità interazionali faccia-a-faccia, come peraltro sottolineato da più parti (cfr. ad es. Cella & Viale 2021); essa può tuttavia fare ricorso a strumenti, quali ad esempio la chat, o ancor più, i canali separati, che permettano agli studenti di agire e interagire in autonomia tra pari (e dunque con una presa di turno auto-diretta), a coppie o in piccoli gruppi, eventualmente monitorati dal docente. Anche la condivisione dello schermo in momenti plenari o di lavoro di gruppo – si pensi ad es. alla visione comune di videoclip e materiali multimediali –, come pure la pubblicazione di documenti condivisi e modificabili da tutti, possono rivelarsi validi strumenti di lavoro in chiave partecipativa; similmente, l'uso della chat, come si è osservato, rappresenta un ulteriore canale comunicativo facilmente fruibile da tutti, anche da quegli studenti che in una lezione in presenza risulterebbero più introversi e meno propensi a prendere spontaneamente la parola in classe.

Per quanto la DAD – come si è del resto potuto sperimentare nel corso degli scorsi due anni – non possa certo sostituire l'interazione didattica faccia a faccia, riteniamo che essa non vada considerata semplicemente come un'esperienza da archiviare; piuttosto, è essenziale capirne a fondo le dinamiche, i limiti intrinseci e il modo in cui a questi si può almeno

parzialmente ovviare, sfruttando al massimo le possibilità interattive offerte dalle nuove tecnologie (si veda a questo proposito, nel momento in cui alla didattica online si dovesse o si volesse nuovamente ricorrere).

Riferimenti bibliografici

Andrén M., Chekaite A., 2017, “Don’t Laugh! Socialization of Laughter and Smiling in Pre-School and School Settings”, in Bateman, A., Church, A. (a cura di), *Children’s Knowledge-in-Interaction*, Singapore, Springer, pp. 127-148.

Arminen I., Licoppe C., Spagnolli A., 2016, “Respecifying Mediated Interaction”, in *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), pp. 290-309.

Autonome Provinz Bozen, 2021, *Linee guida Quadro per le Scuole Primarie e Secondarie dell’Alto Adige*, www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/rahmenrichtlinien.asp.

Brown, D., 2014, “The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis”, in *Language Teaching Research* 20(4), pp. 436-458.

Cella R., Viale M., 2021, “Che cosa resterà della didattica a distanza?”, in *Italiano a scuola* (3), pp. I-VI.

Demo H., Veronesi D., 2019, “Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione”, in D. Ianes, D. (a cura di), *Didattica e Inclusione Scolastica*, Milano, Franco Angeli, pp. 31-50.

Ellis R. 2017, “Oral corrective feedback in L2 classrooms: Research, Theory, Applications, Implications”, in Nassaji, H. e Kartchava, E., *Corrective Feedback in Second Language Learning. Research, Theory, Applications, Implications*, New York, Routledge, pp. 3-18.

Fele G., 2007, *L’analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.

Fele G., Paoletti I., 2003, *L’interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

Gardner R., 2012, “Conversation Analysis in the Classroom”, in Sidnell, J. e Stivers, T. (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester, pp. 593-610.

Gardner R., 2019, “Classroom Interaction research. The State of the Art” in *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), pp. 212-226.

Grassi R., 2020, “La reazione all’errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di feedback correttivo conversazionale in classe”, in *Lend* 1, pp. 40-51.

Grassi R. (a cura di), 2018, *Il trattamento dell’errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati.

Lyster R., Ranta L., 1997, *Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Forms in Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ingwer P., 2007, "Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn", in Schmitt, R. (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen, Narr, pp. 195-224.

Jefferson G., 2004, "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction", in Lerner G. (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, Benjamins, pp. 13-23.

Kääntä L., 2012, "Teachers' embodied allocations in instructional interaction", in *Classroom Discourse*, 3(2), pp. 166-186.

Kendon A., 1990, *Conducting Interaction: Patterns of Behaviour in Focused Encounters*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lee Y., 2007, "Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching", in *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1204-1230.

Licoppe C., Morel J., 2012, "Video-in-interaction: "Talking heads" and the multimodal organization of mobile and Skype video calls", in *Research on Language and Social Interaction*, 45(4), pp. 399-429.

Luff P., Heath C., Kuzuoka H., Hindmarsh J., Yamazaki K., Oyama, S., 2003, "Fractured ecologies: Creating environments for collaboration", in *Human Computer Interaction*, 18, pp. 51-84.

Majlesi A. R., 2014, "Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet", in *Journal of Pragmatics*, 64, pp. 35-51.

Margutti P., 2006, «Are you human beings?» Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17, pp. 313-346.

Margutti P., 2007, "Formulare una domanda per ottenere «quella» risposta: aspetti linguistici, organizzazione dell'interazione e costruzione di conoscenze in classe", in Baraldi, C. (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli, pp. 29-48.

Margutti, P., 2010, "On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction", in *Research on Language and Social Interaction* 43, pp. 315-345.

Margutti P., Drew P., 2014, "Positive evaluation of student answers in classroom instruction", in *Language and Education*, 28(5), pp. 436-458.

Mehan H., 1979, *Learning Lesson*. Cambridge MA, Harvard University Press.

Meredith J., 2019, "Conversation Analysis and Online Interaction", in *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), pp. 241-256.

Monaco C., Pontecorvo, C., 2009, "La discussione in classe: cambiamenti a carico della struttura di partecipazione asimmetrica", in Fatigante, M., Mariottini, L., Sciubbia, M.E. (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 70-87.

Monami E., 2011, “Interazione orale docente-studente in classi di italiano L2: strategie di correzione dell’errore”, in *RILA*, 3, pp. 555-576.

Monami E., 2013, *Strategie di correzione orale dell’errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra.

Monami E., 2021, *Correggere l’errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua.

Mondada L., 2007, “Multimodal Resources for Turn-Taking: Pointing and the Emergence of Possible Next Speakers”, in *Discourse Studies* 9(2), pp. 194–225.

Mori J., Koschmann T., 2012, “Good reasons for seemingly bad performance: Competences at the blackboard and the accountability of a lesson”, in Rasmussen G., Brouwer C.E., Day, D. (a cura di), *Evaluating cognitive competences in interaction*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, pp. 89-118.

Mortensen, K., 2008, “Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing Next speaker in planned activities”, in *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), pp. 55-79.

Mortensen K., 2016, “The body as a resource for other-initiation of repair: cupping the hand behind the ear”, in *Research on Language and Social Interaction* 49(1), pp. 34-57.

Nigris E., 2009, *Le domande che aiutano a capire*, Milano, Mondadori.

Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.

Pitsch K., 2007, “Koordinierung von parallelen Aktivitäten. Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht”, in Schmitt, R. (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen, Narr, pp. 411-446.

Pitsch K., Ayaß R., 2008, „Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess“, in Willems, H. (a cura di), *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. II. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 959-982.

Raineri, K., 2021, *Didattica a distanza e insegnamento dell’italiano L2. Dinamiche dell’interazione nella classe digitale*, tesi di laurea magistrale, Bressanone, Libera Università di Bolzano.

Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G., 1974, “A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, 50(4), pp. 696-735.

Schegloff E., 2007, *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis* (vol. 1), Cambridge, Cambridge University Press.

Schegloff E.A., Jefferson G., Sacks, H., 1977, “The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation”, in *Language*, 53(2), pp. 361-382.

Sidnell J., Stivers, T. (a cura di), 2013, *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, Wiley & Blackwell.

Sinclair J., Coulthard R., 1975, *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.

Streeck J., Goodwin C., LeBaron C.D. (a cura di) 2011, *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, Cambridge, Cambridge University Press.

Veronesi, D., 2007, “Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali: un’analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici”, in *VALS/ASLA*, 85-III, 107-129.

Veronesi, D., Chizzoni, I., Raineri, K., Schmalz, V., Taferner M., 2020, “Reshaping teacher-student interaction in the virtual classroom: a case study”, in *Img journal*, 3, pp. 408-427.

Waring H., Creider S., Box C., 2013, “Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytical account”, in *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, pp. 249-264.

Weeks P., 1985, “Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework”, in *Human Studies*, 8(3), pp. 195-233.

STUDENT-CENTERED LEARNING AND TEACHING PROCESS: TWO LECLESSES PLANS WITH PROCEDURES AND IMPLEMENTATION MODES

Elena Intorcìa

University of Sannio, Benevento, Italy
elenaint@unisannio.it

Erricoberto Pepicelli*

University of Sannio, Benevento, Italy
pepicelli@unisannio.it

* E. Pepicelli, previously teacher of English at the University of Sannio since 1998, is now a member of the Examination Board at the Department of Engineering after retiring in 2020.

Abstract

Drawing from the *Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching* (2021) and Bari's Convention on Academic Didactic Innovation (2018), while bearing in mind the most relevant theories of modern pedagogy along with the consequent practical implementations of glottodidactics, this article focuses on the objectives of the EU program ET 2020.

Great relevance is granted to the learning-teaching approach and the new roles of students and teachers, exemplified through a "lecless" sample plan with objectives, times, number and role of students involved, procedures and assessment. Some works presented by university students during their English classes are finally included.

Keywords

Assessment, Communication, Learning, Lecless, Lifelong Learning.

1. Introduction

Despite the movement away from Teacher-Centered towards Student-Centered Learning and Teaching (SCLT) in Higher Education has intensified in recent years, SCLT still remains somewhat poorly defined, under-researched and often misinterpreted. This urged a thorough and up-to-date overview of the fundamentals of SCLT and its discussion and applications in policy and practice, thoroughly offered by *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (Hoidn, Klemenčič 2021).

Modern methodology is in favour of the Learning Paradigm against the Instruction Paradigm (Barr & Tagg 1995; Tagg 2019), but what about the scenario of the Italian academic world? Some relevant innovations in the area of academic pedagogy emerged during the Convention titled "Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100

contributi di 27 università a confronto”, held in Bari in October 2018.¹ Most presenters, in an attempt to make up for the lost time, tried to put didactics at the center of the learning-teaching process also in the academic world and discussed the new roles played by both students and teachers in the educational process. One of the main didactic innovations foregrounded in the convention was to highlight the fundamental role of learners in the formative process, an area where new strategies and techniques of active, responsible involvement need to be further exploited, assisted by communication, IT and interactive web systems².

A few additional key areas of investigation and reflection were pointed out, in the formative process of learning and teaching, including tutoring and the support of autonomous learning, together with interdisciplinarity and a necessary, stricter connection between High School and University, a tie which is hardly found in Italy. Soft skills equally received some kind of attention, but most of all the importance of teachers’ formation, often ignored at academic level, came out quite clearly.

Bearing in mind the new role of the learner in the educational process, together with the most relevant theories and the consequent practical implementations of modern pedagogy and glottodidactics (Pepicelli, 2021; Intorcia & Pepicelli, 2021), this article focuses also on the four objectives of the EU program ET 2020³, all of them indispensable branches of education:

- make lifelong learning and mobility a reality;
- improve the quality and efficiency of education and training;
- promote equity, social cohesion and active citizenship;
- enhance creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

2. The new roles of teachers and learners

In this article adequate relevance is given to the learning-teaching approach, exemplified through a “*leclass*”⁴ plan with objectives, times, number and role of students to be involved, procedure and assessment methods. Some works presented by university students during some English courses are finally included.

The ideal teacher stems in her/his multifaceted roles of facilitator, guide, stimulator, leader, supporter from the mentioned theoretical assumptions, as well as from modes like CLIL, Retrieval Practice, microlanguages and the related methodological implementations through appropriate strategies, techniques, skill getting and skill using activities, language analysis, learning and acquisition. It is essential, for such a teacher, to be resilient, open-minded, resourceful, reflective, balanced, knowledgeable, communicative, empathic and much more;

¹ The outcome of this convention was a book published in 2019 by GEO, Università degli Studi di Bari Aldo Moro e CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), titled after the name of the convention itself and edited by Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F.

² At the end of the 2019 Bari convention, Marisa Michelini, Director of GEO (Consorzio Interuniversitario Giovani Educazione Orientamento), University of Udine, asked herself: “What have I learned? What am I doing tomorrow?”. She also stated that “in the Italian academic panorama there are researches, meetings, conventions, studies in the field of education going on with new tendencies, approaches identified and explained and shared, but in terms of implementing these results it is quite another story now”.

³ “Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017”, retrieved from https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf

⁴ We have created a portmanteau word, *leclass* (pl. *leclasses*) made up of the initial letters of the two words: “*lecture*” and “*lesson*”, meaning something that is applicable both at University and in Secondary High Schools; as a matter of fact, there is not much difference in terms of acquired skills and competences for first-year university students, who until July attend high school and from September of the same year start university.

accordingly, the ideal student is expected to be motivated, cooperative, participatory, active, responsible, capable of self-esteem.

Conversely, whenever teachers speak a lot without communicating appropriately, often committed in producing a sort of soliloquy, when they do not continuously assess and evaluate their own performance and their students' – who might actually remain far away, distant, separated, rather cut out from classes – and follow their route without being conscious of their learners' expected progress, forgetting to check their levels of attention and participation, instructors and learners are simply not on the same wavelength. In other words, they act like the traditional teacher, a figure still popular nowadays, but frankly to be put aside: they basically just focus on getting information into their learners' heads.

Nowadays, what is expected by all teachers is to know what they should be and how they should behave, bearing in mind the main educational paths well in advance, yet being ready to adapt, adjust, refocus, change, modify, in keeping with all the restraints that the cutting-edge theories, listed below, involve.

In our lectures, we make an effort to abide by the features of a more inclusive teacher and to work for achieving the ET 2020 objectives as much as possible, prioritizing learning against teaching, quality education, spontaneous and continuing participation, together with cooperation and innovation. In other words, in our university classes we try to avoid traditional approaches, while fostering participation and capitalizing on shared assignments.

Once students, in the very first lectures, understand where they are in terms of competences, skill-using abilities, personal strengths and weaknesses, it comes out very clearly that the number of in-presence lectures alone is not enough to fulfil the expected objectives and foreign language competence level (B2 of the Common European Framework of Reference for Languages), especially for weaker learners.

Consequently, the attempt is to transform students' voluntary attendance into a sort of continuous participation, just like in high school classes or in USA colleges, where attendance is obligatory. This is the main reason why in our lectures there is a strong emphasis on assignments. On the other hand, students are aware that each university credit is made up of 25 hours of work: 8 in-presence and 17 of individual work, outside the lecture-room, including homework, tutoring and similar learning activities.

3. Some key words

In order to make our work as clear as possible, it might be useful to share beforehand the meaning of some key words: *learning*, *lifelong learning*, *resilience*, *sustainable/sustainability*.

3.1 Learning

Learning is the process of acquiring new understanding, knowledge, behaviors, skills, values, attitudes, and preferences. Psychologists often define learning as a relatively permanent change in behavior as a result of experience. The psychology of learning focuses on a range of topics related to how people learn and interact with their environments.

“Being knowledgeable about the ways students learn is extremely beneficial to the job of college instructors and requires surveying research in fields as diverse as developmental psychology, anthropology, and cognitive neuroscience.” (Eyler J., 2018)

3.2 Lifelong learning

Lifelong learning is extremely relevant as it implies movement and changes, rather than something overtaking only the idea of staticity. It is the provision or use of both formal and informal learning opportunities throughout people's lives in order to foster the continuous development and improvement of the knowledge and skills needed for employment and personal fulfilment. (Collins English Dictionary)

3.3 Resilience

What does it mean to be resilient? Resilience is the ability to withstand adversity and bounce back from difficult life events. Being resilient does not mean that people do not experience stress, emotional upheaval, and suffering. Some people equate resilience with mental toughness, but demonstrating resilience includes working through emotional pain and suffering. Resilience empowers people to accept and adapt to situations and move forward.

3.4 Sustainable/sustainability

Sustainability is a complex concept. A clear definition comes from the UN World Commission on Environment and Development:

“Sustainable development is a development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations. To meet this aim, it is necessary to strengthen the means of implementation and to revitalize the global partnership for sustainable development”.

4. Some university students' presentations

The table below summarizes most of the topics presented by students attending the Degree Courses in Business Economics, Tourism Economics (for these Degree Courses the English exam corresponds, respectively, to 6 and 9 university credits), Civil Engineering, Energy Engineering, Information Technology and Electronics for Automation and Telecommunications Engineering (where the English exam corresponds to 3 university credits) during the academic years 2018/19 and 2019/20.

Tab. 1

Considering that each semester typically includes 36 classes of two hours each for Tourism Economics and only 13 classes for each of the four Degree Courses in Engineering, students presented their works almost in every lecture. They did so on a voluntary basis, mostly by using PowerPoint presentations. Classes participated with questions and, sometimes, with additional materials too, which were usually presented at the start of the lecture. As a result, the lecture plan had often to be adjusted, having to deal also with what came out of these presentations; clearly, this highly fostered class participation. This initiative was so successful that after an initial hesitation, as soon as they realized that their participation implied a positive evaluation for their performance anyway, students were eager to share their presentations. Their enthusiasm was evident and this obviously made it a pleasure to work together.

The key to this success was the connected, relaxed atmosphere in the lecture room, where the main focus was on students, the main actors of the learning environment, bearing in mind a core statement of the Olympic Games: “The important thing in life is not the triumph,

Topics	No. of presentations
Brexit	4
Communication	4
Curriculum vitae following the European Union Format	36
Decalogue of sustainable tourism	2
Dwellings in UK and USA	3
Education	6
English around us	5
False cognates	2
Gentrification and <i>touristification</i> at Barcelona and Capri	2
Idioms	5
Mind maps	3
My degree course	2
My ideal dwelling	10
Phonetics: Homophones and homographs	2
Plan of green building	25
Pollution	2
Study and life skills	5
Thailand's tourism resources	1
Tourism in Turkey	2
Travelling	3
Total	124

but the fight; the essential thing is not to have won, but to have fought well.” (Pierre De Coubertin, London, 1908).

5. Assessment

At the end or during each presentation, a brief discussion would start with questions, observations, reactions. A few minutes would be devoted to an informal assessment.

Students would be asked to assess their colleagues' presentations according to the table below, which had originated from an interactive work of learners and teacher. These materials would then be presented and discussed by each student when sitting the oral English exam.

Assess each element with marks ranging from 3 to 5. You can cooperate with your deskmates.

Elements	Marks (from 3, the lowest, to 5, the highest)
Confidence	
Fluency	
Pronunciation	
Grammar	
Comprehensibility	
Digital competence	
Final score (from 18 to 30)	

Tab. 2

Well-defined, specific activities stem from these theoretical ideas; some of them are an integral part of the two lesson plans which follow.

6. Some pedagogical assumptions

In our lectures we try to implement strategies and techniques stemming from well-established assumptions and principles of modern pedagogy and glottodidactics (Róg, 2014). Classroom management (Tauber, 2007) seems to be one of the essential competences: what the teacher should add, do, modify, cancel, and why, also considering that in university classes there are sometimes 100 attendees or more? What is, in a broader sense, her/his approach? In any class there are all sorts of learners with a large variety of learning styles: global or analytic, auditory, visual (Barsch, 1991) and, each of them, in different proportions.

Among the most innovative learning strategies in modern pedagogy are: crossover, incidental, embodied, context-based learning; computational thinking; adaptive teaching, science (with remote labs), analytics of emotions, argumentation, stealth assessment (Eyler, 2018). Such a rich variety of strategies suggests the use of multiple stimuli (visual, auditory, written, oral, pictorial) appealing to the four language skills (reading, listening, speaking and writing), without ignoring the fifth skill, viewing.

Together with other forms of communication, the body language should equally find adequate room, along with all the technical tools that technology modes make available, every day more, such as Blippar, Flipped class/lecture room, Gamification, Kahoot.⁵

7. The learning/teaching approach

The learning-teaching process implies knowledge, motivation, involvement, socialization, shared values, ability to disambiguate whatever is not clear. The teacher tries to accommodate a wide range of techniques and strategies, taking into consideration the types of learners, the average shape of her/his classes in terms of learning styles, integrating with assignment and doing individual work, i.e. during tutorials, offering the single learner the most appropriate stimuli/support according to what has come out from the individual questionnaires at the beginning of the course/semester.

8. A sample lecless plan

8.1 Topic 1: “The Global Village” (Tourism Economics)

Lecless 1. Part 1

Procedure

Step 1. Prerequisites (Pre-lecless, 10’)

⁵ Here are some of the suggested widespread techniques which can be exploited for better and more varied activities: *Kahoot*: a game-based learning platform; *Gamification*: to use video game design and game elements in a learning environment. One basic element: rules to be respected, a democratic approach; *Blippar*: augmented reality through a digital platform. Users look at real-world objects enhanced with text and digital graphics through camera, smartphone, tablet, etc.; *Flipped classroom*: a blended learning strategy. Students prepare learning before they meet. This allows for content exploitation, meaning making or capturing, demonstration and application.

Create a true learning environment with a friendly, empathic, relaxed atmosphere. Anticipate content/topic of the following lecture, so as to allow for a more democratic learning experience (thus avoiding the situation where the teacher knows and learners ignore what would come next). Always come to class with a detailed plan clearly in mind.

Create the correct expectations in the learners' minds; give them the chance to get ready for the lecture through reading, checking, calling back their own prerequisites.

Step 2. Start working (20')

Questions on the topic according to the tridimensional way: teacher/students, students/teacher, students/students. Students contribute with their prior knowledge, drawing on their own encyclopedia, and with the assignment they did at home.

The teacher takes notes on the screen so as to clarify content to everyone and to allow each student, also those who have not understood, to take notes too, thus sharing the various contributions.

Students are free to go to the desk, write and read their contributions from the PC for everyone to share.

Step 3. Continue working (30')

The teacher gives six handouts with activities to six groups of students⁶. They are free to choose which group to join. The teacher shows activities also on the screen (a set of questions of reference, inference and/or presupposition, multiple choice, identification of key words in a short passage)⁷. Students can cooperate.

Coffee Break (10')

It is meant to release anxiety, to let students relax and to recover their level of attention.

Lecless 1. Part 2

Step 4 (50')

The teacher goes on working on the six texts eliciting, questioning, creating expectations. Each student has joined one group and gets involved actively through personal remarks, comparing ideas from the text to their own experience.

In order to facilitate understanding and communication, and whenever necessary, morphology, syntax, phonology with pronunciation and vocabulary with spelling receive adequate attention in order to clarify all the possible doubts in the various areas dealt with.

Work continues in the following *lecciones* with the same approach, similar techniques and the activities connected with the given texts. Whenever weak areas appear, additional activities and tutoring are suggested in order to overcome them.

⁶ The texts mentioned are from Intorcchia, E., Pepicelli, E., 2017, *English for Me*, Aracne, Rome. Their titles are: "Tourism Economics", "Sustainable Tourism", "Forum for the Future", "The Travel Foundation", "The Last Approach to Tourism in Italy and in Other Countries", "The Future of Tourism".

⁷ A *reference question* is when the answer is clearly expressed in the text. An *inference question* occurs when the reader has to take into consideration other elements from the text to find the answer. Answering inference questions correctly requires the ability to take information given in the text and then draw logical, supported conclusions from it. A *presuppositional question*, instead, is when the reader has to refer to her/his own encyclopedia to answer it correctly.

Lecless 2. “Green Environment”

This lecless has been implemented with students attending Degree Courses in Civil Engineering, Energy Engineering, Information Technology and Electronics for Automation and Telecommunication Engineering. Similar theoretical principles, strategies, techniques, activities and procedure to the ones shown for Lecless 1 are applied, being ready to adjust, modify, according to emerging needs and to the specific requirements of the four Degree Courses. In order to facilitate understanding and communication, together with morphology, syntax, phonology and pronunciation, microlanguages (English for Special Purposes) will receive special attention.

Key words to be used include: green, pollution, environment, climate, sustainable development, energy sources.

Students, divided in 5 groups, start working on five texts.⁸ They will continue their work at home; some volunteers will give a presentation on the basis of their activities in the following lectures.

9. Appendix

9.1 Topic n.1: Communication

Part of what follows about communication stemmed from an introductory conversation between teacher and students. It is agreed that communication is one of the most important features of any society, it is a two-way process between two people or two groups of people. True communication is a process that fills an information gap between two or more people or groups.

A follow-up activity in a lecless room:

“Distinguish between true communication and untrue communication.”

The teacher asks her/his students: “What did you have for breakfast this morning, Elena?” (true)

The teacher pointing to her/his eyes and addressing her/his students: “How many eyes do we have? (untrue, simply because it is an obvious question).”

It is equally pointed out that there are different types of communication (i.e. oral, written, pictorial, face to face, online) and registers (formal and informal with different degrees).

9.1.1 A Dicto-comp

A good example of an activity favouring communication is the Dicto-comp, as it involves the four language skills, together with viewing, speaking and writing in the limelight.

Setting: The lecture-room of an Italian university or a High School classroom. About twenty students. Teacher and students agree that communication is a relevant topic for everyone to talk and write about. They produce this mind map through a quick brainstorming; the teacher elicits ideas from students; using a PC, the teacher or a student keys in the mind-map and it is shown through the video projector:

⁸ The texts mentioned, “My Place”, “Typical Dwellings in Britain and the USA”, “Environment”, “Pollution”, “Green Buildings” are from Intorcia E., Pepicelli E., 2017, cit., pp.19-20, 61-65.

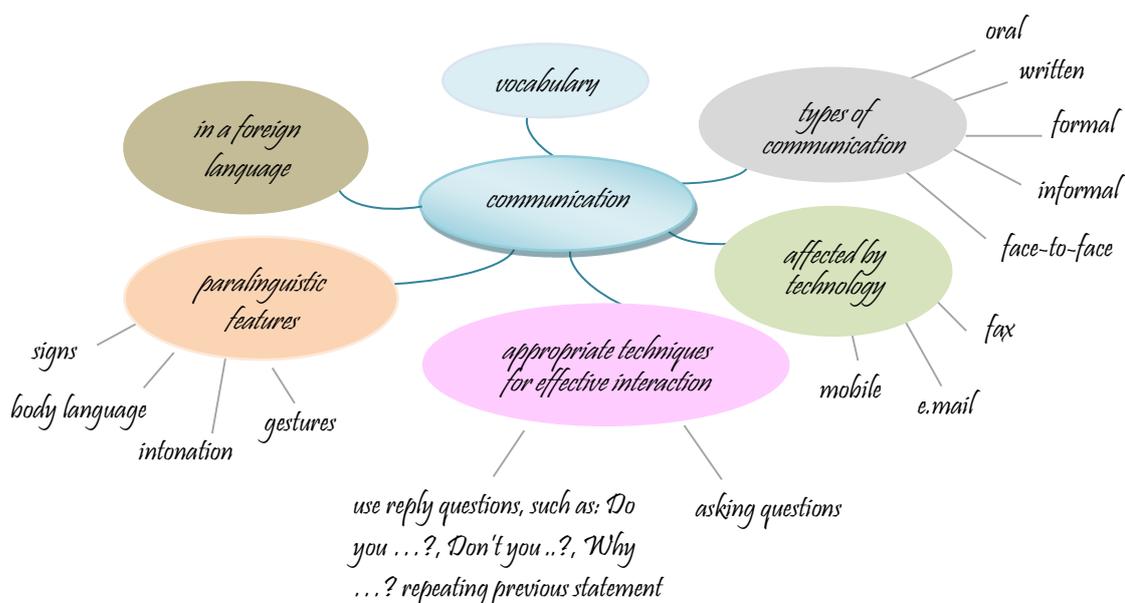


Fig. 1

Procedure:

- a. Each student writes a sentence about the topic, and, in turns, all dictate their own sentence to the class; some errors may be corrected during this activity by anyone.
- b. Everyone writes those sentences.
- c. The teacher writes them on the PC/interactive whiteboard, without showing them.
- d. Dictations finishes and students are asked to rearrange those sentences, trying to correct mistakes, if any, granting cohesion and coherence to the composition.
- e. A volunteer student reads her/his composition.
- f. Then, s/he goes to the computer/interactive whiteboard and writes it down, showing it to the whole class.
- g. Final class checking of errors, if any left.

10. Samples of students' presentations*10.1 Verbal and written communication*

It is formed by the words we use when we speak or write, and normally it is also the level we are most aware of. When we have to express ourselves, indeed, we try to carefully choose words, adapting the register to our interlocutor and the context.

The way we say something is equally very important, for example the volume of our tone, speed, timbre of voice. In the case of written communication, punctuation and the length of periods give the text rhythm and speed. Obviously in a context of English as a Foreign Language (EFL) learners are usually less aware of these aspects than in one where English is a Second Language (ESL), leaving aside where English is the Mother Tongue (EMT).

Communication is also all that is conveyed through posture, movements, the “body language”, the position occupied in space compared with the interlocutor, but also through the way of dressing; these are additional elements in favouring or hindering communication.

The non-verbal language is equally present when we communicate in writing or through images: if we write by hand, the handwriting and the colour used can reveal our state of mind. For example, in a mail, the type of font, the color, the possible use of images are important indicators. Printing is an old technology used for the production and distribution of information and for communicating through books, posters, newspapers and magazines.

In recent years radio first and then television are bringing information into our homes, and now the internet, cell phones, tablets play a crucial role in our daily lives.

Nunzio A., Assunta O.

10.2 Brexit

Consolidated version of the Treaty of European Union, Title VI, Final provisions.⁹ Article 50 of the Treaty of the European Union – TEU – recognizes that any member State has the right to withdraw from the European Union. The terms of the withdrawal must be negotiated between the EU and the State concerned, with the aim of concluding an agreement.

10.2.1 Consequences of Brexit

The majority of British citizens seemed to have thought that the EU was too expensive, they wanted a major control over immigration. The most relevant consequence of Brexit regards the abolition of the free circulation of people and goods. British citizens have to leave Member States and viceversa. To enter Britain citizens would need a passport and they have to respect strict regulations to work in Britain.

“While we are free to choose our actions, we are not free to choose the consequences of our actions”. (Covey, 1993)

Some Brexit consequences: the City of London will no longer be the EU financial center. The main firms, including banks, will have to move some businesses to EU, over 3 million of working population are EU citizens and over 1 million Britons work in the EU. Also, the UK will lose tariff-free access to largest export markets. A massive lack of workers, like truck drivers, waiters and waitresses are already creating grief, suspense, and worries to British politicians.

Britain broke from the European Union’s regulatory orbit on Jan. 1, casting off nearly half a century inside the bloc and embarking on what analysts described as the biggest overnight change in modern commercial relations.

Far from closing the book on Britain’s tumultuous relationship with the rest of Europe, the split, known as Brexit, has opened a new chapter – one that could reshape not only the country’s economy, foreign policy and politics, but even its borders.

Prime Minister Boris Johnson is now speaking of creating a more agile “Global Britain”, with stronger ties with the United States and other democracies like Australia, India and South Korea.

And arrangements for the sensitive territory of Northern Ireland have fueled rioting and diplomatic tensions, both of which may yet flare up more fiercely, not ignoring that most Scots want to stay with EU.

The Trade and Cooperation Agreement between the UK and the EU on Brexit formally entered into force on 1 May 2021.

Sara M., Angelica S., Francesca C.

⁹ Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union. Part Seven - General and Final Provisions#Article 355# (ex Article 299 (2) <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a2f27fb4-b95d-4087-ae72-d372259e4d7a/language-en>.

10.3 English around us

Activity 1: Look up the meaning of the words below in a monolingual English dictionary and translate them into your mother tongue.

Ex. *bipartisan*: belonging to two political parties.

The world of politics: party, government, bipartisan, Prime Minister, President, jobs act, exit poll, speech, welfare, the world of business, economy and economics.

Business, customer care: mission, startup, community manager, CEO (Chief Executive Officer), part-time/full-time job, freelance, target, manager, meeting, deadline, conference call, e-mail, technology, work in progress.

IT: Smartphone, wireless, RAM (Random Access Memory), hardware, software, touchscreen, social networks.

The world of fashion: brand, must-have, trendy, make-up, cool, outfit.

Cinema, theatre and books: cinema, movie, soundtrack, drama, sequel, spin-off, story, soap operas, abstract, trend, trash, millennials.

Some more words: teenager, duty free, coffee break, all inclusive, all you can eat, ok, all right, very well, cool, car, news, bar, smart, chips, restaurant, swimming pool, football league, corner.

Activity 2: Write a sentence with one or more words from each group.

Ex.: A strong tie with the USA is *bipartisan* in the UK, as it is shared by both the Conservative and the Labour parties.

Sara M., D. Maria S.

10.4 Food

Food is different all over the world: each country has a different cuisine such as Japanese, Lebanese and Italian ones. Some words: fish and chips, rump steak, pork/beef steak: rare, medium, well-done.

My favourite food is Neapolitan pizza, “Marinara”; the ingredients are olive oil, tomato sauce, rosemary and anchovies.

I also like eating at fast food restaurants and pubs, but I think slow food is healthier than fast food because you eat slowly, so you have more time to digest.

An important problem of eating often in places like “Burger King” is the development of obesity, especially among young people. To contrast this problem, it is important to follow a diet, so you can select the food that is better for you.

I think cultures about food are very important because they differentiate each other. One of the most important food events of a few years ago was the “Expo 2015” that took place in Milan from the first of May to the end of October.

Elsino R.

11. Conclusions

Accepting the assumptions of modern research in the fields of pedagogy and glottodidactics, together with the four educational objectives included in the European Union

Program ET 2020, this work heavily relies on learning rather than on teaching: it exemplifies the daily approach to the organization of English lectures in some university courses.

Each lecture emphasizes the leading role of students who learn not only contents, but also skills and abilities, techniques and strategies participating in the lectures actively, working daily at home, exploiting tutorings, illustrating activities and topics relevant for a better achievement of the planned objectives, having understood and sharing among themselves procedures and assessment methods.

It continues with some works by students presented and assessed during lectures. Some pedagogical assumptions, basic to the whole discourse, are respected, while concentrating on the learning/teaching approach. A detailed plan of two “lecciones” follows, together with some students’ sample presentations. One leccion is presented with all its necessary elements: objective/s, time, number of students, procedures and assessment, without forgetting reinforcement and expansion through homework and tutorials. A few sample works by students are provided too.

The whole work aims at demonstrating the achievement of a twofold goal: first, that didactics is crucial also at university level; secondly, that the conclusions and suggestions from both *The Routledge Handbook* and Bari’s 2019 Convention on the needed innovation in university didactics can and should be implemented for better and more relevant results.

As suggested by Tagg (2019), universities should abandon their central operating belief that education merely revolves around instruction, which can be easily measured by means of course syllabi, credits, and enrollments. When examining their students, universities teachers should check and assess not simply content acquisition, but more importantly whether and to what extent students have acquired and/or learned study and life skills and competences to be spent for success in their future lives. Once you possess the correct ones, you can enrich your encyclopedia with all the contents you wish or need in order to fulfil your job expectations and truly become a good citizen.

References

Barr R. B., Tagg, J., 1995, “From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education”, in *Change*, 27(6), pp. 12-25.

Barsch J., 1991, *Learning Styles Inventory*, Novato, CA, Academic Therapy Publications.

Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (eds.), 2019, *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*, Bari, Università degli Studi di Bari.

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

European Commission, “Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017”, retrieved from https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf (last access 22.06.2022)

Eyler J. R., 2018, *How Humans Learn: The Science and Stories behind Effective College Teaching*, 1st edition, Morgantown, WV, West Virginia University Press.

Hoidn S., Klemenčič M. (eds.), 2021, *The Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching in Higher Education*, London, Routledge.

Intorcchia E., Pepicelli, E., 2021, “Key Theoretical Principles to Implement the Student-Centered Learning and Teaching Process”, in *International Journal of Business and Applied Social Science*, 7(10).

Intorcchia E., Pepicelli E., 2017, *English for Me*, Roma, Aracne.

Kleinmann H. H., Selekmán H. R., 2008, “The dicto-comp revisited”, in *Foreign Language Annals*, 13(5), pp. 379–83.

Pepicelli E., 2021, “Student-Centered Learning and Teaching Processes (SCLTPs): Old Assumptions and New Approaches”, in *International Journal of Business and Applied Social Science*, 7(1).

Róg T., 2014, “The Shaping of Applied Linguistics and the Emergence of Glottodidactics”, in *Applied Linguistics*, 9, pp. 117-131.

Tagg J., 2019, *The Instruction Myth: Why Higher Education Is Hard to Change, and How to Change It*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

Tauber R.T., 2007, *Classroom Management. Sound Theories and Effective Practice*, 4th edition, Westport, CT, Praeger.

UN - United Nations, 1987, “Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future”.

“What Are the Most Innovative Learning Strategies for Modern Pedagogy?”, retrieved from <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/innovative-strategies/> (last access 22.06.2022)