

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica

7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011

A cura di
Maurizio Gotti
Christoph Nickenig

bu.press

bozen
bolzano
university
press



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica

7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011

A cura di
Maurizio Gotti
Christoph Nickenig

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Design: DOC.bz
Printing: Digiprint, Bolzano

© 2013 by Bozen-Bolzano University Press
Free University of Bozen-Bolzano
All rights reserved
1st edition
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-056-1

Digital edition:
<http://purl.org/bzup/publications/9788860460561>

Indice – Inhalt – Contents

Prefazione	
<i>Maurizio Gotti</i>	9
Introduzione	
<i>Christoph Nickenig</i>	13
CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica	
<i>Rita Franceschini</i>	17
I. Multilinguismo e internazionalizzazione	
Il nuovo modello trilingue della Libera Università di Bolzano	
<i>Christoph Nickenig</i>	43
Un modello di multilinguismo: Erasmus Mundus	
<i>Elisabeth Wippel</i>	51
A new approach to integrating global citizenship for business students of diverse cultural and linguistic backgrounds	
<i>Edward Bressan</i>	65
Teaching through English in internationalisation programmes: Lingua franca or medium of instruction?	
<i>Cristina Mariotti</i>	81
ESP and EAP courses at the Faculty of Sociology as part of the University of Trento's policy of internationalisation	
<i>Síle O'Hora</i>	91

II. CLIL

ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) in Italia: stato dell'arte

Francesca Costa 107

CLIL, much more than the sum of its parts: an example from CLIL-Science

Y.L. Teresa Ting..... 123

Challenges in the re-redistribution of the teacher's roles: responsibilities and competences of the CLIL teacher

Luisella Leonzini 141

Blended CLIL e autonomia: un percorso didattico per studenti cinesi di italiano L2

Anna De Meo, Maria De Santo, Giuseppina Vitale..... 165

III. Italian L2

Gli esami *CILS* nei Centri Linguistici italiani e stranieri: risultati e proposte

Laura Sprugnoli, Anna Bandini, Beatrice Strambi, Carla Bagna 179

L'insegnamento online delle lingue all'Università del Dalarna (Svezia)

Daniela Forapani, Vera Nigrisoli Wårnhjelm,..... 197

L'italiano L2 per l'integrazione in un contesto interculturale. La formazione glottodidattica per il progetto SPRINT (SonderPRojektINTegration)

Silvia Gilardoni, Giovanna Bresciani, Luisa Sartirana..... 217

Apprendimento informale nell'italiano L2: un'esperienza di apprendimento/insegnamento in ambiente virtuale

Eugenia Mascherpa 233

IV. Nuove tendenze e uso delle tecnologie

La piattaforma CLiRe: autoistruzione e Web 2.0 <i>Simone Torsani</i>	249
Presenting Presentations: learning and using skills in L2 <i>Ian Michael Robinson</i>	259
Enseñar con el apoyo de las tics: propuesta de aplicación práctica <i>María Eloína García García, Iciar Díaz-Telenti Martínez</i>	273
La enseñanza y la adquisición de los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> en el aula de ELE: algunas reflexiones y propuestas didácticas <i>Fernanda Santarrone, Federico Silvagni</i>	285
Note biografiche	299

Prefazione

E' con estremo piacere che scrivo questa prefazione, in qualità di Presidente dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) nel periodo di organizzazione e svolgimento del Convegno di cui questo volume raccoglie gli Atti. Il VII Convegno dell'AICLU, svoltosi a Bressanone dal 7 al 9 luglio 2011 organizzato dalla Libera Università di Bolzano, ha rappresentato un momento importante per l'Associazione, sia perché ne ha coronato il primo quindicennio di operosa esistenza, sia perché ha avuto luogo in Alto Adige, valorizzando così una terra che ha sempre fornito una testimonianza preziosa dal punto di vista multilinguistico e pluriculturale, sia nell'ambito del contesto civile che dell'università in particolare.

In questi anni l'AICLU ha affermato un proprio ruolo significativo all'interno del mondo accademico, rafforzando la rappresentatività e la visibilità dei centri linguistici universitari italiani sia a livello nazionale che internazionale. In Italia l'AICLU ha promosso in maniera continuativa i propri contatti istituzionali con il Ministero e l'INDIRE, offrendo la collaborazione dell'Associazione per la promozione e l'effettuazione di varie attività compatibili con le proprie finalità statutarie. A livello internazionale, l'AICLU è divenuta una delle più grandi componenti dell'associazione europea dei centri linguistici universitari (CERCLES), nel cui ambito svolge un importante ruolo, nella ferma convinzione che la collocazione stabile e attiva nel consesso internazionale rivesta un'importanza strategica fondamentale per lo sviluppo dei centri linguistici italiani.

Dal punto di vista scientifico l'AICLU è sempre stata molto attiva, operando alacremente per la realizzazione del suo compito istituzionale più rilevante, vale a dire quello di promuovere e incoraggiare gli studi linguistici in Italia e la diffusione delle buone pratiche per quanto concerne la didattica delle lingue, sostenendo e coordinando la ricerca e la sperimentazione in questo

settore. La partecipazione dei soci AICLU ai convegni europei è sempre stata molto apprezzata dai colleghi stranieri, che non hanno mancato di sottolineare la qualità delle comunicazioni presentate. La preziosa vivacità scientifica dell'Associazione è altresì testimoniata dalla presenza di numerosi interventi sulla rivista internazionale *Language Learning in Higher Education* e in particolare negli Atti dei Convegni e Seminari promossi dalla nostra Associazione, che hanno ottenuto ampi consensi a livello internazionale.

Questo volume rappresenta un'ulteriore testimonianza della vivacità culturale dell'AICLU. Il titolo del Convegno – *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica* – ha offerto la possibilità di affrontare alcuni temi di importante pregnanza scientifica secondo prospettive e articolazioni diversificate, e ha favorito un ricco confronto e un'interazione feconda tra gli apporti più segnatamente linguistici e didattici provenienti dai vari centri linguistici che fanno parte dell'Associazione.

L'approccio scientifico e didattico innovativo evidenziato dai lavori del Convegno ha rappresentato un elemento estremamente qualificante e stimolante, e ha offerto la possibilità ai numerosi studiosi che vi hanno preso parte di scambiare importanti riflessioni teoriche ed esperienze didattiche di alto livello. Data la notevole rilevanza del tema trattato e l'approfondito confronto in sede congressuale, la pubblicazione degli Atti consente una fruizione più vasta dei suoi risultati, che non viene così limitata alla sola cerchia degli intervenuti, ma che può raggiungere una parte molto più ampia del mondo accademico, non solo italiano ma anche internazionale.

Nel chiudere questa mia prefazione, a nome dell'Associazione ringrazio nuovamente i componenti del Comitato Organizzativo del Convegno – e in particolare Christoph Nickenig, Responsabile del Centro Linguistico della Libera Università di Bolzano – per l'impegno profuso nella sua realizzazione e per la calorosa ospitalità riservatami. Ringrazio inoltre i membri del Comitato Scientifico che hanno selezionato i contributi da inserire nel programma e che hanno presieduto le varie sessioni, nonché tutti i relatori che hanno presentato interventi estremamente qualificati e stimolanti, offrendo ai numerosi studiosi presenti la possibilità di dibattere sia temi teorici che aspetti applicativi. Gli importanti risultati scientifici che sono stati presenta-

ti nel Convegno e ora sono approfonditi negli Atti saranno sicuramente alla base di ulteriori indagini e riflessioni, proponendosi così come occasione di ulteriore crescita della nostra Associazione.

Maurizio Gotti
Presidente dell'Associazione Italiana
Centri Linguistici Universitari (AICLU)

Introduzione - Einleitung – Introduction

„Französisch, morisch, kalliönisch und kastiliän,
deutsch, latein, windisch, lampartisch, reuschisch, und romän,
die zehen sprach hab ich gepraucht, wann mir zeran.“
(Oswald von Wolkenstein)¹

Oswald von Wolkenstein (um 1377 bis 1445) war ein Dichter mit einer starken Bodenhaftung, der sich in seinen autobiografischen Gedichten oft von seiner Phantasie aus den kalten Gemäuern seiner Trutzburg davontragen ließ. Auch wenn er in seinem Lied „Es fügt sich“ - wie so oft - etwas dick aufträgt, so kann Wolkenstein doch als beispielhaft für eine praktizierte Mehrsprachigkeit gelten, die bestimmten historischen, geografischen und lebensgeschichtlichen Umständen geschuldet ist, die aber an der Schwelle vom späten Mittelalter zur frühen Neuzeit wohl kaum Verwunderung hervorrief.

Nato in Val Gardena e per lunghi anni in conflitto con il principe vescovo di Bressanone e con tutte le autorità possibili e immaginabili, Wolkenstein ha un carattere poliedrico e difficile. Pur essendo ben radicato nel suo territorio sudtirolese egli ha allo stesso tempo una vita molto movimentata, consona all'epoca storica in cui visse. Wolkenstein - in un certo senso - può essere considerato il patron intellettuale del VII° convegno AICLU svoltosi dal 7 al 9 luglio 2011 a Bressanone.

The Italian Association of University Language Centres (AICLU) every two years organizes a Convention in close cooperation with one of its members. These events have been always aiming at giving an overview of the state-of-the-art of all aspects of language teaching in Italian universities. This volume

1 Oswald von Wolkenstein: Die Lieder. Karl Kurt Klein (ed.). Tübingen: Niemeyer, 1987 (Altdeutsche Textbibliothk; 55) p. 49

will be presenting a selection of the contributions to the AICLU-conference in Brixen.

Quando il Centro linguistico della Libera Università di Bolzano si è offerto di organizzare il VII° Convegno AICLU era evidente che uno dei temi da affrontare sarebbe stato quello del multilinguismo. Scelta dovuta in quanto la provincia autonoma di Bolzano ha una vocazione multilingue molto forte e un ateneo che, a partire dalla sua fondazione nel 1997, ha investito molto nella sua impostazione trilingue e nella formazione linguistica dei suoi studenti.

Und wenn es im Leitbild heißt: „Die Freie Universität Bozen praktiziert und fördert den freien Meinungs Austausch, die wissenschaftliche Erkenntnis, das Gedankengut des europäischen Humanismus und ein Zusammenleben nach demokratischen Prinzipien. Ein wichtiges Merkmal ist die Mehrsprachigkeit und die internationale Zusammensetzung der Studierenden und Professoren.“ (<http://www.unibz.it/it/public/press/Documents>) so wird im letzten Satz neben der Mehrsprachigkeit auch die Internationalisierung erwähnt, was sich auch im Programm der Tagung und des vorliegenden Bandes widerspiegelt.

Apart from the fact that Multilingualism and Internationalization are key-features of the host organization these two topics are strongly intertwined and have been highly relevant for the methodological discussions in Italian Language Centres in recent years. This reflects on the collection of articles in the first part of the present volume.

Der vorliegende Tagungsband bietet mit dem Plenarvortrag von Rita Franceschini in idealer Weise eine Übersicht zum Thema CLIL innerhalb der europäischen Sprachen- und Hochschullandschaft. Die in diesem Themenbereich versammelten Vorträge geben darüber hinaus Einblicke in diverse methodologische Ansätze in Sachen CLIL, wie sie an der Open University, an der Università della Calabria, an der Universität Triest oder der „Orientale“ in Neapel zum Einsatz kommen.

Il CLIL sta acquisendo sempre più importanza e potrebbe assumere un ruolo chiave nel contesto degli sforzi delle università italiane che, da alcuni anni a questa parte, mirano ad una maggiore internazionalizzazione. Rendere gli atenei italiani più accessibili ed appetibili per studenti stranieri, però, non significa automaticamente attivare più corsi di laurea tenuti esclusivamente in Inglese ma potrebbe dare una forte spinta anche all'insegnamento dell'Italiano L2 nell'ambiente universitario. I contributi inerenti a questa tematica ne rappresentano la testimonianza.

Last but not least there are various articles on new tendencies and in particular the use of new technologies in university language centres. The 7th AICLU conference has been – as these proceedings may show – a multilingual platform for Italian and international scholars from Sweden, Great Britain, Germany and Spain for discussing new approaches and practices in language teaching such as CLIL and the challenges of Internationalization in Higher Education. Hopefully these discussions have been inspired to some extent by the genius loci.

Christoph Nickenig

Responsabile del Centro linguistico – Libera Università di Bolzano

CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica

Rita Franceschini

Direttrice del Centro di Competenza Lingue – Libera Università di Bolzano

“Function and form, action and knowledge are mutually dependent. Action without knowledge is blind, vacuous. Knowledge without action is sterile. Finding the correct balance is the key to successful learning and teaching.”

John Tim 2001¹

Il fondamento del movimento CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – è basato su una concezione che vede l'acquisizione linguistica come intrinsecamente collegata ad azioni autentiche: l'apprendente si appropria di una lingua attraverso le attività e le finalità che con essa vuole raggiungere. In tale senso, l'acquisizione non avviene in modo scollegato, ma attraverso l'uso contestuale; in termini così generici vale sia per la L1 o per le L2.

L'azione e il sapere sono quindi visti come intrinsecamente collegati l'uno all'altro. L'esergo messo in risalto in apertura del contributo lo esprime in forma succinta: forma e funzione, azione e sapere sono interdipendenti, non possono essere acquisiti indipendentemente gli uni dagli altri (del tipo: qui la grammatica, lì l'uso, qui l'agire, là il sapere). L'acquisizione di una lingua non funziona senza contesto d'uso: il sapere viene acquisito tramite la lingua, la lingua modella il sapere acquisito.

L'approccio CLIL va ben oltre la dualità fra lingua e contenuto. Esso si orienta in ultima analisi alle radici del nostro esperire. Con tale approccio si vuole unire vari aspetti che nella vita naturale vanno insieme e che

1 John Tim (2001), "Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?", EYL Dissemination Conference, Rotterdam.

nell'insegnamento primario, secondario o universitario dovrebbero (di nuovo) essere più collegati fra loro: forma e funzione, azione e sapere. In tale senso, è come se l'approccio CLIL ritornasse alle origini, cercando un contesto più naturale dell'apprendimento integrato: apprendere per fare, usare il sapere per agire, acquisire il sapere attraverso più situazioni d'uso, attraverso più lingue, saldando così le nozioni meglio nella nostra cognizione.

Le conseguenze pratiche di tale visione sono molteplici: prendendo il punto di vista acquisizionale, che sarà il nostro, la lingua seconda (o 'straniera') viene posta in un contesto d'azione che amplia notevolmente il raggio di ogni tipo di insegnamento linguistico. L'acquisizione linguistica viene tolta dall'unico contesto scolastico – le classiche lezioni 'di lingua' – e contestualizzato in altri momenti di acquisizione del sapere curricolare. Ossia: la classe 'di lingua straniera' (o seconda) non è più l'unico luogo dove si acquisiscono altre lingue; esse possono essere acquisite lungo tutto il tragitto scolastico, anche durante la focalizzazione sull'apprendimento di saperi non-linguistici.

L'idea di per sé non è nuova, né poco diffusa. In un volume dell'UNESCO del 2003 dal titolo "Education in a Multilingual World", si legge che acquisire un'altra lingua soltanto attraverso corsi di lingua (con spiegazioni in L1) non è, a livello mondiale, la via più frequente.

Un po' di storia e alcune forme di CLIL

La formula *Content and Language Integrated Learning* è stata lanciata nel 1994 da David Marsh e Anne Maljers. Alla felice formula e soprattutto, ovviamente, ai contenuti che trasporta, si sono ispirate in seguito molte esperienze nelle scuole primarie e secondarie, mentre a livello universitario il CLIL è ancora in fase sperimentale. Poche università lo praticano, e per ora nessuna lo fa in modo così estensivo come la Libera Università di Bolzano.

Si sono sviluppate varie forme e modelli CLIL (per una presentazione più estesa cfr. Lucietto 2008a). Si possono distinguere:

- forme temporali, fra cui:
 - CLIL totale: l'intero corso o l'intero curriculum di una materia viene svolta in L2
 - CLIL modulare: singole parti del corso sono in L2 (p.es. nelle lezioni di storia, per il trattamento della rivoluzione francese si passa al francese)
- forme didattiche, fra cui:
 - team teaching: insegnanti di L1 e L2 insegnano insieme
 - singolo insegnante: un insegnante competente nella L2 insegna la materia

Per l'insegnamento veicolare vengono usate varie materie: il ventaglio va dalle scienze umanistiche alle materie scientifiche, fino allo sport e alla musica.

Perché si è sviluppato il movimento CLIL in Europa?

Il movimento CLIL ha avuto molto successo (Maljers et al. (2007) e si sta sviluppando sotto i nostri occhi. Il successo si spiega in parte dal fatto che il movimento si è formato in un momento cruciale dello sviluppo delle nostre società. Il movimento si staglia infatti davanti ad un orizzonte formato da *trend* globali i quali rendono necessario un ripensamento dell'insegnamento, e non soltanto di quello linguistico. Questi trend globali sono fondamentalmente sette:

1. Il multilinguismo è sempre più riconosciuto come valore aggiunto.
2. I mezzi tecnici svolgono un ruolo sempre più importante: l'era digitale penetra nella vita quotidiana.
3. Le valutazioni delle competenze (linguistiche e non) sono una pratica sempre più diffusa.

4. Il sistema educativo ha un impatto sempre più decisivo sulla vita sociale ed economica.
5. L'insegnamento delle lingue è sempre più precoce e nel contempo *life-long*. Molti programmi *longlife* comprendono competenze linguistiche perché conducono ad una maggiore sensibilità culturale e mentale.
6. Le nuove tecnologie offrono inaspettate opportunità per collegare contenuti e insegnamento linguistico e porta talvolta a ruoli invertiti fra studente/insegnante (,generazione internet').
7. L'insegnamento è basato sempre più su pratiche sociali condivise.

Con un movimento 'dal basso' (nel miglior senso dell'espressione), ossia come movimento in larga misura sorto dalla pratica didattica, il movimento CLIL è riuscito a dare una risposta europea a tali trend che si basano, essenzialmente, su effetti della globalizzazione.

I trend sociali attuali e le conseguenze per l'insegnamento delle lingue

Per l'ecosistema linguistico la globalizzazione porta con sé la necessità di trovare un nuovo posizionamento delle lingue nelle nostre società. I sistemi educativi devono p.es. rispondere a sviluppi provenienti dalla globalizzazione (p.es. classi più eterogenee) e rispondere con politiche educative adeguate. Essi devono essere atti a formare una nuova generazione che sappia affrontare in modo critico e preparato le sfide che i nuovi equilibri globali pongono. Abbiamo p.es. assistito, nel corso di una generazione, all'emergere dell'inglese e di varie sue forme di interlingua (p.es. l'inglese come 'lingua franca') che permeano le nostre società in sempre più aspetti della vita quotidiana. Tuttavia, oggi, accanto all'inglese (e proprio perché è ormai così diffuso), il valore aggiunto di un repertorio individuale è la terza lingua.

Un'ulteriore grande sfida è costituita dall'avvento delle nuove tecnologie. Esse offrono nuovi spazi individuali per l'apprendimento; spazi che saranno a disposizione anche per un insegnamento integrato CLIL. Questi spazi danno maggiore responsabilità al singolo. In essi la responsabilità e il potere sono

più facilmente condivisi fra i singoli discenti, fra i *peers*, nel gruppo dei pari, e non sono più chiaramente distribuiti fra insegnante e studente. Il ruolo dell'insegnante cambia: non è più l'unico che detiene il sapere su ogni aspetto della didattica, dai contenuti ai metodi. Per non far sorgere un '*generational gap*' vi è bisogno di una continua riqualificazione in questo campo per gli insegnanti, CLIL e non CLIL.

Ormai abbiamo molte prove degli effetti cognitivi positivi di un'educazione multilingue (v. infra), mentre vi sono pochi svantaggi. Questi fatti ci danno delle indicazioni importanti, anche rispetto al ruolo che le lingue di minoranza possono assumere: riconosciuto il loro ruolo positivo in un repertorio di un individuo, esse vengono così rivalorizzate per il loro aspetto 'salutare' a livello cognitivo. Valorizzare le lingue di minoranza è quindi – detto in termini un po' crudi – un investimento nel capitale umano.

Nelle nostre società globalizzate abbiamo la necessità di qualificare persone che hanno repertori 'non previsti' dalle politiche linguistiche e scolastiche tradizionali. Vi è quindi la necessità di un'apertura verso nuove lingue presenti *in loco*, e un'attenzione verso persone che di per sé portano un bagaglio multilingue in classe. Queste seconde, terze generazioni di migranti entreranno, chi prima chi dopo, anche all'università. E quindi andranno ad arricchire i profili delle nostre università future: sarà un nuovo tipo di internazionalizzazione 'dall'interno'.

Oggi, sul mercato del lavoro, vi sono molte competenze-chiave richieste, quali la comunicazione in varie lingue, le competenze digitali, l'abilità di (auto-) apprendimento (*learning skills*), le competenze interpersonali, interculturali e sociali, l'imprenditorialità e la capacità di adattarsi culturalmente. In tutto ciò, l'apprendimento delle lingue svolge un ruolo di prim'ordine, e va quindi curato anche per sviluppare le competenze-chiave.

Accanto a tutto ciò, nella programmazione didattica si deve tener conto che, 'la generazione internet' elabora informazioni in modo diverso. C'è anche chi parla di una nuova cultura educativa, che – accanto alle nuove tecnologie – sarà sempre più basata su un apprendimento sociale e interconnesso. A ben vedere, il web 2 è già basato sullo scambio e diventa sempre più collaborativo (si pensi p.es. alla creazione di wikipedia). Tale dimensione collaborativa può ora essere sfruttata maggiormente: sarà da ponderare fra apprendimento

autonomo e quello sociale, fra apprendimento collaborativo fra pari e fasi autonome, e parti condivise con presenza nel gruppo. Questi sviluppi daranno delle opportunità anche per l'apprendimento delle lingue, offrendo notevoli spazi per approcci CLIL.

Quanto appena detto mette ancora una volta in evidenza che lo spazio per un apprendimento delle lingue integrato si allarga: un insegnamento delle lingue non potrà essere più concepito soltanto come materia separata. L'acquisizione della lingua necessita di contenuti autentici, deve condurre ad una comunicazione sensata, naturale, utilizzabile in contesti culturalmente diversi. Ed in tale contesto la formazione degli insegnanti è da ripensare: questi *trend* danno infatti anche un'idea della crescita di complessità delle nostre società, in cui si fa sentire una crescente necessità di continua riqualificazione. E l'insegnante non fa eccezione.

Documenti e iniziative a livello europeo per la promozione del multilinguismo

Anche a livello europeo si notano passi volti a reagire ai *trend* summenzionati. Se si passano brevemente in rassegna le iniziative per promuovere nuove vie per l'insegnamento linguistico e per migliorare le competenze linguistiche dei cittadini europei, i documenti – elencati qui sotto in ordine cronologico – fanno intravedere una costante attenzione per i fatti linguistici. *In primis*, nel 2002, la Commissione Europea aveva espresso il suo sostegno esplicito per un approccio CLIL, visto come vera e propria risposta europea alla necessità di rinnovo dell'insegnamento. Segue poi un piano d'azione 2005-2006 che è stato decisivo per radicare non solo l'approccio CLIL, ma anche a contestualizzare le varie dimensioni dell'acquisizione linguistica nella società del sapere. Un punto culmine è dato dalla formulazione di un *piano strategico per il multilinguismo*, approvato dal Parlamento Europeo nel 2005, a cui un gruppo di esperti ha poi dato un profilo concreto con azioni ed esempi da seguire (2007). Si noterà la pubblicazione, nel 2006, di un importante documento che illustra le esperienze con l'approccio CLIL. Anche il Consiglio d'Europa ha sostenuto queste iniziative: lo testimonia p.es. il documento pubblicato nel 2009.

- European Commission (2002), CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG EAC 3601: Brussels.
- Commissione Europea (2003), La promozione dell'apprendimento linguistico e la diversità linguistica: un piano di azione 2004-2006, Bruxelles
(http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/consult_it.htm)
- Commissione europea (2005), Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo, <http://europa.eu.int/languages/it/document/74>
- EURYDICE (2006), Content and Language Learning (CLIL) at School in Europe (<http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/FrameSet.htm>)
- Commission of the European Communities (2007), Final Report, High Level Group on Multilingualism, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf)
- Council of Europe (2009), Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education.

Si può ormai sostenere che l'approccio CLIL ha ricevuto non soltanto un'eco positiva per quanto concerne le sperimentazioni nelle diverse scuole di ogni grado, ma anche un'investitura ufficiale con un sostegno ai più alti livelli europei.

E il movimento è vivace: lo si può dedurre p.es. dai numerosi convegni che si sono tenuti negli ultimi anni, fra i primi a Lussemburgo nel 2005 (*The Changing European Classroom*) e dal fatto che le università bi- o plurilingui si sono costituite in un *network* "BIMU -Bi- and Multilingual universities" (università fondatrici: Helsinki, Bolzano e Lussemburgo). Vi sono state varie conferenze, p.es. a Tallinn e ad Eichstätt, e nel 2012 a Utrecht.

La vivacità del movimento si mostra anche nel fatto di aver generato ormai consolidate organizzazioni, progetti, riviste e network, quali, p.es.:

- Il progetto *Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning (TIE-CLIL)*, 1998-2010, progetto UE *Socrates-Lingua A* (coordinatrice: Gisella Langé), per le lingue inglese, francese, tedesco, italiano, spagnolo. (cfr. www.tieclil.org). I maggiori prodotti sono:
 - un manuale per la formazione di insegnanti dal titolo *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione*;
 - una regolare *newsletter*;
 - moduli per la formazione di insegnanti ,di materia’;
 - un manuale per genitori.
- (cfr. fra le molte pubblicazioni Langé 2002, Marsh/Langé 2000)
- Il *CLIL Cascade Network* (=CCN, cfr. www.ccn-clil.eu), con il suo „Foresight Think-Tank for Education“ che vuole generare idee per rimodellare l’insegnamento linguistico del prossimo decennio. Il network gestisce una rivista elettronica con referaggio dal titolo „International CLIL Research Journal – ICRJ“ (v. www.icrj.eu/def-1), diretta da ‘padri fondatori’ del CLIC, quali David Marsh e Dieter Wolff. La rivista, il cui primo numero è del 2008, è ubicata in Finlandia.
- Il progetto *CLIL-Compendium* si è svolto fino al 2002, ora consultabile sotto: [www://ccn-die.eu](http://ccn-die.eu).

Documenti e iniziative in Italia

In Italia, dove il movimento è particolarmente vivace, si possono annoverare le seguenti indagini, collaborazioni e iniziative di formazione (cfr. (Infante/Benvenuto/Lastrucci 2008):

- 2001: Indagine del Ministero dell’Educazione (300 insegnanti di 300 scuole rispondono): si vince che per lo più vi sono esperienze di insegnamento CLIL relativamente brevi, su singoli moduli (cfr. Langé 2007, Lucietto 2008a)

- Iniziative del Goethe-Institut in Italia dal titolo *CLIL-Per un dialogo interculturale in Europa*
- Iniziative della *Deutsche Schule* a Roma
- IRRSAE – Lombardia e Piemonte: partecipazione allo svolgimento del progetto TIE-CLIL (v. sopra) e nel 2001 al progetto “SLIL–Science and Language Integrated Learning”, volto a creare materiali didattici per studenti universitari (cfr. Barbero/Boella 2003)
- IRRE – Veneto: 2002-2003 conduce il progetto *Apprendo in L2* (www.venus.unive.it/labeclil)
- Dal 2001 in poi esiste una rete CLIC/CLIL a Udine
- IRRE – Romagna: attività almeno dal 2002 in poi (cfr. le pubblicazioni di Cucciarelli 2003, Bondi et al. 2006)
- IPRASE – Trentino: lancia il progetto *ALIS – Apprendimento delle Lingue Straniere* (2002-2006) (cfr. le pubblicazioni di Coonan 1998, Ricci Garotti 2003, 2006, Lucietto 2008b nonché il sito www.iprasae.tn.it)
- Gruppo-azione *LI.VE–lingue veicolari*: sotto il coordinamento dell'Università di Trento e Venezia si forma nel 2002-2003 un gruppo di azione
- 2004: Conferenza nazionale dedicata al CLIL a Venezia (cfr. Coonan 2006b)²

Iniziative e ricerche sul multilinguismo a livello universitario

Le iniziative qui elencate, oltre ad essere eterogenee e non sempre continuative nel tempo, non si sono che marginalmente interessate al livello universitario. Negli ultimi tempi, tuttavia, si nota una crescente attività congressuale ed editoriale volta a riflettere sull'inclusione del multilinguismo in genere a livello universitario (cfr. Costa/Coleman 2010), Barbero/Boella 2003, Oesterreicher/Zahn 2007, Wächter/Maiworm 2008, Veronesi/Nickenig 2009, Wilkinson 2007). L'interesse in tali pubblicazioni è rivolto in varia misura al CLIL uni-

2 Si cfr. anche le organizzazioni quali ANILS, LEND, TESOL e i materiali sulla piattaforma dell'ANSAS, Università di Macerata (<http://celfi.unime.it>). La lista non si vuole per nulla esaustiva, ma indicativa, e serve piuttosto da 'apripista' per approfondire ulteriori tematiche o orientamenti regionali.

versitario, e vi si trovano quindi contributi dedicati ad altri aspetti dell'insegnamento linguistico nelle università.

Un impulso importante, focalizzato proprio sul CLIL, era scaturito dalla conferenza nel 2003 a Maastricht, dal titolo „Integrating Content and Language. Meeting the Challenges of a Multilingual Higher Education“. Gli atti sono usciti a cura di R. Wilkinson nel 2007.

A tale iniziativa è anche riconducibile la fondazione dell'associazione *ICLHE– Integrating Content and Language in Higher Education*, fondata poi nel 2010 (<http://www.iclhe.org/>), e che annuncia una prossima conferenza a Maastricht nel 2013.

Nel 2007 le università che perseguono la via di un bilinguismo o multilinguismo integrato nei corsi si sono date – come brevemente menzionato sopra – una struttura di *network* dal nome *BIMU – Network of Bi- and Multilingual Universities*. A tale fondazione, avvenuta a Bolzano, erano precedute delle conferenze nel 2003 a Freiburg i.Ue. (Svizzera), nel 2005 a Helsinki e nel 2007 a Bolzano. Gli atti di quest'ultima conferenza sono stati riuniti in un ponderoso volume curato a Daniela Veronesi e Christoph Nickenig apparso nel 2009, anno in cui si è tenuta la prossima conferenza in Lussemburgo.

Sotto la direzione di Miquel Strubell e Trueta e Marta Torres i Vilatarsana è attivo un *network* europeo „EUNoM-European Universities' Network on Multilingualism“ (cfr. <http://eunom.uoc.edu/>), con una regolare newsletter. La conferenza finale annunciata per il 18 ottobre 2012 porta il titolo “Globalization, Modernity and Knowledge. Opportunities and challenges in a Multilingual world”.

Sono poi da segnalare iniziative di ricerca a livello europeo, in cui la diversità linguistica in classe è stata al centro di vari gruppi di ricerca. Si veda il *Network LINEE: Languages in a Network of European Excellence* (2006-2010, VI programma quadro: <http://www.linee.info>) e in particolare l'area dedicata alla gestione della diversità a livello universitario nel progetto *DYLAN: Dinamiche e gestione della diversità linguistica* (2006-2011, VI programma quadro: http://www.dylan-project.org/Dylan_en/). Vi ritorneremo più avanti.

Molti progetti e iniziative: punti chiave e concetti-cardine

Non è facile orientarsi in questo pullulare di attività, sperimentazioni, esperienze e ricerche che possono dare l'impressione di un puzzle fra cui districarsi alla meglio.

A ben vedere, vi sono però assi e fattori che emergono con insistenza e formano per così dire una *prima rete concettuale* cui attenersi per un primo orientamento, come la formula delle '4 dimensioni e 3 fattori'.

Le quattro dimensioni sono:

- la cultura
- il contesto
- le lingue coinvolte e
- i contenuti da veicolare.

Queste dimensioni vanno poi coniugate tenendo conto di tre fattori maggiori, ossia:

- l'età degli apprendenti,
- il contesto socio-linguistico e
- il grado di esposizione CLIL a cui l'iniziativa mira.

Nella dimensione culturale rientra il lavoro di costruzione di conoscenze e *skills* interculturali, e la promozione della comprensione del mondo esperienziale altrui. O detto in termini più generali (e come esposto sopra): si tratta di chiarire come preparare i ragazzi per le necessità comunicative del futuro (cfr. anche Lucietto 2008a).

IL CLIL e la sua posizione rispetto ad altri modelli del passato

Essendo CLIL non soltanto un modo organizzativo diverso per incentivare un apprendimento linguistico più integrato in materie non-linguistiche, ma

contiene in sé anche un approccio diverso ai fatti linguistici – e non essendo neppure *tout court* un ‘metodo’ che si auto-definisce ‘nuovo’ o ‘promettente’ –, esso pone non pochi quesiti rispetto all’insegnamento tradizionale, perché necessita di un ripensamento dell’intero assetto in cui le lingue vengono a porsi. Basare l’apprendimento delle lingue su un approccio CLIL significa interrogarsi sulle varie vie attraverso le quali le lingue possono essere acquisite e che finora sono rimaste per lo più al margine nelle classi di lingua (in cui l’insegnamento è tendenzialmente incentrato su un apprendimento conscio e formale della lingua). Adottando un approccio CLIL si è confrontati con processi d’apprendimento che si possono considerare ‘naturali’, in quanto non guidati da una focalizzazione sulla lingua e la sua forma, ma sulla *funzione* a cui la lingua serve in un contesto pratico.

Con l’approccio CLIL siamo quindi sul versante più ‘naturale’ dell’acquisizione delle lingue, mentre l’approccio nelle classi di lingua è di solito fondato più sulle forme e sulla correttezza, anche se le cose stanno decisamente cambiando. Tuttavia, rimane pur vero che un approccio CLIL si basa su altri assunti rispetto a quelli che sono stati seguiti finora; e non vi sono materiali o libri di testo che si possano usare *tout court* in contesti CLIL.

Insegnare con metodi CLIL significa quindi tener conto di persone con *background* culturale diverso, saper individuare le difficoltà, e sapere adattare dei materiali. Ciò vale per qualsiasi livello scolastico; e vale anche per l’insegnamento a livello universitario.

Si deve poi considerare che in contesti di apprendimento CLIL l’allievo o lo studente impara in buona parte per pura esposizione alla lingua: a livello cognitivo, si è confrontati in modo più esteso a fenomeni di cosiddetto *incidental learning* (contrapposto all’apprendimento intenzionale); l’acquisizione può avvenire attraverso un apprendimento occasionale (che in contesti naturali può dar luogo allo sviluppo di cosiddette ‘picking-up-languages’); ci si trova di fronte a processi riconducibili ad un’acquisizione non-focalizzata (Franceschini 2003), ossia a processi di apprendimento implicito quando il focus è posto su altri aspetti del sapere (p.es. in lezioni di storia, di geografia, di ginnastica...).

Ormai, i risultati positivi dell’approccio CLIL sono comprovati da vari validi studi, persino di carattere neurolinguistico (Mondt et al. 2011). Varkuti (2010)

ha dimostrato p.es. che gli allievi in contesti CLIL raggiungono risultati positivi anche in compiti più complessi rispetto a coloro che non frequentano classi CLIL (cfr. anche Lorenzo et al. 2009 sull'apprendimento implicito ed esplicito, e su effetti nell'insegnamento della matematica Van de Craen et al. 2007). In genere, si è potuto constatare che in contesti CLIL avviene un *enhanced learning*: studiare una materia attraverso un'altra lingua mette in chiaro le nozioni in modo molto più saldo, perché raggiunto attraverso due (o più) lingue.

Il timore che 'la materia' soffra quando è impartita attraverso una L2 non si è avverata (Bach/Niemeier 2000). Tuttavia, è un dibattito ancora aperto quanto peso dare alla parte 'linguistica' e, rispettivamente, alla parte di 'materia' in una programmazione CLIL. Se vi sarà una maggiore propensione verso le materie, allora si profila una formazione dell'insegnante completamente diversa dall'odierna: vi saranno insegnanti formati *in primis* per insegnare una materia ma anche competenti a prestare attenzione agli aspetti linguistici che permeano l'insegnamento? E che cosa significa questo per un docente universitario? Sarà disposto, quando insegna una materia, a prestare una parte della sua attenzione anche allo sviluppo linguistico dei suoi studenti?

Ma forse tale dibattito dicotomico non porta al vero nocciolo che ha causato la svolta verso approccio CLIL. Perché esso è di tutt'altra natura: il nocciolo – o il cuore – del CLIL è la qualità della comunicazione messa in pratica per raggiungere determinati scopi, la domanda sul peso 'linguistico' o 'di materia' distoglie dal fatto che l'approccio CLIL tocca un nuovo modo di apprendere la lingua, un modo più legato all'acquisizione di altri saperi.

Qual è il bilancio che si può trarre dalle varie iniziative CLIL?

Seppur il movimento si sia diffuso in misura diversa in quasi tutta l'Europa, a livello concettuale il contenuto del termine rimane parecchio 'vario' – per dire che gli approcci CLIL comprendono una grande varietà di programmi educativi, per cui non è facile dare un bilancio che tenga conto di un livello concettuale e definitorio. Rimaniamo per ciò sul lato descrittivo.

Si può per esempio constatare che l'approccio CLIL è più usato a livello primario e secondario (Infante/Benvenuto/Lastrucci 2008). A livello universitario si ha l'impressione che nella maggior parte dei casi in cui ci si appella al CLIL è l'uso dell'inglese che s'intende (Costa/Coleman 2010). Ancora troppo spesso *CLIL usually refers to English* e non si pensa alle altre lingue, come quelle presenti in territorio, oppure comunque presenti in una classe (lingue di minoranze immigrate) o insegnante come 'lingue straniere'.

Tuttavia, l'approccio CLIL non dovrebbe essere unicamente un mezzo per promuovere una lingua ma dovrebbe essere piuttosto un approccio metodologico e conoscitivo (cfr. Maiworm/Wächter 2008). Oggi, infatti, la ricerca analizza i rapporti fra multilinguismo, approccio CLIL e creatività, trovando effetti, appunto, positivi.

In futuro, comunque, non basterà essere multilingui, ossia conoscere, sapere, padroneggiare più lingue, e non basterà neppure saperle usare adeguatamente. La competenza comunicativa dovrà comprendere la capacità di saper usare le lingue in modo *culturalmente sensibile*, tenendo conto delle diversità d'uso a seconda delle culture di comunicazione in cui si è coinvolti. Si dovrà puntare maggiormente su quanto si può chiamare *multicompetenza* (Cook 1992): una competenza non semplicemente additiva delle varie lingue, ma una competenza integrata fra le varie lingue e che include la sensibilità culturale nell'uso adeguato delle lingue (Franceschini 2011). E' ormai comprovato che l'uso di più lingue aiuta a e sviluppare una maggiore sensibilità interculturale: la pratica multilingue apre uno '*third space*', come lo chiama Claire Kramsch (1993). In esso si arricchisce la propria identità, in esso elementi di vari influssi culturali si incontrano e si integrano durante il processo di apprendimento (Sudhoff 2010). Un approccio CLIL viene in effetti incontro a tale creazione di uno spazio terzo, che non pertiene né completamente allo spazio della L1 né a quello della L2.

L'era dell'integrazione

Sembra proprio che con l'approccio CLIL si passi ad un'integrazione, tutto sommato abbastanza pragmatica e non ideologica, di vari 'metodi' o 'modelli'

(a volte riconducibili a vere 'scuole di pensiero') che si sono susseguiti in passato e su cui vi è un gran numero di studi (empirico-didattici, sociolinguistici, psicolinguistici, ecc.) su cui qui sorvolo (perché ben presentati in qualsiasi manuale di linguistica acquisizionale, per un riassunto specificatamente su classi bilingui, cfr. Martin-Jones 2000).

Passandoli solo brevemente in rassegna (cfr. anche Sudhoff 2010), i modelli che si sono susseguiti negli ultimi cinquant'anni ca. possono essere ascritti ad una *fase comunicativa* dell'insegnamento delle lingue, che si è fusa poi con approcci fortemente *centrati sull'apprendente*. Si sono susseguiti approcci orientati ai fini linguistici (*task-based*, cfr. applicato al CLIL: Coonan 2006a) e approcci che ponevano un progetto concreto al centro dell'insegnamento e facendo partire da esso le esigenze per apprendimento di singoli elementi necessari alla comunicazione (*project-based*). Sempre forte in tutti questi approcci è stato il richiamo a contesti autentici (legati alla *Lebenswelt* dell'allievo) e all'uso funzionale della lingua (con la nota formula *fluency before accuracy*, oppure *meaning before form*, cfr. Litelwood 2004 cit. in Sudhoff 2010: 32).

Con l'avvento delle nuove tecnologie si rafforzò poi il ruolo che si poteva conferire all'autonomia dell'apprendente nell'intero processo di acquisizione.

Una svolta decisiva si ebbe poi con l'inclusione dell'*interazione in classe* e il suo apporto all'acquisizione: una maggiore attenzione venne posta alla cooperazione e alla collaborazione fra insegnante e allievi, e fra allievi stessi (p.es. anche di *peer learning*).

L'apprendimento attraverso l'interazione è diventato un paradigma assai seguito. Esso presta sì attenzione alle forme concrete che l'apprendente acquisisce, ma in tale osservazione l'accento sul *come* una forma o una funzione vengono concretamente e collaborativamente co-costruite dagli interagenti, riutilizzate, rimaneggiate, assestate. Da qui il passo è minimo per osservare da vicino la costruzione del sapere che si istaura in contesti didattici (e non). E ancora più piccolo è il passo per dedicarsi all'integrazione del sapere attraverso l'uso di più lingue.

L'approccio CLIL – provenendo dalla pratica e non tanto dalla ricerca di base – si rifà, a ben vedere, a vari elementi degli approcci summenzionati. Esso sembra uno sviluppo logico che sorge sia dalle riflessioni teoriche recenti che

dalle pratiche consolidate. Inoltre, i contorni della dicotomia, una volta posta molto nettamente fra apprendimento e acquisizione, sono diventati più fluidi, anche in seguito alle varie documentazioni di momenti più ‘acquisizionali’ in contesti guidati, in classe, e viceversa di momenti ‘più formali’ in situazioni spontanee non guidate. Ossia: la lezione in classe non fa a meno di procedure molto ‘naturali’, da porre sul lato ‘acquisizionale’ e viceversa, in contesti considerati tout court spontanei vi sono momenti che tendono al polo dell’apprendimento (correzioni in conversazioni, commenti metalinguistici, riformulazioni, ecc.).

Il ruolo del sapere

L’approccio CLIL, rispetto ai modelli appena menzionati fa ovviamente un passo in più, perché è collegato intrinsecamente alla trasmissione del sapere, o meglio – in termini interazionali – con la *costruzione del sapere*. Ed è per questo che è utile soffermarsi un attimo sul ruolo del sapere, prendendo lo spunto da un saggio di Josephine Moate (2010), che parte da una prospettiva socioculturale, particolarmente adatta nel cercare di capire quanto l’approccio CLIL non sia soltanto un metodo, ma in effetti ‘fa’ (o ‘ha a che fare’ con) molto di più. In tale prospettiva il sapere è un’entità che emerge in un determinato periodo sullo sfondo di una società con i suoi particolari valori, la sua storia e le sue valenze culturali di fatti linguistici. Il sapere – di un periodo, di un individuo – è quindi un costrutto che è da contestualizzare sia culturalmente che socialmente. Esso cresce attraverso le esperienze, l’osservazione e l’interpretazione (Driver et al 1994). In tutto ciò, la lingua incarna il sapere ed ha una sua veste culturale tipica di un periodo, di una società, di un gruppo; nel contempo la lingua è il mezzo attraverso il quale costruiamo il sapere stesso (Mercer 1995). Il rapporto fra costruzione del sapere – e di sempre più saperi – e l’uso delle lingue dovrebbe essere di grande interesse l’insegnamento delle materie a livello universitario (cfr. Oesterreicher/Zahn 2007), e non ci si può che augurare che l’approccio CLIL si espanda a questo livello (per un orientamento a livello italiano, non completo, cfr. Costa/Colemann 2010). La LUB è un

esempio di CLIL universitario che è anche stato studiato e confrontato ad altri modelli.

Progetto di ricerca UE (VI programma quadro)

Presso la LUB, i diversi insegnamenti disciplinari sono proposti in tedesco, italiano ed inglese, ossia nelle L1, L2, L3 ecc. degli studenti. Ogni corso ha una lingua ufficiale in cui si tengono anche gli esami. Durante l'arco degli studi si cerca di arrivare ad un uso ponderato delle tre lingue, con flessibilità a seconda del corso di studio. La meta è di formare studenti competenti in almeno tre lingue, e di farlo attraverso un insegnamento impartito in tre lingue. Le lingue si acquisiscono quindi nei corsi stessi, come pure nei corsi di lingue sotto la direzione delle facoltà e del centro linguistico. Inoltre, come terzo pilastro, si acquisisce la L2 e L3 anche grazie alla composizione degli studenti della LUB: essa è infatti fra le più varie d'Italia: il 15% ca. della popolazione studentesca proviene da università estere. Non sono studenti Erasmus, ma persone che hanno scelto di studiare presso la LUB proprio per il suo profilo linguistico.

La sfida della LUB è quindi di formare, attraverso l'uso veicolare di tre lingue nei corsi disciplinari, studenti attivi e competenti in italiano, tedesco, inglese (e in ladino per la formazione degli insegnanti per le scuole delle valli ladine).³ Accanto al Centro Linguistico fortemente coinvolto in tali percorsi, vi è un Centro di Competenza lingue, dedicato alla ricerca, che ha fra i vari compiti anche quello di monitorare il processo di apprendimento presso gli studenti.

Come accennato inizialmente, il Centro di competenza lingue è stato coinvolto negli anni 2006-2011 in un ampio progetto di ricerca a livello europeo dal

3 Per una spiegazione del modello linguistico della LUB, si cfr. il contributo di Christoph Nickenig in questo volume e Nickenig 2007. In modo succinto alcuni capisaldi: i professori insegnano la materia nella loro L1 italiano o tedesco, o in inglese. Ogni facoltà (ossia: Design, Economia, Informatica, Scienze e Tecnologie e la Facoltà di Scienze della formazione) opera con modelli linguistici adattati ai corsi (laurea, laurea magistrale, dottorato, master). In entrata, gli studenti devono documentare la conoscenza di conoscere due lingue o superare degli esami. I professori possono, teoricamente, essere monolingui, sono comunque tenuti ad acquisire almeno competenze ricettive nelle altre lingue ufficiali della LUB. Le competenze attive accertate vengono incentivate.

titolo *DYLAN: dinamiche linguistiche e gestione della diversità* (VI° programma quadro), in cui si è studiato, fra altre tematiche, la gestione della diversità linguistica a livello universitario. Oggetto di studio – e di comparazione con altre istituzioni – è stata anche la LUB. Abbiamo condotto per lo più analisi qualitative, registrando ed osservando da vicino p.es. lezioni in classe, seminari, situazioni di servizio (servizio orientamento, biblioteca) e studiando le reti amicali. Vorrei fare qualche cenno ad alcuni risultati, tratti succintamente dalle varie pubblicazioni che si riferiscono a tale progetto (per cui si v. Franceschini/Veronesi in stampa, Varcasia 2010, Veronesi 2009, 2007, Veronesi Spreafico 2009, Vietti 2009, 2011).

Si è p.es. avverato che più il docente è capace di comprendere la lingua dell'allievo, più questi è attivo e si lancia nel tentativo di usare l'altra lingua, in qualche modo confortato dal fatto che potrà ottenere aiuto.

Si è inoltre constatato che più il docente mette in atto un modo multilingue di conversazione, più gli allievi si attivano. Quindi, la modalità chiamata anche ALAT (*all languages at a time*) e non OLAT (*one language at a time*) rende l'insegnamento più coinvolgente. La modalità ALAT permette di operare un'integrazione del sapere proveniente da vari *background* culturali più duttile.

Le analisi condotte sulle reti amicali degli studenti ha rivelato la centralità dei contatti ravvicinati, emotivamente coinvolgenti, con parlanti delle L2 e L3. Avere una rete amicale con componenti dell'"altra lingua" si è rivelato essere un buon indice predittivo per un'alta competenza linguistica (Vietti 2011).

Che cosa significano questi – ed altri risultati – per lo sviluppo di modelli didattici e organizzativi a livello universitario?

Un modello da sviluppare deve tener conto almeno di tre punti vista, quello dell'utente, del docente e dell'istituzione. Le domande che si pongono sono:

- da parte dell'utente: quali lingue/conoscenze sono necessarie per il futuro?
- da parte del docente: come insegnare/come comprendere gli studenti?
- da parte dell'istituzione: come organizzare/come includere nuovi saperi?

A seconda delle risposte rispetto agli obiettivi da raggiungere, devono essere prese le decisioni organizzative, fra cui la formazione degli insegnanti e l'assetto didattico. In fondo, si tratta di riflettere, a livello istituzionale o gestionale, sul management della diversità.

Il *diversity management* nei suoi vari risvolti in effetti è, con il ruolo fortemente internazionale delle università, una tematica che brucia sotto le dita, perché le università formano, all'interno delle nostre società, zone ad alta densità di diversità linguistica, vista la composizione degli studenti. La diversità non va omologata, si sa, ma va presa per gli stimoli che essa può offrire. In tale senso, le università assumono anch'esse – come altre istituzioni del mondo della formazione – un ruolo di garante della diversità culturale che contrassegna anche storicamente l'Europa.

Rispetto alla formazione dei docenti – e nell'ottica di un maggiore ancoramento 'naturale' dell'approccio CLIL – avrei due sogni: il primo concerne la formazione di insegnanti europei, ossia di insegnanti che hanno un orizzonte che prenda in considerazione la diversità europea, con una formazione quindi raggiunta frequentando università e lavorando in vari paesi. Il secondo sogno concerne la maggiore mobilità fra insegnanti: ci si poi immaginare quanto si potrebbe incentivare un approccio CLIL, se vi fosse uno scambio di insegnanti attraverso tutto l'Europa?

Ruolo dei centri linguistici

In tutto ciò, qual è il nuovo ruolo dei centri linguistici di ateneo?

Un versante d'intervento nuovo è quello nei confronti dei docenti di materia. Quando essi insegnano in contesti CLIL dovrebbero essere resi più informati rispetto ai processi di apprendimento che mettono in atto (cfr. in tale senso anche Moate 2010). Questa sensibilizzazione dovrebbe vertere in primo luogo sull'importanza della lingua e della cultura nella trasmissione del sapere: un ruolo di cui i docenti forse non si rendono conto, visto che non pertiene necessariamente alla loro formazione essere informati su processi cognitivi che l'apprendimento di una lingua comporta (tanto meno quando esso è integrato in un approccio CLIL).

In secondo luogo sono convinta che sia utile dare a dei docenti di materia indicazioni anche molto pratiche di come ci si può destreggiare insegnando, per gli studenti, in una L2 o L3: la classe risulterà poco omogenea per *background* linguistico e/o culturale, emergeranno delle lacune linguistiche, delle

incomprensioni. Indicazioni per volgere in positivo tali situazioni possono concernere p.es. modi comunicativi da adottare, tendenzialmente più vari (cfr. Marsh/Marsland 1999); e in genere è importante dare delle indicazioni su come rendere le lezioni generalmente più partecipative, più ricche anche dal punto di vista dell'inclusione di differenze linguistiche e culturali (p.es. nel prevedere fasi di *feedback* più dialogiche, secondo l'acronimo IDR*F*-*initiation* – *discussion* – *response* – *feedback*, in cui va dato ampio spazio alla discussione, Wegerif 1996 cit. in Mercer et al. 2004). Il compito fondamentale è di sensibilizzare i docenti di materia che la lingua non è soltanto un mezzo, ma è intrinsecamente collegata alla cultura che trasporta il sapere (Moate 2010).

Nella visione qui tratteggiata, i centri linguistici non sarebbero dei 'luoghi' a cui demandare l'apprendimento linguistico, tanto meno quando un'università si orienta a principi CLIL. I centri dovrebbero assumere ed essere riconosciuti come agenti di un'attività più ampia e fondamentale. I centri linguistici di ateneo dovrebbero diventare – se non lo sono già – luoghi da cui parte un'innovazione linguistica per l'intera università.

Bibliografia

- Bach, G./Niemeier, S. (Hrsg.) (2000) (2008), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, Frankfurt a.M., Lang. (Kolloquium *Fremdsprachenunterricht*, Bd. 5)
- Barbero, T./Boella, T. (2003): "L'uso veicolare della lingua straniera in apprendenti non linguistici", Quaderno 6, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Torino.
- Bondi, M./Guelfi, D./Toni, B. (2006): *Teaching English. Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli.
- Cook, V. J. (1992), „Evidence for multi-competence“, in: *Language Learning* , 42, 557–591.
- Coonan, C.M. (1988), "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments", in: D. Marsh/B. Marsland/A. Maljers (eds.), *Future Scenarios in Content and Language*

- Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä – European Platform for Dutch Education, The Hague.
- Coonan, C.M. (2005), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET. Coonan, C.M. (2006a), "La metodologia task-based e CLIL", in: Ricci Garotti, F. (a cura di)(2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE-Trentino, Trento: integrazione: p. iii–xii.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006b): *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Cafoscarina, Venezia.
- Costa, F./Coleman, J.A. (2010), "Integrating Content and Language Higher Education in Italy: Ongoing Research", in: *International CLIL Research Journal*, 1/3: <http://www.icrj.eu/13-741> (6.7.2011).
- Cucciarelli, L. (a cura di) (2003), *Esperienze CLIL in Emilia-Romagna*, Quaderni IRRE-ER, IRRE Emilia Romagna, Bologna.
- Franceschini, R. (2003), „Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration [62 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(3) September. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03franceschini-e.htm> [ISSN 1438-5627]
- Franceschini, R. (2011), „Multilingualism and multi-competence: A Conceptual View", in: *The Modern Language Journal* 95/3: 344-355.
- Franceschini, R. & Veronesi, D. (in press) Multilingual universities: policies and practices. In Baroncelli, S., Horga, I., Vanhoonacker, S. & Farneti, R. (eds.) *Teaching European Union Studies - Patterns in Traditional and Innovative Teaching Methods and Curricula*. New York: Springer.
- Infante, D./Benvenuto, G./Lastrucci, W. (2008), "Integration Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research", in: *International CLIL Research Journal*, 1/1: <http://www.icrj.eu/11-745> (6.7.2011).
- Kramsch, C. (1993), *Content and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Langé G. (2007), "Italy", in: Maljers, A./Marsh D./Wolff, D. (ed.) (2007), *Windows on CLIL: Content and Language Intergrated Learning in the European Spotlight*, The Hague: European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

- Langé G. (ed.) (2002): *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione generale Lombardia, Milano.
- Lorenzo, F.S./Casal, S./Moore, P. (2009), "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project", in: *Applied Linguistics Advance Access*, 20 nov. 2009.
- Lucietto, S. (2008a), "A model for Quality CLIL Provision", in: *International CLIL Research Journal*, 1/1: <http://www.icrj.eu/11-746> (6.7.2011).
- Lucietto, S. (a cura di)(2008b), ... E allora ... CLIL, IPRASE-Trentino/Alis, Trento.
- Maljers, A./Marsh D./Wolff, D. (ed.) (2007), *Windows on CLIL: Content and Language Intergrated Learning in the European Spotlight*, The Hague: European Platform for Dutch Education, Alkmaar.
- Marsh, H. (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimension. Action Trends and Foresight Potential*, University of Jyväskylä/European Communities, UniCom, Continuing Education Centre, Jyväskylä.
- Marsh, D./Lang, G. (eds.) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Marsh, D./Marsland, B. (1999), *Learning with Languages*, University of Jyväskylä.
- Marsh, H. et al. (2001), *Profiling European CLIL Classrooms*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Marsh, H./Wolff, D. (2007), *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe*, Frankfurt, Lang.
- Martin-Jones, M. (2000), "Bilingual classroom interaction: A review of recent research", in: *Language Teaching* 33/1, 1–9.
- Mercer (1995), *The Guided Instruction of Knowledge*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Mercer, J. (2010), "The Integrated Nature of CLIL", in: *International CLIL Research Journal*, 1/3 *Research Journal*, 1/3: <http://www.icrj.eu/13-746> (6.7.2011).
- Mercer, N./Littleton, K./Wegerif, R. (2004), "The processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities", in: *Technology, Pedagogy and Education*, 13/2: 195–212.
- Mondt, K. et al. (2011), „Neural Differences in Bilingual Children’s Arithmetic Processing Depending on Language of Instruction“, in: *Mind, Brain, and Education*, 5/2: 79–88.

- Nickenig, C. (2007), „Eine dreisprachige Universität in einem mehrsprachigen Umfeld“, in: Oesterreicher, M./Zahn. R. (Hrsg.) (2007), *Lingua Franca – Lingua Academica. Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum*, AKS-Verlag, Bochum: 422–431. (Dokumentation 10)
- Oesterreicher, M./Zahn. R. (Hrsg.) (2007), *Lingua Franca – Lingua Academica. Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum*, AKS-Verlag, Bochum. (Dokumentation 10)
- Ricci Garotti, F. (2003): *Insegnamento veicolare in provincia di Trento: un modello possibile*, IPRASE, Trento.
- Ricci Garotti, F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE-Trentino, Trento.
- Sudhoff, J. (2010), „CLIL and Intercultural Communicative Competence“, in: *International CLIL Research Journal*, 1/3: <http://www.icrj.eu/13-742> (6.7.2011).
- Tim, J. (2001), „Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?“, *EYL Dissemination Conference*, Rotterdam 2001.
- UNESCO (2003), *Education in a Multilingual world*, Unesco.
- Van de Craen, P./Ceuleers, E./Mondt, K. (2007): „Cognitive development and bilingualism in primary school: teaching maths in a CLIL environment“, in D. Marsh/D. Wolff (eds.), *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe*, Frankfurt, Lang: 185–200.
- Varcasia, C. (2010), „L'apertura degli incontri di servizio in una realtà plurilingue“, in: M. Pettorino/A. Giannini/F. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo Congresso Internazionale del Gruppo di studio sulla Comunicazione Parlata*, vol. I. Napoli, Università degli studi di Napoli L'Orientale, 655–670.
- Varkuti, A. (2010), „Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences“, in: *International CLIL Research Journal*, 1/3: <http://www.icrj.eu/13-746> (6.7.2011).
- Veronesi, D. (2007), „Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali: un'analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici“, in: E. De Stefani (ed.), *Looking at language. Video data in linguistic research*, VALS/ASLA 85-III, 107–129.
- Veronesi, D. (2009), „La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria“, in Veronesi,

- D. & Nickenig, C. (eds.) *Bi-and multilingual universities: European perspectives and beyond*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 205–228.
- Veronesi, D./Spreatico, L. (2009), "Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university", in: *Annals of the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences, University of Yaounde I, Special edition Festschrift in Honour of Professor Paul N. Mbangwana*. Yaoundé: Les Grandes Editions, 199–253.
- Vietti A. (2009), „Multilinguismo in interazione: descrizione dei repertori linguistici di studenti universitari“, in: Veronesi, D./C. Nickenig, C. (eds.). *Bi- Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*. Bolzano-Bozen: Bozen-Bolzano University Press, 229–41.
- Vietti, A. (2011), „Reti sociali e repertori plurilingui: il caso degli studenti in un'università trilingue“, in: Bombi, R.M./D'Agostino, M./Dal Negro, S./Franceschini, R. (a cura di), *Lingue e culture in contatto* (Bolzano, 18–19 febbraio 2010), *Atti del X Congresso AItLA*, Perugia: Guerra, 325–345.
- Veronesi, D./Nickenig, Ch. (ed.) (2009), *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano-Bozen.
- Wächter, B./Maiworm, F. (2008), *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn.
- Wilkinson, R. (ed.) (2007), *Integrating Content and Language in Higher Education*, Nijmegen: Valkhof.

I.
Multilinguismo
e internazionalizzazione

Il nuovo modello trilingue della Libera Università di Bolzano

Christoph Nickenig – Libera Università di Bolzano

Abstract

In October 2010 the Free University of Bozen-Bolzano has adopted a new language policy. As one of the very few multilingual universities in Europe all degree courses at the Bachelor and most of the Master's courses are taught in three different languages of tuition. Lectures are held in English as well as in German and in Italian. Obviously a good command of all three languages on both the lecturers' and the students' side is needed. The basic requirement of the new language policy is a B2 in two out of three languages at the beginning of the studies but the University Council has also defined exit levels for all degree courses. The article tries to give an outline of the advantages, the challenges and the critical issues of this policy.

1. Le linee guida su Plurilinguismo e certificazioni linguistiche

Nell'ottobre del 2010 il Consiglio della Libera Università di Bolzano (LUB) ha deciso di adottare nuove linee guida in merito al plurilinguismo di questo ateneo. La delibera (n. 50/2010) ha prodotto effetti importanti sia per gli studenti, sia per il Centro linguistico e le cinque facoltà. L'obiettivo primario di questo contributo è di analizzare la politica linguistica della LUB. In tal modo verranno messi in evidenza i punti di forza e le criticità di questo modello ambizioso ed innovativo.

Le linee guida definiscono al punto 1 l'impostazione plurilingue della Libera Università di Bolzano, che è "secondo il suo Statuto, un'istituzione plurilingue la cui offerta didattica è orientata in tal senso. L'orientamento sistematico

al plurilinguismo è una caratteristica singolare della Libera Università di Bolzano, [...]” Tra le considerazioni generali spicca anche la definizione del ruolo che il Centro linguistico svolge in quest’ambito:

Il Centro linguistico, salvo diversamente disposto dai Regolamenti di ammissione, si occupa della verifica delle conoscenze linguistiche all’atto di ammissione e alla conclusione degli studi, nonché dell’organizzazione dei corsi di lingua, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi. (Linee guida, delibera CdU 50/2010)

Dopodiché il documento delinea i presupposti per gli studi:

Ai CORSI DI LAUREA TRIENNALI hanno accesso gli studenti che posseggono adeguate conoscenze (almeno a livello B2) in almeno due delle lingue di insegnamento (tedesco, italiano, inglese).

Gli studenti devono acquisire le necessarie conoscenze della terza lingua entro il primo anno di studio.

Alla fine degli studi devono possedere una conoscenza della prima lingua a livello C1, della seconda lingua a livello B2+ e della terza lingua a livello B2. Eccezioni al presente regolamento possono essere approvate per corsi di laurea specifici dal Consiglio dell’Università.

Ai CORSI DI LAUREA MAGISTRALE hanno accesso gli studenti che posseggono buone conoscenze di una lingua di insegnamento tedesco, italiano o inglese (almeno a livello C1) e conoscenze di un’ulteriore lingua di insegnamento (almeno a livello B2).

Al termine degli studi gli studenti devono possedere le seguenti conoscenze linguistiche: nella prima e nella seconda lingua a livello C1 e nella terza lingua a livello B2. Eccezioni al presente regolamento possono essere approvate per programmi master specifici dal Consiglio dell’Università.

Le conoscenze linguistiche possono essere accertate tramite:

- a) diploma di maturità, se sostenuto in una delle lingue di insegnamento;
- b) presentazione di un attestato, previsto dal regolamento didattico dei corsi di laurea;
- c) superamento del relativo esame presso il Centro linguistico.

[...] (ibid.)

L'implementazione del modello del plurilinguismo all'interno dei corsi di laurea rientra nella responsabilità delle facoltà come era già stato deliberato dal Consiglio dell'Università con delibera n. 288 del 27.03.2009. Tutti i corsi di laurea, quindi dovranno prevedere l'insegnamento nelle tre lingue (con l'aggiunta del ladino per la Facoltà di Scienze della Formazione). A questo scopo tutti i programmi di studio devono offrire lezioni in più lingue.

2. Alcuni effetti del nuovo modello linguistico

Le conseguenze e gli effetti di questa delibera sono stati notevoli e chiaramente sono stati oggetto di discussione e talvolta anche di polemiche. Rispetto al modello linguistico precedente, che aveva lasciato ampio spazio ad interpretazioni, il nuovo modello è molto più rigido e prescrittivo. Se in passato gli aspiranti studenti dovevano superare un esame collocato ad un non meglio definito livello B1+ del Quadro Comune Europeo in una lingua, adesso devono certificare un livello B2 in due lingue prima di essere ammessi agli studi. L'effetto immediato di questa nuova regola è che possono esserci ancora principianti assoluti in una delle tre lingue ma non più in due, come succedeva in passato. Il livello B2 è da considerare a tutti gli effetti il livello soglia per accedere al mondo accademico, dove lo studente:

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e

tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni. (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, RCS Scuola, Milano - La Nuova Italia - Oxford, 2002, p. 32)

Invece il fatto di avere delle conoscenze ad un livello molto basso o da principiante assoluto in due lingue rende la comprensione delle lezioni universitarie estremamente difficile e mette il successo degli studi a repentaglio. In questo senso il nuovo modello è molto più coerente e realistico.

2.1. Calo degli studenti Non-EU

Nell'anno accademico 2011–2012, quindi nel primo anno dell'applicazione delle nuove regole, il numero di studenti che non provengono dall'area italo-tedesca è sceso notevolmente. L'effetto della nuova politica linguistica sulla immatricolazione da parte di studenti Non-EU è stato ancora più drastico. Effettivamente gli studenti con buone conoscenze linguistiche in inglese e italiano e/o tedesco sono rari al di fuori dalle aree germanofone ed italofone. Inoltre bisogna constatare che le disposizioni del MURST in merito alle competenze linguistiche in lingua italiana da parte degli aspiranti studenti Non-EU di certo non contribuiscono a rendere più appetibile l'iscrizione presso la LUB. Una studentessa russa con competenze certificate in inglese (ad esempio un Certificate in Advanced English del livello C1) e un certificato TestDaF (Niveaustufe 4 e quindi paragonabile ad un livello B2) rischia di non essere ammessa allo studio in tre lingue se non è in grado di certificare almeno competenze rudimentali anche in italiano. L'applicazione delle norme che valgono nel resto del territorio nazionale dove gli studi si svolgono prevalentemente in italiano rischia di creare una situazione a dir poco sbilanciata a favore di candidati con competenze in italiano ed una altra lingua a sfavore di chi ha competenze in tedesco ed in inglese. In un contesto multilingue come quello della Libera Università di Bolzano queste norme si trasformano in un trattamento disparitetico o addirittura discriminatorio nei confronti di aspiranti studenti Non-EU.

Il cambiamento delle regole per l'accesso agli studi triennali ha prodotto un calo delle immatricolazione nel primo anno di applicazione mentre già per il

2012–2013 si può osservare un miglioramento per quanto riguarda il numero delle pre-iscrizioni nonché delle immatricolazioni. Bisogna comunque monitorare l'andamento di questo nuovo modello ed agire in maniera mirata per quanto riguarda il reclutamento delle matricole. Alcuni docenti delle materie non-linguistiche hanno osservato un certo miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti.

2.2. Principianti

Rispetto al passato una criticità del nuovo modello è il fatto che la LUB accetti tuttora principianti in una delle tre lingue. Bisogna anche constatare che purtroppo ad ottobre esiste ancora un determinato numero di matricole che non hanno usufruito dei corsi estivi per principianti assoluti. Paragonato agli anni precedenti si osserva un calo delle iscrizioni ai corsi per principianti organizzati dal Centro linguistico che hanno una durata di sei settimane e 120 ore di lezione. Gli studenti perdono, in questo modo, l'occasione di dedicarsi completamente all'apprendimento della nuova lingua.

Il requisito minimo per accedere ai corsi triennali della LUB, cioè il livello B2 certificato in due delle tre lingue d'insegnamento, può sembrare severo ma, in un certo senso, è funzionale rispetto all'obiettivo del trilinguismo ed in linea con i contenuti del Quadro Comune. In questo contesto però l'accesso alle lauree magistrali di primo grado è ancora più complesso. I requisiti linguistici sono: C1 in una delle tre lingue e B2 nella seconda. In realtà l'ostacolo iniziale è tutt'altro che insormontabile poiché la lingua dell'ultimo anno della scuola superiore di secondo grado viene riconosciuta come C1. La stragrande maggioranza degli studenti presenta un certificato di maturità in italiano o tedesco mentre la competenza nella seconda lingua, cioè la seconda lingua locale (tedesco o italiano a secondo del tipo di scuola frequentato), dovrebbe essere almeno B2. Bisogna constatare però che i candidati locali non superano automaticamente la prova del livello B2 e spesso la lingua tedesca costituisce uno scoglio notevole anche per i ragazzi di lingua italiana che hanno potuto "usufruire" di 12 anni d'insegnamento della seconda lingua.

Davanti a questo risultato deludente le autorità scolastiche non dovrebbero chiudere gli occhi ma trarre un paio di conclusioni, anche se scomode.

D'altro canto invece c'è un numero di candidati che oltre alla lingua della maturità fanno valere uno dei certificati internazionali riconosciuti dal Centro linguistico sta crescendo (cfr: <http://www.unibz.it/it/students/languagecentre/languageexams/default.html>) e questo significa che molti ragazzi ottengono un certificato internazionale durante gli anni della scuola superiore. Il Centro linguistico ha avviato in questo contesto una collaborazione con le scuole superiori del territorio offrendo interventi sulle varie certificazioni con lo scopo di sensibilizzare gli alunni e i genitori. L'obiettivo principale non è quello di promuovere il modello linguistico della Libera Università di Bolzano o di reclutare studenti ma di promuovere il valore della certificazione linguistica esterna.

2.3. Nuovi esami di lingua

L'implementazione di questa nuova politica linguistica ha visto coinvolto tutto l'ateneo e ha reso necessario il cambiamento dei regolamenti di ammissione e di altri regolamenti in materia di carriera studentesca. Notevoli sforzi da parte degli informatici hanno reso possibile l'adeguamento delle banche dati, i moduli per la pre-iscrizione e diversi altri servizi. Il cambiamento è stato abbastanza drastico anche per il servizio orientamento e la segreteria studenti. Il Centro linguistico è stato coinvolto forse in maniera ancora più incisiva in questo processo di cambiamento. Da un momento all'altro si è dovuto passare dall'esaminare un livello B1+ nelle tre lingue dell'ateneo al testare quattro livelli differenti, cioè A2, B1, B2 e C1. Grazie all'introduzione di prove computerizzate il passaggio dal vecchio esame ai vari livelli richiesti è stato possibile garantendo lo svolgimento delle prove linguistiche ai fini dell'ammissione in tempi ragionevoli. In questo modo i candidati hanno avuto più possibilità per dimostrare il loro livello di competenza e per superare il livello minimo nelle due lingue. La procedura di ammissione presso la Libera Università di Bolzano è piuttosto articolato perché oltre alle competenze linguistiche da dimostrare tramite il caricamento dei certificati in una banca dati o con il superamento delle prove linguistiche computerizzate i candidati, in alcuni casi, devono sostenere anche delle prove di ammissione vere e proprie.

2.4. Livelli in uscita

Dal punto di vista della didattica si è reso necessario una revisione approfondita del “course-design” e dei sillabi di tutti i corsi di lingua in maniera approfondita. La durata e i programmi dei corsi estivi dovevano essere modificati. L’effetto più importante per la didattica però è stata l’introduzione dei livelli in uscita. Il fatto di prevedere determinati livelli da raggiungere entro la fine degli studi (C1, B2+ e B2 nella prima, seconda e terza lingua d’insegnamento per i Bachelor e C1, C1 e B2 per i Master trilingui) ha dato sicuramente una spinta positiva in termini di una maggiore sensibilità da parte degli studenti e anche dei docenti. Adesso anche i docenti di ruolo sono costretti a raggiungere gli stessi livelli degli studenti per ottenere degli incentivi e questo ha contribuito a creare una maggiore “language awareness”.

3. Le sfide aperte del nuovo modello linguistico

Una delle sfide del nuovo modello linguistico non dipende direttamente dalla politica adottata dall'ateneo ma dalla spinta all'internazionalizzazione in Europa e in Italia. Cresce il numero dei corsi di lingua completamente o parzialmente offerti in Inglese sia in Germania da dove provengono tradizionalmente molti degli studenti stranieri della LUB, sia in Italia, dove si registra un numero crescente di corsi, soprattutto al livello del Master universitario, con lezioni in inglese. L'adozione della lingua franca delle scienze come mezzo di comunicazione nelle università tedesche ed italiane può sembrare un po' frettolosa, e talvolta anche superficiale, se non vengono adottati adeguati meccanismi di “controllo”, sia in merito alla qualità linguistica delle lezioni impartite in inglese, sia in merito alle competenze ricettive degli studenti.

Un corso di laurea bi-lingue è molto più accessibile rispetto ad un corso trilingue dove la terza lingua è il tedesco. Viceversa per uno studente tedesco un corso trilingue dove la terza lingua è l'italiano può sembrare una scelta di nicchia o addirittura stravagante. Per di più, purtroppo, l'italiano negli ultimi anni ha perso molto del suo appeal per i cittadini d'oltralpe. Bisogna constatare che tutte le grandi lingue europee, ad eccezione dello spagnolo e natural-

mente dell'idioma globale inglese, stanno soffrendo. Arricchire il proprio curriculum con solide competenze di cinese, arabo o russo sembra una scelta molto più attraente e vincente nel mondo del lavoro globalizzato. Pertanto una delle sfide maggiori per un ateneo trilingue come quello della Libera Università di Bolzano, se vuole evitare una crescente "provincializzazione", è quella del reclutamento mirato di studenti con buone competenze linguistiche in almeno due lingue al livello nazionale ed internazionale. Il compito di trovare ed attrarre studenti con competenze sufficienti in tedesco o italiano ed inglese al di fuori dell'area germanofona o italo-fona non è facile. Ci vorrebbero strategie e programmi adeguati che seguono il modello anglosassone dei pre-sessional courses o degli Studienkolleg in Germania dove studenti provenienti da tutto il mondo dedicano da sei a dodici mesi all'apprendimento della lingua. Questi corsi oltre a fornire le basi linguistiche servirebbero per preparare i ragazzi allo studio gettando le basi per affrontare gli studi in un ambiente multilingue ed intellettualmente stimolante.

Un modello di multilinguismo: Erasmus Mundus

Elisabeth Wippel – Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Abstract

Erasmus Mundus is a programme designed with the objective of promoting mobility and cooperation in higher education. This project enables students, teachers, researchers and employees in this field to participate in a study period in several foreign countries. In this way, it is possible for participants to learn and / or improve their competences in more than one foreign language simultaneously, in a multi-lingual environment. The *Master of Cultural LANDScapes (MACLANDS)* is one of numerous courses existing within the *Erasmus Mundus* project. Scholarship holders spend 24 months in three different universities in Italy, France and Germany, and thus need to learn French, Italian and German. During the second semester of academic year 2010-2011, the University of Naples *Federico II* was, for the third year, host to *MACLANDS* participants. The experience of the previous two years has shown that the acquisition and use of more than one foreign language contemporaneously in a short time may create problems regarding attendance at university lessons. As a consequence, the study of German in Germany, of French in France and Italian in Italy, becomes the vehicle by means of which students are to understand and, above all, acquire the subject contents of the Master's programme. To enable participants to deal with this, pedagogic activities focus mostly on the skills of listening and speaking following a communicative, inter-cultural approach. Communication in the classroom is multilingual, with frequent *code switching*. Thanks to this richness and diversity of languages, a stimulating atmosphere is created, allowing for sociolinguistic, morpho-syntactic and lexical comparisons and exchanges, as well as those of a cultural nature and between course participants and the teacher.

Keywords: Erasmus Mundus, Master MACLANDS, multilingualism, language acquisition, German as a foreign language

1. Introduzione

L'Unione Europea persegue una politica linguistica volta alla promozione del multilinguismo. Ogni cittadino dovrebbe infatti padroneggiare, oltre alla sua prima lingua (L1), almeno due lingue straniere.¹ Grazie a queste politiche linguistiche sono stati realizzati diversi programmi di studio al fine di promuovere la mobilità delle singole persone, come *Erasmus* e *Erasmus Mundus*. Quest'ultimo permette a studenti, docenti, ricercatori e dipendenti del settore dell'istruzione superiore di trascorrere un soggiorno di studio non solo in uno, ma in più paesi. (Europäische Kommission. Erasmus Mundus 2009-2013: 4-6) Il *Master MACLANDS*, più precisamente il *Master of Cultural LANDScapes* è uno dei numerosi corsi di studio che aderiscono al progetto *Erasmus Mundus*. I borsisti trascorrono 24 mesi in tre università diverse in Francia, Italia e Germania ed hanno pertanto l'esigenza di apprendere il francese, l'italiano e il tedesco. In questo modo è possibile acquisire e/o perfezionare più lingue straniere contemporaneamente in un'atmosfera multilingue.

Il presente contributo nasce dall'esperienza didattica del tedesco come lingua straniera a studenti del *Master MACLANDS*. L'esperienza dimostra che l'acquisizione e l'utilizzo di più lingue contemporaneamente in un lasso di tempo piuttosto ristretto crea spesso problemi nella frequentazione di lezioni universitarie su materie specifiche in lingua. Come può essere affrontata una situazione tanto complessa dal punto di vista didattico, verrà dimostrato alle pagine che seguono. In primis verrà introdotto il progetto *Erasmus Mundus*, e in particolare il *Master MACLANDS*, per poi accennare alle problematiche del multilinguismo; verranno infine presentate considerazioni pratico-teoriche sul metodo applicato, sull'uso linguistico dei partecipanti del *Master MACLANDS* e in questo contesto verranno dimostrati alcuni esempi didattici, per poi concludere con una riflessione sulla situazione linguistica degli studenti *MACLANDS*.

1 Cfr. http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_it.htm?cs_mid=183

2. Che cosa è Erasmus Mundus²?

Erasmus Mundus è un programma di mobilità e cooperazione nel settore dell'istruzione superiore. I suoi obiettivi principali sono promuovere l'istruzione superiore europea, contribuire ad ampliare e a migliorare le prospettive di carriera degli studenti e favorire la comprensione interculturale tramite la cooperazione con paesi terzi, per contribuire allo sviluppo sostenibile dell'istruzione superiore anche in tali paesi.³

La prima fase è stata realizzata nel periodo 2004-2008, la seconda fase comprende il lasso di tempo 2009-2013. Il progetto prevede Master e dottorati, inoltre mette a disposizione borse di studio che permettono a singoli partecipanti di seguire corsi di studio. In questo modo, diversi corsi plurinazionali sono stati creati in collaborazione tra università di vari paesi, come ad es. il *Master MACLANDS*. (Europäische Kommission. Erasmus Mundus 2009-2013: 4-6)

3. Che cosa è il *Master MACLANDS*?

Il *Master MACLANDS*⁴ aspira a una sensibilizzazione dei partecipanti in ambiti che mirano alla tutela e alla conservazione di luoghi storici, così come alla gestione e allo sviluppo di beni culturali.⁵ Gli studenti trascorrono in tutto 24 mesi nelle tre seguenti università: il primo semestre in Francia (*Université Jean-Monnet Saint-Etienne*), il secondo in Italia (Università di Napoli *Federico II*), il terzo in Germania (*Universität*

2 Per ulteriori approfondimenti cfr. Erasmus Mundus. Punto nazionale di contatto - Italia, in <http://www.erasmusmundus.it/index.aspx> e Europäische Kommission. Erasmus Mundus 2009-2013. Programmleitfaden für künftige Antragsteller und Empfänger, in http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/documents/2011/em_programmeguide_1612_de.pdf

3 Cfr. <http://www.erasmusmundus.it/descrizione/erasmus-mundus-ii-2009-2013.aspx>

4 Per ulteriori approfondimenti cfr. Master of Cultural Landscapes, in <http://www.maclands.fr/> e Executive Agency Education, Audiovisual & Culture. MACLANDS. MAster of Cultural LANDScapes. List of all Erasmus Mundus Master Courses (EMMCs), in http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_master_courses/2010/maclands.pdf

5 Cfr. http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_master_courses/2010/maclands.pdf

Stuttgart) ed il quarto semestre a scelta in una delle tre istituzioni con la conseguente necessità di apprendere il francese, l'italiano e il tedesco.⁶ Quanto alle competenze linguistiche, i requisiti d'ammissione richiedono un livello preciso secondo il *Quadro comune europeo di riferimento* per ogni lingua: il livello C1 per il francese, B2 per l'italiano e B1 per il tedesco, da dimostrare tramite certificati riconosciuti a livello internazionale, oppure attestando l'inizio del percorso d'apprendimento da parte dell'aspirante studente prima dell'inizio del Master.⁷ L'esperienza degli ultimi tre anni dimostra che la maggior parte dei borsisti frequentanti il corso possiede poche conoscenze di tedesco.

4. Multilinguismo

L'apprendimento di una lingua straniera agevola anche la conoscenza della cultura del paese di riferimento, e conseguentemente favorisce la creazione di un ambiente interculturale, come è evidente nel caso del *Master MACLANDS* dove i partecipanti non solo provengono da paesi diversi, ma spesso anche da zone geografiche lontanissime tra loro: Sudamerica, Asia, Africa ed Europa. Tutto ciò comporta la nascita di un'interazione su vari livelli: ed infatti se da un lato si crea uno scambio interculturale tra gli apprendenti e il docente e viceversa e tra i discenti provenienti da paesi diversi, contemporaneamente si realizza un'influenza reciproca tra gli apprendenti e il materiale didattico e tra gli apprendenti e altre risorse o culture straniere. La situazione è senz'altro dinamica e richiede un codice comune, ovvero una lingua veicolare (Roche: 47-49).

5. Le lingue utilizzate dagli studenti del *Master MaCLands*

Nel II semestre dell'anno accademico 2010-2011, l'Università di Napoli *Federico II* ha ospitato per la terza volta i partecipanti del *Master MACLANDS*. Nel 2010 e nel 2011 sono state raccolte delle informazioni sulle competenze lingui-

6 Cfr. <http://www.maclands.fr/>

7 Cfr. http://www.maclands.fr/fr/5_inscriptions.html

stiche dei discenti tramite un breve questionario scritto, bilingue (italiano e tedesco); gli studenti avevano la possibilità di rispondere in francese, inglese, italiano e tedesco. L'obiettivo del presente contributo è la descrizione della situazione linguistica dei gruppi d'apprendimento come unità e non dei singoli soggetti; pertanto le lingue saranno elencate in ordine alfabetico.

Nell'anno accademico 2009/10 sono emersi i dati seguenti: i 17 studenti partecipanti al sondaggio hanno dichiarato come L1 l'arabo, il cinese, il francese, l'indonesiano, il newari, il nepalese, il persiano, il portoghese, il serer, lo spagnolo, il tamasheq e il tai. L2, L3, L4 etc. (competenze attive) erano l'arabo, il cinese, il francese, l'hindi, l'inglese, l'italiano, lo spagnolo e il tedesco; a differenza di questo, L2, L3, L4 etc. (competenze passive) erano l'arabo, il francese, l'inglese, l'italiano, il portoghese, lo spagnolo, il tedesco e l'urdu. Come lingue veicolari nella conversazione tra di loro, i borsisti indicavano l'arabo, il francese, l'inglese e l'italiano; lingue veicolari per la comunicazione tra studenti e docenti erano invece il francese, l'inglese e l'italiano. Infine, durante le esercitazioni di lingua tedesca, le lingue veicolari erano il francese, l'inglese, l'italiano, il tedesco e, oltre a ciò, oggetti reali o immagini su internet. Nell'anno accademico 2010/11, 11 studenti del *Master MaCLands* hanno compilato il questionario ed hanno dichiarato come L1 l'arabo, il cinese, il croato, il francese, l'indonesiano, il persiano, il portoghese e il romeno. L2, L3, L4 etc. (competenze attive) erano il francese, l'inglese, l'italiano, il malese, il portoghese, lo spagnolo e il tedesco; L2, L3, L4 etc. (competenze passive) il bosniaco, il berbero, il dari, il francese, l'inglese, l'italiano, il macedone, il pashtu, il serbo, lo slovacco, lo sloveno, lo spagnolo e il tedesco. Le lingue veicolari per la comunicazione tra gli studenti in quell'anno erano l'arabo, il francese, l'inglese e l'italiano; per la comunicazione tra studenti e docenti, si usavano il francese, l'inglese e l'italiano; lingue veicolari durante le esercitazioni di tedesco erano invece il francese, l'inglese, l'italiano, e il tedesco, ed infine come nell'anno precedente, oggetti reali o immagini su internet hanno facilitato l'apprendimento.

Inoltre, è emerso un fatto interessante: in tutti e due gli anni, pochi studenti hanno dichiarato conoscenze di tedesco⁸, benché il sondaggio sia stato fatto

8 Nell'anno accademico 2009/10, 5 su 17 partecipanti hanno dichiarato competenze di tedesco attive, altre 5 persone competenze passive. Soltanto un borsista ha dichiarato di usare il tedesco nella conver-

sempre a fine corso, quindi dopo 60 ore di esercitazioni linguistiche, di cui 30 in Francia e 30 in Italia. Nell'anno accademico 2010/11, per la prima volta i borsisti hanno dovuto superare un test di livello A1 secondo il *Quadro comune europeo*; i risultati del test hanno dimostrato che tutti avevano raggiunto il livello richiesto. Riassumendo possiamo dire che ogni studente *Master MaCLands*, prima di partire per la Germania, ha competenze attive e/o passive in almeno quattro lingue.

6. Approccio metodico

Per affrontare questa situazione multilingue, le attività didattiche si sono incentrate soprattutto sulle abilità del parlare e dell'ascoltare, secondo un approccio comunicativo-interculturale, con il supporto di mezzi multimediali. Secondo l'approccio comunicativo umanistico-affettivo si realizza un percorso di tipo induttivo; ciò significa che qualsiasi argomento grammaticale o un nuovo campo lessicale viene sempre introdotto tramite un testo di ascolto o una breve lettura, quindi contestualizzato. Lo studente diventa "protagonista del suo apprendere", mentre il docente "guida" e "diviene punto di riferimento". La lingua è vista come "strumento pragmatico di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria". Inoltre, "la cultura va tenuta in considerazione, in quanto può creare problemi comunicativi". Nel caso del *Master MACLANDS*, un confronto interculturale diventa molto importante, visto che gli studenti trascorrono 24 mesi in 3 paesi diversi e provengono da tutto il mondo. Infine "gli strumenti tecnologici non [sono] molto presenti, se non come strumenti per la presentazione di alcuni testi" (Balboni: 239-240).

Va tuttavia osservato che, contrariamente a quanto sostenuto da più parti, l'impiego degli strumenti tecnologici risulta particolarmente efficace. Nel caso del *Master MACLANDS*, la comunicazione in aula è essenzialmente multilingue. Spesso occorrono oggetti reali o immagini su internet per chiarire il lessico in questione e in questo caso *Google Immagini* è un modo utile e efficace

sazione con i docenti; secondo i dati emersi, nessuno usava il tedesco nella comunicazione con i colleghi. Nell'anno accademico 2010/11 invece, soltanto 2 su 11 studenti hanno dichiarato di possedere competenze di tedesco attive e 4 passive.

per trasmettere il significato di un termine a discenti di vari paesi, quindi con L1 diverse. Un altro strumento multimediale sono i dizionari online⁹ che permettono in maniera funzionale ed immediata di consultare un termine in diverse lingue. Su un wiki¹⁰ sono state pubblicate informazioni rilevanti al corso, tra l'altro gli appunti dei singoli incontri, materiale didattico aggiuntivo ed esercizi di ascolto basandosi su materiale audio-visivo autentico.

L'approccio interculturale rappresenta invece un ampliamento essenziale della didattica delle lingue straniere, giacché l'obiettivo è comprendere quello che è straniero (*Fremdverstehen*). Peraltro, se gli aspetti culturali vengono integrati nelle competenze linguistiche ciò non potrà che far nascere un atteggiamento certamente più critico nei confronti della propria cultura (Huneke/Steinig: 199-200). Come è stato osservato, l'obiettivo dell'insegnamento delle lingue straniere dovrebbe essere la sensibilizzazione degli individui alla comunicazione interculturale ed alla vita in società multiculturali (Krumm: 23), dato che "una cultura altrui soltanto agli occhi di un'altra cultura si svela in modo più completo e profondo" (Bachtin: 348).

7. Esempi didattici

Grazie alla molteplicità linguistica cui si è fatto cenno, in aula si crea un'atmosfera stimolante che permette un confronto sul piano sociolinguistico, morfosintattico, lessicale, nonché interculturale tra gli apprendenti e il docente. Di seguito indichiamo alcuni esempi.

9 Cfr. LEO – Online-Wörterbuch, in <http://www.leo.org/> e PONS – Wörterbuch, in <http://www.pons.eu/>

10 Cfr. <http://cladeutsch.wikispaces.com/Master+MaCLands>

7.1 Analisi contrastiva a livello lessicale

Riveste particolare interesse l'analisi contrastiva a livello lessicale nelle diverse lingue, spesso provocate dagli studenti stessi. Un caso esemplare è rappresentato dalla seguente analisi del pronome interrogativo tedesco *warum* e della congiunzione tedesca *weil*:

tedesco	warum	weil
italiano	perché	perché
francese	pourquoi	parce que / car
inglese	why	because
spagnolo	por qué	porque

Tab. 1: Analisi contrastiva del pronome interrogativo *warum* e della congiunzione *weil*

In questo modo, gli studenti non vengono soltanto coinvolti nell'insegnamento, ma ne diventano i protagonisti: *Wie sagt man das in Ihrer Sprache?* [Come si dice nella Sua lingua?] *Wie sagt man auf Französisch / Spanisch / Portugiesisch / Arabisch ...?* [Come si dice in francese / spagnolo / portoghese / arabo ...?]

7.2 Argomenti trattati

Gli argomenti trattati durante le esercitazioni erano soprattutto di rilevanza quotidiana per i partecipanti del *MACLANDS*, come p. es. la ricerca di un'abitazione. In questo caso, partendo da una breve lettura di annunci immobiliari, abbiamo elaborato il campo lessicale e gli *speech acts* per realizzare una ricerca online su diversi siti con case in affitto nella città di Stoccarda. Il lessico e gli atti linguistici sono stati raccolti su un sito internet, in modo da poter essere consultati da tutti i partecipanti. Inoltre, sono stati resi disponibili vari collegamenti che portano direttamente a pagine internet con annunci per case e una mappa della città di Stoccarda (cfr. Figura 1):

Fig. 1: Wohnungssuche in Stuttgart¹¹

7.3 Analisi contrastiva a livello morfosintattico

Una lezione particolarmente significativa è poi stata dedicata alla *Verbalklammer*, ovvero la parentesi verbale del tedesco che abbraccia tutto ciò che sta tra il verbo finito ed il verbo infinito. I discenti dovevano redigere un breve testo sull'argomento *Arbeit und Beruf*, cioè lavoro e professione, utilizzando i verbi modali, p. es.:

Ich möchte viel Geld verdienen. [Desidero guadagnare molti soldi.]
Ich will morgens früh anfangen und nachmittags früh aufhören. [Voglio iniziare presto la mattina e finire presto il pomeriggio.]
Ich will meinen Tag frei einteilen. [Voglio disporre della mia giornata liberamente.]
Die Arbeit muss interessant sein. [Il lavoro deve essere interessante.]

Tab. 2: Analisi contrastiva a livello morfosintattico

Due studenti avevano ommesso il verbo infinito e hanno prodotto i periodi seguenti:

¹¹ Cfr. <http://cladeutsch.wikispaces.com/Wohnungssuche>

Die Arbeit muss interessant. [Il lavoro *deve* interessante.] anziché di *Die Arbeit muss interessant sein.* [Il lavoro *deve essere* interessante.]

Dopo la correzione, un apprendente ha chiesto una spiegazione. Prima che si potesse spiegare il fenomeno grammaticale, una studentessa ha risposto: *It's like in English. The work must be interesting.* A questo punto c'era soltanto da aggiungere la traduzione in italiano: Il lavoro *deve essere* interessante.

7.4 Analisi contrastiva a livello culturale

Particolarmente interessante è stata una lezione dedicata alla tematica delle retribuzioni. Partendo dall'espressione *Was verdienen Sie?* [Quanto guadagna?], è emerso come la domanda risulterebbe decisamente inappropriata in diversi contesti culturali; ne è seguita una discussione sulle reazioni possibili nei paesi di provenienza degli studenti. La domanda è stata posta in registri e secondo modalità diverse ampliando così il lessico degli studenti:

<i>Ist die Frage ‚Was verdienen Sie?‘ im Iran indiskret?</i> [In Iran, la domanda 'Quanto guadagna?' è indiscreta?]	<i>Im Iran ist die Frage indiskret, aber es gibt Leute, die das trotzdem fragen.</i> [In Iran, la domanda è indiscreta, ma ci sono persone che lo chiedono ugualmente.]
<i>Ist die Frage in Kroatien indiskret?</i> [In Croazia, la domanda è indiscreta?]	<i>Ja, die Frage ist sehr indiskret. In der Familie oder unter Freunden fragt man das aber oft.</i> [Sì, la domanda è molto indiscreta. Ma in famiglia o tra amici si chiede spesso.]
<i>Ist die Frage in Brasilien indiskret?</i> [In Brasile, la domanda è indiscreta?]	<i>Ja, das ist eine indiskrete Frage.</i> [Sì, è una domanda indiscreta.]
<i>Wie ist das in Marokko?</i> [Come è in Marocco?]	<i>In Marokko ist die Frage zu privat.</i> [In Marocco, la domanda è troppo privata.]
<i>Wie ist das in Tunesien?</i> [Come è in Tunisia?]	<i>Das ist nicht indiskret, aber es gibt Personen, die das nicht sagen wollen.</i> [Non è indiscreto, ma c'è gente che non lo vuole dire.]
<i>Wie ist das Malaysia?</i> [Come è in Malaysia?]	<i>Das ist nicht indiskret, aber es gibt Personen, die das nicht sagen wollen.</i> [Non è indiscreto, ma c'è gente che non lo vuole dire.]

<i>Wie ist das in Frankreich?</i> [Come è in Francia?]	<i>Das ist indiskret, aber man kann es sich vorstellen.</i> [E' indiscreto, ma lo si può immaginare.]
<i>Wie ist das in Rumänien?</i> [Come è in Romania?]	<i>Die Frage ist auch dort indiskret, aber junge Leute fragen.</i> [La domanda è indiscreta anche lì, ma i giovani lo chiedono.]
<i>Wie ist das in China?</i> [Come è in Cina?]	<i>Das ist auch dort indiskret.</i> [E' indiscreto anche là.]

Tab. 3: Analisi contrastiva a livello culturale

Dagli esempi riportati emerge con chiarezza come lavorando in un ambiente multilingue, i discenti inizino automaticamente a paragonare le lingue e le culture da diversi punti di vista e ciò senza l'invito esplicito da parte del docente.

8. Conclusioni

Il *Master MACLANDS* significa multilinguismo puro; dal punto di vista didattico, questo corso di studio rappresenta una grande sfida, non solo per gli studenti, ma anche per i docenti. Soprattutto l'acquisizione e l'utilizzo di più lingue contemporaneamente in un lasso di tempo piuttosto ristretto crea spesso problemi nella frequentazione di lezioni universitarie su contenuti specifici e nella lingua del corrispondente paese. Nonostante questo, il feedback degli studenti è piuttosto positivo e alcuni sottolineano esplicitamente l'aspetto linguistico. Le frasi che seguono esemplificano le risposte degli studenti e sono state trascritte più o meno letteralmente dai questionari; soltanto errori che impedirebbero la comprensione sono stati corretti:

Quando imparo una lingua di più, ho il coraggio e la volontà di imparare altre lingue, perché sembra meno difficile di quello che credevo prima.

Deutsch ist sehr interessant weil nicht als Französisch funktioniert. [Il tedesco è molto interessante, perché non funziona come il francese.]

Al livello della formazione, sarebbe interessante di studiare con una sola lingua con visite lunghe ai altre paese.

I have the problem of language so specially in the beginnings we have lost many lessons because we don't understand and when we start understanding we have to change our country and again another new language. [Ho un problema con la lingua, così soprattutto all'inizio abbiamo perso molte lezioni, perché non capivamo e quando abbiamo iniziato a capire, dovevamo cambiare paese e di nuovo imparare una nuova lingua.]

The language barrier creates problems with expressing ourselves and understanding the courses well. [La barriera linguistica crea problemi nell'esprimersi e comprendere bene i corsi.]

Gli esempi citati dimostrano la complessità linguistica di questo corso di studio; va sottolineato come il progetto preveda un numero di ore che risulta insufficiente, peraltro l'apprendimento delle lingue è risultato prioritario rispetto ai contenuti stessi del Master. Per concludere, va osservato come l'attività didattica con gli studenti del Master si sia rivelata particolarmente stimolante, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche interculturale, giacché i gruppi sono piuttosto eterogenei a causa delle diverse L1. Ma proprio questo rende l'insegnamento particolarmente interessante.

Bibliografia

- Bachtin, M. 1988 [1979]. *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi.
- Balboni, P.E. 2002. *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Cennamo, M. e Lamarra, A. e Tamponi, A.R. e Cavaliere, L. 2010. *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gogolin, I. 2007 [1989]. Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch, K.-R. e Christ, H. e Krumm, H.-J. (a cura di), 96–102. Tübingen: A. Franke.
- Huneke, H.-W. e Steinig, W. 2009 [1997]. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. (Grundlagen der Germanistik – 34). Berlin: Erich Schmidt.
- Krumm, H.-J. 1994. Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch Deutsch als*

- Fremdsprache 20*, Wierlacher, A. e Eggers, D. e Engel, U. e Krumm, H.-J. e Krusche, D. e Picht, R. e Bohrer, K.F. (a cura di), 13–36. Tübingen: Iudicum.
- Krumm, H.-J. 2007 [1989]. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch, K.-R. e Christ, H. e Krumm, H.-J. (a cura di), 138–144. Tübingen: A. Franke.
- Lemke, C. e Rohrman, L. e Scherling, T. 2005. *Berliner Platz 1. Lehr- und Arbeitsbuch und CD: Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wierlacher, A. 2004. Interkulturelle Germanistik. Herausbildung einer Wissenschaft – Prinzipien der Systematik. In *Konzept der interkulturellen Kommunikation: Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*, Lüsebrink, H.-J. (a cura di), 177–200. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Sitografia

- CLADEutsch. Master MaCLands, in <http://cladeutsch.wikispaces.com/Master+MaCLands> [25.01.2012]
- CLADEutsch. Wohnungssuche, in <http://cladeutsch.wikispaces.com/Wohnungssuche> [25.01.2012]
- Commissione Europea Multilinguismo, in http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_it.htm?cs_mid=183 [3.07.2011]
- Erasmus Mundus. Punto nazionale di contatto – Italia, in <http://www.erasmusmundus.it/index.aspx> [23.01.2012]
- Erasmus Mundus. Punto nazionale di contatto – Italia. *Erasmus Mundus II (2009-2013)*, in <http://www.erasmusmundus.it/descrizione/erasmus-mundus-ii-2009-2013.aspx> [23.01.2012]
- Europäische Kommission. Erasmus Mundus 2009-2013. *Programmleitfaden für künftige Antragsteller und Empfänger*, in

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/documents/2011/em_programmeguide_1612_de.pdf [3.07.2011]

Executive Agency Education, Audiovisual & Culture. MACLANDS. MAster of Cultural LANDScapes. *List of all Erasmus Mundus Master Courses (EMMCs)*, in http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_master_courses/2010/maclands.pdf [3.07.2011]

LEO – Online-Wörterbuch, in <http://www.leo.org/> [23.01.2012]

Master of Cultural Landscapes, in <http://www.maclands.fr/> [23.01.2012]

Master of Cultural Landscapes. Inscriptions. Critère d’admission, in http://www.maclands.fr/fr/5_inscriptions.html [21.01.2012]

PONS – Online-Wörterbuch, in <http://www.pons.eu/> [21.01.2012]

A new approach to integrating global citizenship for business students of diverse cultural and linguistic backgrounds

Edward Bressan – Oxford Brookes University, UK

Abstract

This paper describes how the graduate attribute of Global Citizenship has been incorporated into the final examination of a pre-university business studies course that was taken by a small group of international students in the UK. The task sought to avoid some of the frequently recurring pitfalls associated with group work while empowering students to exploit their own cultural capital, that is the experiences and endowments that they bring to the learning environment by virtue of representing a particular culture. A description of the learning experience is followed by suggestions of contents of a template for future internationalised task design.

Keywords: Global Citizenship, Internationalisation, Task Design

1. The Context

Oxford Brookes University has a total student population of 18,000 of whom approximately 2,500 in 2011 are international (EU and beyond), a similar percentage share to the sector average in the UK (16% in England, UKCISA, 2011). Subject choices are also quite typical with 50% choosing Business, 16% Architecture and Planning, 7% each of Healthcare, Engineering and Technology, Computer Science, followed by 5% Law and Modern Languages. The main nationalities of Brookes international students are Chinese, Indian, Japanese, Malaysian and US.

2. Internationalisation and Global Citizenship

The definition and institutional specifications of the term “internationalisation” are highly contested in the research literature and have also been hotly debated within the groves of Oxford Brookes. While the University’s internationalisation strategy places commercial partnerships with overseas institutions, recruitment of full-fee paying international students and commercial knowledge transfer activity centre stage, there has also been a strong inclination towards internationalising the entire student experience, including that of home students. Central to this thrust is the growing realisation that the presence of a mixed, multicultural student population on the same campus in itself does not axiomatically ensure that students will exploit the opportunity to interact (Arkoudis et al 2010).

In addition, defining internationalisation can generate deep feelings of unease amongst teaching practitioners, because there is a view that universities are chiefly concerned with the profit motive and that the additional fees that international students bring into the university are redirected to other priority areas (Appadurai, 2001 cited in Trevaskes: 2003). While Tange (2010) restricts her definition to the effects of organisational change on the process, the definition which sits most comfortably within the academic community at Oxford Brookes is that of Knight (2004: p. 11): “The process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education”.

3. 3 Enhancing the Student Experience

3.1 Strategy for the Enhancement of the Student Experience

At the curriculum level, internationalisation has been given pride of place in Oxford Brookes’ new Strategy for the Enhancement of the Student Experience under the guise of the graduate attribute of Global Citizenship. Students will develop “Knowledge of global perspectives on how disciplinary knowledge is represented and understood within other cultures.” They will also develop

cross-cultural awareness in order to work “in a global environment” (Oxford Brookes University, 2010)

The process of embedding this strategy into the curriculum is illustrated in Figure 1 which contains 4 concentric circles. The outer circle of the onion represents the mobility agenda which includes recruitment, partnership development and exchanges.

The second ring illustrates the extent to which subjects have an international flair. For example, students may choose to study “international business” but certainly not “domestic business” or “local business”.

The third ring looks at how internationalisation is attended to at the modular level. This can include using global or non-Anglo texts on reading lists, teaching cross-cultural communication skills, developing cross-cultural awareness by studying how things are done in other cultures.

The inner ring deals with our efforts to create genuine intercultural dialogue amongst all students which allows them to develop deeper cross cultural capabilities. It is felt that this can best be achieved by radically refashioning the curriculum to exploit the cross-cultural capital that each of the students (home and international) possesses.

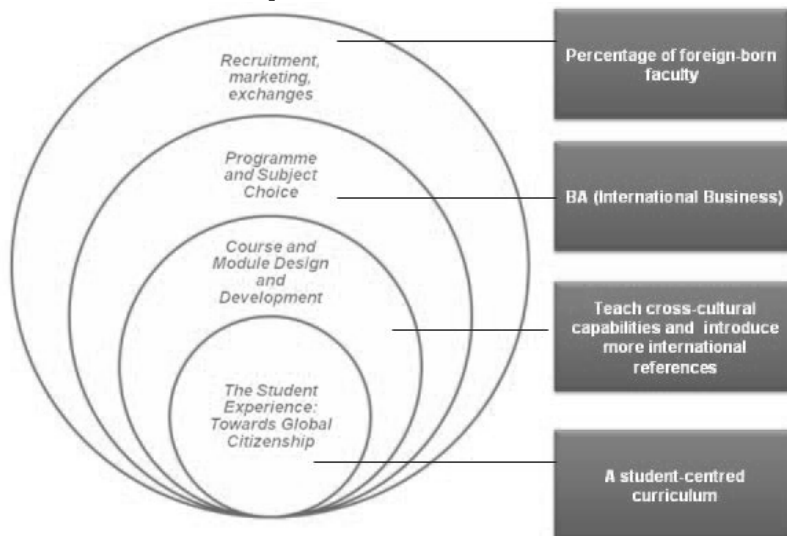


Figure 1: Institutional Context: Internationalisation of the Curriculum

3.2 Implementing the Graduate Attribute of Global Citizenship

The strategic imperative to produce cosmopolitan citizens may appear far-fetched, difficult to implement and of dubious intent given the monolingual environment in which UK higher education operates. However, the discipline of finance and economics is no stranger to this challenge. According to Kindelberger 1986, p. 4):

Man in his elemental state is a peasant with a possessive love of his own turf; a mercantilist who favours exports over imports; a Populist who distrusts banks, especially foreign banks; a monopolist who abhors competition; a xenophobe who feels threatened by strangers and foreigners.

The principle of economics should therefore be taught to extirpate these primitive instincts and therefore *teach cosmopolitanism*.

The following is an outline of how the global citizenship imperative was incorporated into the teaching of a pre-sessional finance module at Oxford Brookes University in term 3 2011.

3.2.1 Assessed Group Work

One of the most common pedagogical practices is a strong emphasis on incorporating assessed group work into modules across the University. This practice has its origins in the Business Faculty which has followed an established trend amongst Business Schools across the world by using assessed group work for pragmatic reasons (lessens marking load, reduces time allocated to individual students), enlightened pedagogical reasons (students in groups are capable of higher order cognitive and learning outcomes) and career-related reasons (group work is a vital preparation for the workplace). More recently, group work has come to be seen as one of the more powerful methods of enhancing the on-campus student experience and intercultural group work is often cited as a key instrument of internationalisation of the student experience (Bressan & Green, 2011).

However, previous experiences of assessed group work have often proved to be unsatisfactory or unpopular, especially when students are required to share marks, meet others in their spare time and work with students who

appear to be of lesser ability (linguistic or otherwise). The task therefore needed to be framed to take into account these unavoidable shortcomings.

3.2.2 Internationalised Task Design

Tuckman and Jensen's (1997) now well-known 4-stage group formation theory (storming, forming, norming, performing) is only partly successful when describing student group experiences. Unlike workplace teams with pre-defined hierarchies, students are less able to assign functional roles based on status as there is an implicit egalitarian ethos to student interactions (Bressan & Cribb, 2007). Moreover, student group interactions are episodic and short-lived and will finish once an assignment has been completed.

However, a constant recurring theme which has been raised by students (home and international) who embark on multicultural group work is the perception that international students by virtue of language and cultural differences lower the overall performance of the group (see Bressan and Green, 2011, De Vita, 2002).

Research (e.g. Gibbs, 2009, Ledwith, Lee, Manfredi & Wildish, 1998) shows that monocultural groups move from Tuckman and Jensen's Storming>Forming>Norming>Performing stages more quickly than multicultural groups and therefore the incentive to work in a multicultural group is lower as students are less likely to feel comfortable in more demanding situations and communicate better with peers of similar ethnic backgrounds (Osmund & Roed, 2010, 114).

The twist then is to shake students out of their comfort zones without forcing them into unnatural alliances. However, if the task *necessitates* intercultural collaboration, the entire dynamics will change: there is now a clear incentive to learn from other cultures, as it will no longer be possible to perform the task as effectively without cooperating with students from other cultures.

In fact, it makes more sense if the incentive is so strong that it is impossible to do well without working collaboratively with each and every member of the group and with each and every nationality. The learning experience is conse-

quently internationalised to the advantage of all students, including UK students.

For this to take place the task must be centred around some kind of issue, problem or quest, – ideally tacit knowledge – which is embedded within each of the students’ cultures; it is only by engaging with students from these cultures and drawing on their “expert” knowledge with which they are endowed as representatives that all students will be able to perform to the standard of the task requirement.

The fact that students are conferred with expert status helps to break down boundaries and misunderstandings within the group. This has been documented in different settings across the University (e.g. Lightfoot, 2010) with some promising results: less dysfunctional groups and more advanced learning outcomes. However, studies to date have focussed on how groups prepare assignments or assessed coursework in which many recurring themes are explored from different angles. This study, by contrast, looks at blended group and individual assessment in examinations.

3.2.3 A new approach to examinations

In order to facilitate intercultural collaboration while avoiding the main pitfalls mentioned above, it was decided to incorporate a group assignment into the final examination which necessitated intercultural collaboration but tested students individually. A controlling mechanism was introduced: students were assigned two different tasks, one an individual essay which was based on their knowledge and understanding of the course materials and also a second task, also an essay was based on the knowledge that students acquired in an intercultural encounter that had been arranged on the morning of the examination.

The following format was devised:

- 9 am Examination paper released
- 9 am-11 am Students prepare for examination in groups
- 11 am Examination starts: students answer Task 1 (Individual)

- 12 pm Students answer second question (on group task)
- 1 pm examination finishes

3.2.4 Task 1: Individual Assignment

Essay Topic: Do you think that Britain will overcome the current economic and financial crisis?

The 12-week course included an introductory course in economics but the majority of students had already taken courses up to degree level in this subject. Nevertheless, an analysis of student scripts revealed that students had not responded well to the task. The majority (n=9) reproduced verbatim lecture notes which they had learned by heart, several (n=7) used inappropriate essay genres (SPSS instead of argumentation) which they had mis-applied from academic writing class, there were large incidences of plagiarism, significant inappropriate use of vocabulary items which had been learned by heart and mis-applied to the task. Finally, only a few students (n=5) were able to successfully draw on the theories which were explored in class and on the Virtual Learning Environment.

Many of the problems identified above are not untypical in English for Academic Purposes learning environments and often do carry over to degree-level study. For example, Evans and Morrison's (2011) recent longitudinal study of Hong Kong students found that the students continue to have difficulties producing appropriate disciplinary genres and fulfilling the academic requirements of tasks.

However, there is a danger that such outcomes become self-fulfilling prophecies and both teachers and students suffer from a form of EAP-itis, that is that they become conversant with a new genre that is only recognised and reified in the sheltered workshop that is an EAP classroom.

Therefore, it is not only important that our pedagogic practices are authentic and modelled on the real world but as practitioners, we ought to constantly question our pedagogic practices and to challenge pre-ordained learning

outcomes. Task 2 is particularly instructive because it demonstrates how an internationalised task which is located within a content module of an EAP course inspires students to use different skills, techniques and knowledge bases to activate their thinking and learning.

3.2.5 Task 2: Internationalised Task

A total of 16 students from 6 different countries took this finance module: 5 Chinese, 2 Saudis, 3 Japanese, 2 Spanish, 2 Thais and 2 Russians. At 9.00am, two hours before the beginning of the formal examination, students were placed in four different groups of 4 and set the following task:

You are on the senior management team of a large multinational company specialising in software development. Your task is to choose an investment location to set up a new company in one of the following countries: China, Japan, Thailand, Russia, Saudi Arabia, Japan

In deciding where to invest you should consider the following:

- Taxation rates
- Skills levels of the workforce
- Currency
- Government regulations
- Salary rates
- Environmental issues

Make a recommendation to the Board of Directors.

3.2.6 Format

Students worked actively in their groups before commencing the examination. They did not know that this topic would be assigned: the only formal prompt had occurred in a previous lesson in which students had been asked to give a short, informal presentation on the economy and stock market of their countries in small groups.

4. Findings

4.1 Main Findings: Academic

The first noteworthy result was that the incidence of plagiarism was virtually non-existent. This is no doubt partly because the task could not be learned off by heart, but the fact that students were working collaboratively on a task gave them the impetus to take control of its execution: this gave them more control over the writing process.

As the task was designed to activate the expert knowledge that students brought from their country, it empowered them also to take more intellectual risks and form more authoritative views. As a result, grades that were awarded were far higher than usual as the writing activated students' critical voices.

The fact that the students had more control over the content area also added more coherence to the structure of their essays. There was less use of traditional EAP scaffolding techniques (e.g. overuse of logical connectors and a more natural flow to the writing).

A final satisfactory outcome was the fact that there was much less "brain-dumping" of pre-learned information, more critical analysis and better use of paraphrase. The students were less at the mercy of the teacher, the normal custodian of knowledge, and more freely able to express their own opinions and views as they were now the masters of the knowledge.

4.2 Main Findings: Social

While broad satisfaction can be placed in the discernibly improved academic performance outcomes, of more significance are the intercultural encounters which were witnessed during the process of preparation for the examination.

The first notable aspect is the higher rates of intercultural collaboration during this task. The communities of practice that quickly emerged allowed each student to be both an expert (when contributing insights from their own country) and novices (when being led by other students in their group). There

was a marked reduction in stigmatisation and/or isolation of weaker language students who are often seen to bring down the group. Instead, students recognised the expertise that others bring to the group. According to one: “Without the help of each of the others I would not have been able to finish this task– it really brought us together.”

Collaborative learning theory (Bruffee: 1992) suggests that when students are co-producers of knowledge, there is an increased likelihood of the group obtaining higher order intellectual outcomes. It also helps to account for the higher than average student satisfaction results (15/16 enjoyed the task: 12 greatly).

Finally, the interaction of students around such a task brings out clearly the benefits of promoting global citizenship through the curriculum. It moves from being a passive and uninvolved study of some global issue or problem to a transformative learning experience which motivates and enthuses students, and prompts them to push the boundaries of their cultural lenses.

In the words of one of the Spanish students, “I found out so much about China and Russia... that’s it, the task, you have to find [out] more.”

5. Designing the task

5.1 Towards a Task Design Template

Student and tutor feedback from each of these more considered and well-developed tasks was that each of the long litany of problems and complaints pertaining to other tasks were mitigated as students began to see the higher order learning benefits. It is recommended that an opportunity for each of the students to reflect on the experience is incorporated into the task along with the following elements:

5.2 Main Elements

5.2.1 An opportunity for the tutor to conduct a thorough needs analysis at the beginning of a course

All too often the selection of members of groups is performed quickly, haphazardly and under sub-optimal conditions. Sometimes tasks may lend themselves to rapid group formation but the implications of poor selection remain throughout the task. Therefore, given the stakes involved, it is recommended that groups are only formed once the tutor has acquired sufficient insights into various personality and other combinations.

A thorough needs analysis – online if necessary– should therefore be conducted which allows the tutor to assign the group participants carefully. The needs analysis should try to gather information on the skills sets and learning preferences of students.

5.2.2 Exploiting skills sets

Although ability can be associated with language proficiency, nationality or even levels of confidence, it is important that students have a clearer idea of what each of them brings to the learning experience. I operate an open fair in the first week of the course. At the fair students assemble in syndicates (see Arkoudis et al, 2010) defined by skills sets (e.g. multilingual, IT, Communicator, Team leader) which pertain to the particular task. The team leader will then choose his/her team from amongst the students present.

5.2.3 Exploiting the cultural capital of students

Not all students will have clearly defined and valuable skills to bring to the table. Some may be shy and struggle with communication while others may be very young or lacking in confidence. However, all international students will have had the experience of living in a different country and will therefore have expert knowledge of aspects of the society, culture, business practices or even weather patterns that obtain in that country of origin.

The task that is set should consequently draw on this personal aspect of each student's experience in order to ensure that they are fully involved in the task,

can contribute in an expert way and can benefit the other students by offering a unique perspective.

5.2.4 An authentic task that drives curiosity

It is important to recognise that not all students will share the same enthusiasm for cross-cultural explorations and that any task which requires students to push the boundaries of their normal lived experiences can be challenging, exhausting and at times infuriating.

Despite a proliferation of engaging teaching materials on global issues and increasing levels of curiosity, we cannot take for granted that students will share the institutional enthusiasm for global citizenship. Therefore, in setting the task, we will need to ignite the intellectual curiosity of students. Are they more likely to be interested in banking reforms or corruption in Italy, the Australian carbon tax or sustainability of the planet?

5.2.5 A task which draws on the background knowledge and interest of each of the students

In order to ensure that each member of the group retains the confidence of the others, the task should be presented in such a way that each member of the group commands respect and authority. The task will not only be in some way partly situated in each student's lived experience, but it will also allow them to evaluate, assess or consider an issue of relevance and of interest to them within this frame. For example, one cannot assume that somebody from Thailand is necessarily interested in the costs of pollution in Bangkok.

5.2.5 A task which cannot be performed as successfully without explicitly involving each member of the group

Once the needs analysis has been fully conducted it will be possible to determine how best to exploit the cultural, intellectual and affective capital of the members of the group. In addition to identifying skills which are common to all cultures, it will also be necessary to work out how the task will be framed within the cultures of all students in the groups. As well as using specific instructions which ask students to provide culture-specific information which

only they could reasonably be able to access, the marking criteria could also include some peer feedback on how this process was conducted within the group.

5.2.7 Content is not everything but it certainly is important

Much of the educational research into internationalisation critiques traditional content-based teaching methods and lecturers' defensive attitudes towards suggestions that inclusive methodologies are not being practised. However, we should not ignore the importance of the intellectual content that lies at the heart of a discipline. Methodological tricks may work to focus students' minds on the subject at hand, but students are more likely to engage if they believe that they are learning new information as well as skills, even when it is taught in a traditional transmissive style.

6. Conclusions

Universities which pay more than lip service to the notion of internationalising the student experience raise high hopes for educators who battle against parasitical educational practices that reinforce cultural stereotypes. Multicultural assessed group work, a longstanding and popular feature of many courses at universities such as Oxford Brookes, has been feted and problematised in various studies of well-intentioned attempts to create genuine intercultural dialogue.

This study has demonstrated how a well-designed assessment task trumps group configuration, learning styles, language proficiency and various other abundantly documented factors in determining a more successful internationalised learning experience. It also suggests that using assessment modes such as examinations can overcome some of the typical inhibitors to successful group interactions (e.g. planning meetings, freeloading etc).

A well-designed task will have several interdependent features, not least the ability to exploit the cultural capital of students. Although this specific study

involved the teaching of CLIL business studies to international students, other disciplines including science, technology and architecture are just as suited to internationalised tasks.

References

- Arkoudis S. et al. 2010. Finding Common Ground: enhancing interaction between domestic and international students Australian Learning and Teaching Council http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FindingCommonGround_web.pdf.
- Bressan, E. & Cribb, V.M. 2007. 'Group Project Work in Higher Education: What it is and what it is not.' In M. Conrick & M. Howard (Eds.) *From Applied Linguistics to Linguistics Applied*. BAAL, Birmingham pp. 180–194.
- Bressan, E. & Green, E. 2011. From intercultural awareness to Global Citizenship: engaging home students and staff in the process of internationalization. *Inform. A journal for international foundation programme professionals*, Issue 8 pp. 7–9.
- Bruffee, K. A. 1992. *A short course in writing*, 3rd. ed. New York: HarperCollins.
- De Vita, G. 2001. 'The use of group work in large and diverse business management classes: some critical issues', *The International Journal of Management Education*, vol. 1, no. 3, pp. 27–35.
- De Vita, G. 2002 'Does assessed multicultural group work really pull UK students' average down?', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, no. 2, pp. 153–161.
- Evans, S. and Morrison, B. 2011. The first term at university: implications for EAP *ELT J* (2011) 65(4): 387–397.
- Gibbs, G. 2009. *The assessment of group work: lessons from the literature Assessment Standards Knowledge Exchange, Oxford Brookes University*. <http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%2009.pdf>.
- Kindleberger, C. 1986. 'International Public Goods without International Government,' *American Economic Review* 76, no. 1 (1986): pp. 1–13.

- Knight, J. 2004. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8 (1): pp. 5–31.
- Ledwith, S., Lee, A., Manfredi, S. & Wildish, C. 1998. Multi-culturalism, student group work and assessment. Oxford: Oxford Brookes University.
- Lightfoot, D. 2010. "Internationalisation and localisation of computer software", notes on a case study conducted at Oxford Brookes University, <http://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/ioc/cases/lightfoot.html>.
- Oxford Brookes University 2010. Strategy for Enhancing the Student Experience. Available from: <http://www.brookes.ac.uk/about/strategy/development/docs/sese2010-15.pdf>.
- Osmond, J., & Roed, J. 2010. 'Sometimes it means more work': Student perceptions of group work in a mixed cultural setting. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the student voice* (113–124). New York: Routledge.
- Tange, H. 2010. Caught in the Tower of Babel: University Lecturers' Experiences with Internationalisation in *Journal of Language and Intercultural Communication*, Volume 10, Issue 2 pp. 137–149.
- Trevaskes, S. 2003. 'Internationalisation at Home: some principles and practices.' in A.J. Liddicoat, S. Eisenclas and S.Trevaskes (eds.) (2003) *Australian Perspectives on Internationalising Education*. Melbourne: Language Australia, pp. 87–102.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. 1977. Stages of small-group development revisited. *Group Org. Studies* 2:419–27.
- UKCISA 2011. Statistics on HE: UKCISA International Students in UK Higher Education: key statistics available at http://www.ukcisa.org.uk/about/statistics_he.php.
- Williams, G. 2010. The Knowledge Economy, Language and Culture. *Multilingual Matters*.

Teaching through English in internationalisation programmes: Lingua franca or medium of instruction?

Cristina Mariotti – University of Pavia

Abstract

The spread of internationalisation in European universities has triggered numerous discussions about the use of English as the language of communication in higher education and has fostered research on the description of its features. In international academic settings, English is often referred to as ELF (English as a Lingua Franca). The present contribution focuses on the spoken productions of lecturers in internationalisation programmes, arguing that they may be more effectively described adopting the EMI (English as a Medium of Instruction) or the ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) perspective.

Keywords: internationalisation programmes, ELF, EMI, content presentation strategies

1. Introduction

English can undoubtedly be considered the lingua franca of academic communication. This sociolinguistic status is reflected in an extensive series of studies carried out mainly by the research groups that have created the VOICE (Vienna Oxford International Corpus of English) (Seidlhofer 2010) and the ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings) corpora (Mauranen 2006; Mauranen, Hynninen, Ranta 2010). While VOICE encompasses a wide range of communicative situations, the ELFA corpus aims at describing exchanges that take place in academic settings both in peer sessions (student groups, conference presentations), and in groups that are mixed with respect

to their academic status (lectures, seminars and other sessions with teacher and students). All English as a lingua franca (ELF) studies prioritise communicative effectiveness over 'correctness' (Jenkins 2011: 928).

ELF is a broad label, an 'umbrella term' that is often used in literature to refer to all types of discourse that take place in settings where speakers do not share the same L1. At its simplest, English as a lingua franca is a way of referring to communication in English between speakers who have different first languages, but it can include native speakers of English (or English monolingual speakers) (Seidlhofer 2001, 2006; Jenkins 2007). This definition rests on the fact that nowadays the largest group of users of English is formed by those to whom English serves, on a daily basis, as a 'contact language' (Firth 1996). This community of practice has no geographically identifiable boundaries (Seidlhofer 2010) and reflects the latest figures on the spread of non-native speakers of English, according to which roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker (Crystal 2003, Maley 2010). In ELF studies it is assumed that non-standard forms produced by non-native speakers are acceptable and constitute specific features of what some have come to consider a variety of English. Others, like Maley (2010), Mollin (2007), Prodromou (2008) and Saraceni (2008) strongly oppose this perspective.

Notwithstanding the need to describe variation in the spoken productions of the academic community of practice, it is important to underline that academic communication comprises different discourse genres and that the lingua franca framework may not be the only or the optimal one to account for every type of exchange that takes place in higher education settings where English is used to communicate.

For instance, the spoken productions of lecturers who convey subject-matter contents using an L2 might be effectively investigated adopting the framework of English as a Medium of Instruction (EMI), also shared by the Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)¹ and Content and

1 The ICLHE is an association of individuals concerned with all aspects of the Integration of Content and Language in Higher Education (cf. <http://www.iclhe.org/>).

Language Integrated Learning (CLIL)² research approaches. From the EMI perspective, the main communicative purpose of lecturers in internationalisation programmes is that of conveying subject matter contents to students in a clear and effective way. To do so, lecturers need to transfer complex cognitive skills from their L1 to the L2. Therefore, their didactic discourse does not simply involve a change in language, but it also involves the ability to use a foreign language for didactic purposes. In other words, in EMI lecturers convey meaning 'through' English, rather than 'in' English.

This specific register feature of the spoken productions of non-native academics who teach through English, namely the goal of conveying subject matter contents to students clearly and effectively in an L2, sheds light on the nature of this type of discourse, which is first and foremost didactic discourse and then also spoken communication that is performed using English as a lingua franca.

English as a medium of instruction imposes special challenges and responsibilities on academics; for this reason, prominence should be given to the issue of lecturer training. In addition to its importance for the improvement of the quality of internationalisation programmes, lecturer training is going to become increasingly relevant for higher education institutions also because the number of non-native speaking academics is likely to increase, just like the rest of non-native speakers of English (Graddol 2006).

2. A change in perspective

In his multimodal analysis of academic English, Biber observes that university spoken and written registers present a wide range of linguistic variation. In particular, describing the features of spoken academic English, Biber argues that

speaking encompasses a number of different situational influences, including real-time production circumstances, the immediate presence of addressees, the possibil-

2 Content and language integrated learning (CLIL) is synonymous with 'language immersion' or 'content-based instruction'. It is an approach for learning content through an additional language (foreign or second), thus teaching both the subject and the language.

ity of direct interaction, shared time and place, and an inclination on the part of the speaker to reveal their own personal stance. These characteristics are shared, to greater or lesser extents, across all spoken university registers. (Biber 2006: 189)

Speaking in public in a higher education setting represents a big challenge for both native-speaking and non-native-speaking students; nevertheless, it should be considered that internationalisation programmes entail great challenges also for non-native-speaking academics.

Despite this fact, the ability to use a foreign language to convey higher-education-level specialised contents is often taken for granted by institutions on the grounds that if an academic can publish in English and can speak at conferences, they can also hold a lecture or conduct a seminar in English without further training (cf. for instance lecturers in the Netherlands in Klaassen, Räsänen 2006: 245).

In addition to questions connected with the ability to transfer their teaching skills from their L1 to English, non-native academics engaged in internationalisation programmes are likely to have to deal with other issues, for instance face-threats. In formal education settings, the need to appear in control of the ongoing situation, the added challenge represented by the fear of producing speech that does not conform to what is considered standard in the L2 ('proficiency face', cf. Ahvenainen 2005, 2008), and the fear of not being able to respond to students' questions or to explain or reformulate a concept in an efficient way may end up in communicative hindrances and can affect the perception of the speakers' identities as efficient users of English (Brown, Levinson 1987; Cook 2002; Jenkins 2007; Spencer-Oatey 2007). Moreover, internationalisation programmes may include students who are monolingual (native) or bilingual speakers of English, and this may further threaten the academic identity and the self-confidence of non-native lecturers who use English as a medium of instruction (cf. Richards 2009 about the concept of stable and unstable academic identities).

3. Pre-requisites for EMI in higher education settings

In order to help non-native academics deal with the difficulties of teaching through an L2, it is useful to identify the skills that should characterise their professional profile. These skills may be described as follows:

- (1) L2 Proficiency. It is obviously an essential pre-requisite for teaching in an L2, and the other two components heavily rely on it;
- (2) interpersonal competence in multicultural settings. This competence is necessary to manage communication with students and deal with the above-mentioned potential face-threats;
- (3) the ability to present subject matter content in a clear and effective way by transferring to the L2 the general didactic skills already acquired by lecturers in their L1.

The skills reported in (3), which may also be referred to as 'content presentation strategies', imply the ability on the part of the lecturers to present subject-matter contents in a comprehensible way and should be considered pivotal for EMI. In order to achieve input comprehensibility, lecturers must transfer complex cognitive skills from their L1 to the L2, including the use of inductive and deductive reasoning, inferring, the ability to summarise, specify and exemplify. In particular, a key skill in didactic discourse is represented by the ability to reformulate concepts or, in other words, to paraphrase. First, it should not be forgotten that the paraphrase is a key feature of scientific discourse, as all definitions are intrinsically paraphrases (Flowerdew 1992). Moreover, Bazzanella (1999) and Lavinio (1999), who have carried out research on the features of didactic discourse in Italian, argue that paraphrases are likely to be transversal to all languages and are pervasive in didactic discourse in general.

As far as L2 acquisition is concerned, then, paraphrases are of paramount importance for input comprehensibility and processability as they provide elaborative input modifications vs. simplifying input modifications. Elaborative modifications make input abundant and therefore respect the main tenet of language acquisition (exposure to input) and to its correlated principle, i.e. exposure to input that is rich in target-language forms (Baker 2001; Long 1985, 1996; Long, Ross 1993; Pavesi 2002; Snow 1990).

4. Conclusion

Summing up, in the present paper it has been argued that lectures held in English by non-native academics may be the object of analysis of both English as a lingua franca (ELF) and English as a medium of instruction (EMI) studies. Nevertheless, it should be acknowledged that ELF and EMI analyse the same object from different points of view and with different aims. As much as ELF studies are needed to describe the features of spoken productions in academic settings from a sociolinguistic point of view, the EMI approach adopts a more focused perspective that revolves around the main communicative purpose of didactic academic English, i.e. conveying subject-matter contents in a clear and effective way. In so doing, EMI accounts for the spoken productions of non-native speaking academics in a way that can help improve the quality of internationalisation programmes, for instance by addressing the challenges that are imposed on lecturers and by devising strategies that may help them cope with those challenges.

In countries where training activities already exist, their design should include the opportunity for lecturers to practice and improve their content-presentation strategies in English. In countries where such activities do not exist or are not widely applied and funded by universities (Italy is one of those countries) lecturer training should become a mainstream practice if internationalisation programmes are to reach high standards and thrive.

References

- Ahvenainen, T. 2005. *Problem-solving Mechanisms in Information Exchange Dialogues with English as a Lingua Franca*. Licentiate Thesis, University of Jyväskylä.
- Ahvenainen, T. 2008. Proficiency face in ELF interaction and identity of speaker as ELF vs. EFL user. University of Jyväskylä, Finland, ELF Forum, Helsinki, 6 March 2008.
- Baker C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Bazzanella, C. 1999. Ripetizione e parafrasi nell'interazione scolastica. In *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, L. Lumbelli and B. Mortara Garavelli (eds.) 51–62, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Biber, D. 2006. *University Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Brown, P. and Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. 2002. (ed.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A. 1996. The discursive accomplishment of normality. On "lingua franca" English and conversation analysis, *Journal of Pragmatics*, 26, 237–59.
- Flowerdew, J. 1992. The language of definitions in science lectures, *Applied Linguistics* 13: 202–221.
- Fortanet-Gómez, I. 2010. Training CLIL Teachers for the University. In *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe (eds.), 257–276. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Graddol, D. 2006. *English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2011. Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics* 43: 926–936.
- Klaassen, R.G. 2008. Preparing lecturers for English-medium instruction. In *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, R. Wilkinson and V. Zegers (eds.), 32–42. Maastricht: Maastricht University Language Centre.
- Klaassen, R.G. and Räsänen, A. 2006. Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question-raising article. In *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*, Wilkinson R., V. Zegers and C. van Leeuwen (eds.), 235–253. Bochum: AKS-Verlag.
- Lavinio, C. 1999. Stili di interazione in classe e parafrasi. In *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, L. Lumbelli and B. Mortara Garavelli (eds.), 149–167. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

- Long, M.H. 1985. Input and second language acquisition theory. In *Input in second language acquisition*, S. Gass and C. Madden (eds.), 377–393. Rowley MA: Newbury House.
- Long, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In *Handbook of Second Language Acquisition*, W. Ritchie and T. Bhatia (eds.), 413–468. San Diego: Academic Press.
- Long, M.H. and Ross, S. 1993. Modifications that preserve language and content. In *Simplification: Theory and applications*, M.L. Tickoo (ed.), 29–52. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Maley, A. 2010. The Reality of EIL and the Myth of ELF. In *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, C. Gagliardi and A. Maley (eds.), 25–44. Bern: Peter Lang.
- Mauranen, A. 2006. A rich domain of ELF: the ELFA Corpus of academic discourse. *Nordic Journal of English Studies* 5 (2): 145–159.
- Mauranen, A., Hynninen, N. and Ranta, E. 2010. English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes* 29 (3): 183–190.
- Mollin, S. 2007. English as a lingua franca: a new variety in the new expanding circle?. *Nordic Journal of English Studies* 5 (2): 41–57.
- Pavesi, M. 2002. Competence in a second language. In *TIE-CLIL Professional Development Course*, G. Langé (ed.), 78–85. Milano: Direzione Regionale della Lombardia.
- Prodromou, L. 2008. *English as a Lingua Franca*. London/New York: Continuum.
- Richards, K. 2009. Identity and positioning in academic argument. In *Commonality and Individuality in English Academic Discourse*, M. Gotti (ed.), 83–113. Bern: Peter Lang.
- Saraceni, M. 2008. English as a lingua franca: between form and function. *English Today* 94 (24/2): 20–26.
- Seidlhofer, B. 2001. Closing a conceptual gap, the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11 (2): 133–154.
- Seidlhofer, B. 2006. English as a lingua franca in the expanding circle: what it isn't. In *English in the World: Global Rules, Global Roles*, R. Rubdy, M. Saraceni (eds.), 40–50. London/New York: Continuum.

- Seidlhofer, B. 2010. Giving VOICE to English as a Lingua Franca. In *From International to Local English – And Back Again*, R. Facchinetti, D. Crystal and B. Seidlhofer (eds.), 147–163. Bern: Peter Lang.
- Snow, M. 1990. Instructional methodology in immersion foreign language education. In *Foreign Language Education. Issues and Strategies*, A. Padilla, H. Fairchild and C. Valadez (eds.), 156–171. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Spencer-Oatey, H. 2007. Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics* 39: 639–656.

ESP and EAP courses at the Faculty of Sociology as part of the University of Trento's policy of internationalisation

Síle O'Hora – Università degli Studi di Trento

Abstract

The “internationalisation” policy of the University of Trento has, *inter alia*, attracted many non-Italian students to come to study at the university and seen the establishment of a range of degree courses taught in English; as a consequence, English is increasingly a language of communication around the university, which has had a considerable impact on the teaching of English, in particular in 2010 at the Faculty of Sociology. For many years the faculty had promoted low-level specific purposes courses in four languages but various factors in the spring and summer of 2010 conspired to bring about radical changes to the faculty's language programme – the promotion of English at the expense of other languages, the raising of the language level of the English for Specific Purposes (ESP) course and the introduction of an English for Academic Purposes (EAP) course – with a view to enabling undergraduate students of the faculty to go on to follow Master's courses where English is the medium of instruction, whether abroad or at the faculty itself.

This paper examines in what ways these two types of courses (ESP and EAP), organised at short notice for the autumn of 2010, can be considered innovative: for the faculty, unused to promoting English above other languages; for the students, more used to general English courses; and for me, the teacher, who had previous ESP and EAP experience but the former was in a different specialist field of English and the latter was on much shorter courses. It also considers some results of these first experimental courses, as well as student viewpoints and difficulties that arose. Finally it looks at the future of such courses in the faculty and how they can be further tailored to suit the needs of the faculty and its students as English as a Medium of Instruction (EMI) becomes increasingly important at the university.

Keywords: innovation, EAP, ESP, student-oriented

1. Introduction

Despite being relatively small for an Italian university (just under 16,000 students enrolled in the 2010/11 academic year), Trento figures at or near the top of university ranklists in Italy, and one of its strong points and most attractive features for both Italian and foreign students is its policy of internationalisation. This takes the form of various exchange programmes and bilateral agreements – such as Erasmus Mundus, Double Degree, Leonardo, Università a Colori, etc. with countries as far ranging as Australia, China, Brazil and India, of a high number of foreign students (more than 1,100 at the university on exchange programmes in 2010/11), and of visiting professors from abroad (more than 100 in 2010/11).

A consequence of this policy of internationalisation is that English is increasingly used as a medium of instruction (EMI) at the university: most of Trento's six faculties offer PhD and Master's degrees in English (ten out of 28 Master's degrees in 2010/11 were taught wholly in English), while at the two specialisation schools (Local Development and International Studies) all instruction on the Master's and PhD programmes is in English. As a result, in order to carry on with their studies at the postgraduate level at Trento, many students need to improve not only their level of general English but also their capacity to study their chosen subject through English. This paper looks at the specific case of the Faculty of Sociology whose linguistic policy, unchanged for many years, underwent a transformation in the 2010/11 academic year in an attempt to meet the present and future needs in English of its undergraduate students.

The Faculty of Sociology was the first faculty of the University of Trento to open in 1962. In 1968 it was involved in the Europe-wide student protests, causing alarm among the more conservative and Catholic sections of society in Trento at the time. This radical reputation, however, cannot be said to have extended to its linguistic policy in recent times. In autumn 2009, when I was transferred to the faculty, there were 1,250 students studying on three first degree courses, with four Master's degrees on offer, but not one of these degree programmes was offered in English. Indeed, although English was a

compulsory subject and in order to graduate undergraduates had to pass a B1 level examination (actually closer to an A2 level since it consisted of reading comprehension questions only), French and German were also offered to A2 level since the founding fathers of sociology wrote in these languages and many faculty members considered them of equal importance to English.

The effects of this linguistic policy, out of step with the rest of the university, had begun to be felt by students and faculty alike. In 2006 the School of International Studies (SIS) had opened in Trento (separate from the Faculty of Sociology) with a Master's degree programme taught entirely in English. Although this school is open to students of all faculties (subject to their passing an entrance examination, including a B2 level English test), an undergraduate degree in International Studies (taught in Italian) was set up in the Faculty of Sociology with the idea that the Bachelor's degree would provide a solid grounding for those students who wished to go on to pursue a Master's at the SIS. In the summer of 2009, of the approximately 80 places available on this programme, many were taken by students from the Economic and Law faculties at Trento but from the Faculty of Sociology only two students were awarded places, the rest having failed the English examination.

Clearly it was time to make some changes. Over the course of the 2009/2010 academic year a number of factors conspired to make this possible: the election of a new dean and the growing importance of the International Studies degree within the faculty, *inter alia*, coincided with my being asked to replace a retiring teacher and my realisation that the current English course and faculty examination had fallen behind compared to changes introduced in the other faculties in recent years.

In the spring of 2010 the faculty decided that by the beginning of the 2010/11 academic year it would phase out its own language examination and send students to the university's Language Centre to study general English and take the B1 level faculty examination, in line with the rest of the university; meanwhile the faculty itself would organise two optional credit-bearing courses for its students, one English for Specific Purposes (ESP) course at the B1+ level to help students with the language of the field of Sociology and Political Science and therefore with EMI on the Master's degree course at the

SIS, and one English for Academic Purposes (EAP) course at the B1+ level to help students cope with the course requirements (writing papers in English, making presentations in English) of the Master's programme at the SIS or indeed any EMI course, whether in the form of a Master's degree abroad or as part of the Erasmus programme. The aim of this paper is to evaluate the positive and negative aspects of these two courses, organised at such short notice and now at the end of their first experimental year, and to consider how they can be further tailored to meet students' needs, also in the light of the fact that the faculty, from the 2011/2012 academic year, is opening a new School for Social Sciences with PhD programmes held wholly in English.

2. The ESP course: English for Sociology

The stated aim of this 50-hour course was to help students read, write, listen and speak in English for Sociology at the B1+ level in order to help prepare them for further study through English e.g. the Master's degree at the SIS. It was optional, worth four credits, open to maximum 25 students and was repeated in the second semester. The course was innovative both for the faculty and the students because it was aimed at a higher level than the previous ESP course (for many years the faculty had run an ESP course concentrating on reading skills and translating texts into Italian) and because it no longer led to the English faculty examination, the credits being awarded for student participation and attendance, and for coursework, but not for a final examination. Following Hutchinson and Waters' well-known definition of ESP as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (1987: 19), the course concentrated on all four skills, not just reading; students were required to read authentic up-to-date texts (e.g. from *The Economist*) on themes relevant to sociology (e.g. immigration, gender issues, education), answer questions and discuss them in class; to encounter, understand and try to use a range of lexis used in the field of sociology; to research ethical issues (e.g. euthanasia, legalisation of soft drugs), present their findings in class and lead a class discussion; to write three short comparative essays (e.g. *Compare higher*

education in your country with the situation in the UK or Ireland) which involved searching for information and statistics, using internet resources, making graphs and discussing trends; to carry out a mini research project where students had to select a topic, write a questionnaire, find and interview minimum 25 respondents, write up the results and present them in written and oral form.

Both the courses (one in each semester in 2010/2011) attracted a number of nationalities (students from Ghana, Nigeria, Brazil and Poland) in addition to Italians, and a few students from the PhD and Master's programmes in the faculty as well as the undergraduates the course was mainly designed for; this made for a wider pool of experience to draw on, which added depth to discussions of themes such as poverty, education, religion etc. The mini research project in particular proved popular with students (one enterprising student who travelled to Trento from Verona every day by train administered 75 copies to – hopefully willing – passengers while another stood outside the entrance to Trento's Christmas market stopping tourists with "Do you speak English?" and handing out copies in both English and Italian). Despite being asked to work hard for their credits, the students were enthusiastic about the course, giving overwhelmingly positive feedback in the end-of-course questionnaire, not only on the course content but also on the teaching methodology based on general TEFL principles which contrasted with the transmission model of teaching that students mainly experience in their lectures at university.

My main previous experience of ESP was teaching legal English where Italian Law students have the twofold problem of having to learn a whole series of lexical items in English that are simply not used in general English (or have a different meaning) as well as deal with a large number of cognates which may well have similar meanings in the two languages but, because of the differences in the Italian and UK legal systems, tend to have different values, which can trip up the unwary. In Sociology, in comparison, I felt there is a limit to the amount of language that is restricted to the field, and cognates present no greater difficulties than they do in general English, a finding that is generally in line with Hutchinson and Waters who state "the linguistic knowledge needed to comprehend the specialist text is little different from that required

to comprehend the general text" (1987: 161) and that "the differences [in general and technical vocabulary] are far less significant than might be expected" (1987: 166). Structuring the course around sociological themes meant that, once the core lexis (drawn from UK A Level and Irish Leaving Certificate coursebooks) had been introduced, lessons tended to centre around discussions arising from the articles in *The Economist* and from the ethical issues presented by students; this was enjoyable for the students but I was not convinced that I could justify to the faculty the need to spend 50 hours on Sociological English, especially given that, in the flurry of reorganisation in spring 2010, one important factor had been overlooked: the undergraduate faculty exit examination in English is B1 level while the entrance examination to the Master's degree at the SIS, taught wholly in English, is B2 and no provision was being made to take students from the B1 to the B2 level during their undergraduate years.

In the light of these considerations, the faculty has decided that as from the 2011/2012 academic year the general English component of the ESP course will be increased and the course split into two levels, giving students 100 hours to move from the B1 to the B2 level (under "Guided Learning Hours", the website of the University of Cambridge ESOL examinations recommends between 100 and 200 hours to progress from the B1 level to the B2 level), and to improve their chances of passing the entrance examination at the SIS; however, while the English for Sociology component will be reduced it remains important and, depending on time constraints, I hope to keep some of the more positive aspects of the course (the discussion of ethical issues, the research project) where students take an active role and where, in the courses held so far, they showed particular enthusiasm.

3. The EAP course: English for Academic Writing and Oral Presentations

The second course that the faculty asked me to organise was an EAP course. Like the ESP course it was optional, open to all students in the faculty, worth

four credits, open to maximum 25 students and repeated in the second semester. It was unconnected with the ESP course in the sense that students could do both courses, one of the two or neither as they wished.

The aim of this course was to enable students to write short discursive academic papers of about 1,000 words on an issue relevant to Sociology/Political Science and to give a presentation, also on a sociological theme, using visual aids since students will be required to do both of these if they undertake a Master's Degree at the SIS. Compared to Jordan's "general, working definition of EAP [as being] concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems" (1997: 1), these aims might be considered narrow for EAP but were felt by the faculty to be the priority. To gain the course credits, students were required to write two papers on different topics, the second after feedback on the first and with correct references and a bibliography, and to give a five-minute presentation; as with the ESP course there was no final examination.

The course was innovative for the faculty for a number of reasons: it was the first course taught in a language other than Italian to provide students with study skills (rather than just knowledge of a foreign language) and it represented an implicit recognition on the part of the faculty that English is the most important foreign language in the field of sociology in Italy. The course was also innovative for a number of the students since it was the first time that they had been explicitly taught writing and presentation skills; some students had studied writing at secondary school, but the conventions they had been taught did not always coincide with the conventions I was teaching them. For my part the course was innovative because my previous experience of EAP was limited to an annual ten-hour course with students on the Master's programme of the university's School on Local Development. On this course the classes are usually very international with no Italians at all, and at the School's request the coursework is based on the GREÒ (Graduate Record Examination); the students' language level tends to be higher and the papers I require them to write are shorter. Being used to ten hours, I did worry about finding enough material for a 40-hour course.

Like the ESP course, this course attracted a range of nationalities (from Germany, Serbia, Brazil, Argentina, China, Nigeria and Ghana), again leading to a

wider range of input and experience on the students' part and also enabling the Italian students to experience a multilingual environment in their own country. In addition, using English to communicate was no longer an option, as in a monolingual EFL class, but a necessity, which obviously fostered learning and was also cited in the end-of-course questionnaire as a popular aspect of the course.

During the course students were introduced:

- to the Anglo-American style of academic writing with its "writer responsible" style, as Hinds puts it, where it is up to the writer to "make clear and well-organised statements" (1987: 143) and to "go through draft after draft to come up with a final product" (1987: 145); most of my students come from a culture where arguably the accepted style is "reader responsible" i.e. the onus is on the reader to extrapolate the meaning of what the writer has written;
- to models of academic writing in the social sciences and their features of academic language, signalling language, style and register;
- to what constitutes plagiarism and how to cite references in the text and to write a bibliography;
- to critical thinking, to the importance of putting both sides of the argument, to separating fact from opinion and to using hedging language;
- to presentations using visual aids (e.g. PowerPoint or Prezi), concentrating not just on the content but also on visual images, voice and body language.

The students then attempted to put all this information together and produce two one-thousand word papers and one five-minute presentation in English at intervals during the course; in addition to my reading and correcting the papers and offering feedback, the students also peer-reviewed each other's first paper and the presentations.

As in the ESP course, student feedback was extremely positive: they were enthusiastic about how much the course had covered, about being obliged to speak English, about their degree of participation in the course, about using peer response and about the usefulness of my and other students' feedback.

From my point of view, however, a number of problems emerged. Ironically, forty hours proved to be too short (and I did not even begin to cover writing

summaries, abstracts and comparative essays). After teaching two courses it is clear that students have not been able to assimilate all the information: for example, one student had difficulty writing paragraphs, one had not understood that a bibliography is required, one wrote a perfect bibliography but failed to cite any of the works in the text, one failed to answer the essay question at all, more than one had difficulty with including a thesis statement, one failed to put (or to see) both sides of the argument, one put his/her opinion in every paragraph, one “forgot” that plagiarism is unacceptable, etc. With the presentations one student would put twenty lines of text on a slide while another would take my instructions about limiting the amount of text to the other extreme and give a presentation with visual images only. Obviously it would be unrealistic to expect students to take so much new information on board in one short course and produce a perfect paper and presentation, but the fact that every student has difficulty in a different area means that I do not feel that I can omit any of the content I included this year, and the danger of trying to cover too much material in too little time persists.

Regarding the choice of published materials for use in class I find that, unlike English for Sociology where there are few materials for teaching English compared to, for example, English for Law or English for Medicine, there is no shortage of books on the market for EAP (although sadly none entitled “EAP for Sociology undergraduates in Italy – a 40-hour course”), but many of those tend to:

- be aimed at post-graduate students and involve tasks that undergraduates have not been required to undertake yet such as writing a critique, e.g. Swales and Feak’s *Academic Writing for Graduate Students*;
- be rather too detailed for a forty-hour course e.g. Jordan’s *Academic Writing Course*, Bailey’s *Academic Writing, A Handbook for International Students* and the Garnet Education’s *Transferable Academic Skills Kit*;
- concentrate on examinations rather than course assignments e.g. material for the writing part of the GRE[®] and IELTS;
- be rather too easy e.g. Philpot and Gurnick’s *New Headway Academic Skills* and Zemach and Rumisek’s *Academic Writing* – most of my stu-

dents have been to a *liceo* and know how to write a paragraph and I do not need to break the process of writing down so much for them.

Regarding vocabulary, research cited in Jordan (1997: 46) indicates that students find that vocabulary causes them considerable difficulty in their writing. Entire publications are devoted to this aspect of EAP (e.g. McCarthy and O'Dell's *Academic Vocabulary in Use*, and Porter's *Check your Vocabulary for Academic English*) and the range of vocabulary employed in publications in the Social Sciences is very broad, so what choice does the teacher of a forty-hour course make? Coxhead (2000: 213) recognises that "One of the most challenging aspects of vocabulary learning and teaching in EAP is making principled decisions about which words are worth focusing on", yet her Academic Word List is simply a list of words, and research shows that lexis should not be taught in isolation (Lewis 1993: 103; Thornbury 2002: 30). Should the course include cohesive devices? Noun phrases? Stance adverbials? Lexical bundles? Prepositional verbs? And if so, which ones?

However, all of the above materials have positive aspects and all of them have contributed to the course in some way. Evidently the solution here is to be eclectic in one's choice, and more and often better books are constantly coming onto the market: Bailey has a revised edition of his Handbook, Cambridge University Press has published a promising sounding *Communicative Activities for EAP* and Garnet Education has a host of materials, e.g. Pallant's *Writing*.

Finally, there are the whole series of questions that students ask in the hope of being provided with clear and unambiguous answers:

- is repetition a sign of laziness or a valid stylistic device?
- in a discursive essay, should the writer's opinion go in the introduction (as can be found in model essays on the GRE website) or in the conclusion (as many books published in the UK recommend)?
- how should the following be cited in a bibliography: a work by Aristotle, Adam Smith's *Wealth of Nations*, or a book published in Chinese and not available in translation in English?
- why are there different bibliographic styles and which one is "best"?

And with all the focus on what to teach, it's easy to forget about how to teach the course, about how to avoid lecturing the class but to transfer the methodological principles of TEFL into EAP in the classroom.

For the next academic year the faculty has decided that students need to progress through the ESP courses – now with a greater general English component – before taking the EAP course, arriving at the latter with a higher level of English and greater maturity (i.e. first-year students will effectively be excluded from the EAP course). While it may be possible to teach EAP to students with a low level of English, I agree with Jordan that it is a lot easier to teach EAP “once students are over the basic hurdle of [...] language adequacy” (1997: 6). The faculty has also agreed to increase the course length to 50 hours, thus a number of the above-mentioned problems should be ironed out with these modifications. It is my hope that in the future the faculty will also agree to split the EAP course into two, enabling me to spend more time on the different aspects, and on the connection between reading and writing, as well as to introduce writing comparative essays, summaries and abstracts, which would also benefit students planning to continue their studies at the Master's level in an EMI environment.

4. Conclusion

Organising the two types of courses this year, with little warning and with relative freedom within the guidelines given by the faculty, has been an interesting and challenging experience as well as a considerable responsibility. Positive feedback from both faculty professors and the students themselves provides a stimulus to carry on experimenting (cf. the changes in the ESP course) and improving the courses' content and teaching methodology. Fortunately, the real test of these courses does not come for another two years when this year's first-year students will begin to graduate and some of them will sit the SIS entrance examination; they will be the first students to do so having had access throughout their undergraduate career to the new range of English courses designed to help them pursue their studies at a higher level in

English. This gives me two years in which to examine more materials, read up more theory, attend conferences and compare notes with colleagues, and try to convert it all into sound and effective classroom practice.

References

- Bailey, S. 2011. *Academic Writing: a Handbook for International Students*. New York: Routledge.
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34: 213-38.
- Hinds, J. 1987. Reader versus writer responsibility: a new typology. In *Writing across languages: analysis of L2 text reading*, U. Connor and R. Kaplan (eds.), 141-152. Boston : Addison Wesley.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Thornbury, S. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education..
- University of Cambridge ESOL examinations *Guided Learning Hours*, accessed at <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html> on 12th July 2011.

Coursebooks and examinations referenced

- Graduate Record Examination at www.ets.org/gre, accessed on 12th July 2011.
- Guse, J. 2011. *Communicative Activities for EAP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IELTS examination at www.ielts.org, accessed on 12th July 2011.
- Jordan, R. 1999. *Academic Writing Course*. Harlow: Pearson Education..
- Manning, A., Nukui, C. et al. 2007. *Transferable Academic Skills Kit (TASK)*. Reading: Garnet Education.

- McCarthy, M. and O'Dell, F. 2008. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallant, A. 2009. *Writing*. Reading: Garnet Education.
- Philpot, S. and Curnick, L. 2007. *New Headway Academic Skills, Level 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter, D. 2007. *Check your Vocabulary for Academic English*. London: A&C Black.
- Swales, J. and Feak, C. 2004. *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Zemach, D. and Rumisek, L. 2003. *Academic Writing*. Oxford: Macmillan.

II. CLIL

ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) in Italia: stato dell'arte

Francesca Costa – Open University, UK

Abstract

ETPs (English-taught Programmes) have increased over the last ten years. This type of teaching can be placed within a framework that includes many different approaches that give rise to an equal number of definitions (L2-Medium Instruction, Internationalisation, Integrating Content and Language in Higher Education, Adjunct Model, etc.). This paper seeks to give an overview of the Italian situation in this regard, starting from the assumption that there have been no recent surveys on English-taught programmes. Based in part on European studies, several organizational and didactic elements have been outlined by means of a questionnaire (with a response rate of 50%) sent to all the Italian universities. The situation with regard to ETPs is still varied but quite homogeneous with some differences between private and public universities and their geographical areas. However, the analysis brings out situations of unease for several types of universities in Italy. In particular, all items regarding students will be analysed. As regards this field, despite the fact that ETPs have increased, the use of the Diploma Supplement is still scarce and there are no scholarships or extra credits for students attending these programmes.

Keywords: ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), Internationalizzazione, Adjunct Model

1. Introduzione

Il presente studio si propone di descrivere i risultati di una indagine condotta nelle università italiane al fine di delineare lo stato dell'arte degli insegnamenti veicolati in lingua inglese. Per fare ciò si procederà prima a una definizione dei termini utilizzati, a una descrizione degli studi più recenti al riguardo e a un inquadramento del contesto italiano.

Il termine ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) nasce in ambito olandese, in particolare durante i convegni tenuti all'Università di Maastricht durante il decennio 2000-2010. Il periodo in cui nasce questo interesse non è casuale dato che coincide con il processo di Bologna e i cambiamenti che ne derivano. Dopo Bologna, infatti, molte università si sono dovute adeguare al resto d'Europa in termini di trasparenza internazionale, riconoscimento dei titoli e mobilità sia dei docenti sia degli studenti. Tra le risposte di adeguamento a questi cambiamenti sono da annoverare gli insegnamenti veicolati in lingua inglese.

L'ICLHE si pone in linea con il concetto di CLIL (Content and Language Integrated Learning). Entrambi sono infatti approcci che pongono l'insegnamento della lingua e dei contenuti ad un livello di equilibrio (Wilkinson, 2004) in termini di obiettivi didattici. Un sinonimo di ICLHE usato spesso erroneamente è quello di Internazionalizzazione anche se quest'ultimo si riferisce alle scelte politiche e economiche di un Ateneo più che a quelle pedagogiche.

Brinton, Snow and Wesche (2003) per primi hanno tentato di definire questo tipo di programmi dividendoli in: 1. Theme-Based Language Instruction (una lezione di lingua svolta attraverso unità tematiche); 2. Sheltered Content Instruction (insegnamento veicolato in lingua ma solo per studenti stranieri); 3. Adjunct Language Instruction (corso di supporto linguistico unito a un corso disciplinare in una L2).

Come menzionato sopra, uno degli elementi di criticità del ICLHE è la competenza da parte dei docenti di materia che sono chiamati a insegnare attraverso una L2 (Greese; Räsänen, 2008) poiché non esistono descrittori né corsi di preparazione per i professori se non quelli esistenti in ambito spagnolo (Fortanet-Gómez, 2010).

Altrettanto poche sono le indagini svolte in Italia sui programmi ICLHE. Due di esse – Ammon e McConnell (2002) e Maiworm and Wächter (2008) – non riguardano specificatamente l'Italia ma tutta l'Europa e sono ormai datati. L'unica indagine completa e dedicata solamente all'Italia è della CRUI (<http://www.cru.it/internazionalizzazione/HomePage.aspx?ref=1258>).

2. Il contesto

Le università italiane sono, per la maggior parte, pubbliche con una minima percentuale di università private. Alcune di esse vantano una tradizione molto antica; altre sono nate negli ultimi anni. L'insegnamento universitario è aperto a tutti gli studenti che abbiano finito la scuola secondaria di secondo grado. Per alcune facoltà quale Medicina sono previste delle selezioni iniziali e un numero chiuso di iscritti. Le differenze di costi tra università private e pubbliche sono abbastanza cospicue e sono basate sul reddito.

Per quanto riguarda la carriera dei docenti essa si sviluppa su due principali posti di ruolo: professore associato e professore ordinario. Si accede ai vari livelli attraverso concorsi o abilitazioni pubblici.

Al momento della stesura di questa ricerca (2010), la maggioranza dei fondi universitari arriva dallo stato per quanto riguarda le università statali. Vi sono inoltre alcuni finanziamenti regionali, europei e privati (tipo Fondo Sociale Europeo). Essi si basano principalmente su progetti di ricerca. In particolare, la principale entrata per le università statali è il Fondo di finanziamento ordinario (FFO) di cui una quota è di base e l'altra è nella forma di fondi che vengono assegnati a ciascuna università in base ad alcuni criteri. Per alcune università il 90% dell'FFO viene utilizzato per gli stipendi dei dipendenti universitari. Per il resto, le università statali si finanziano con fondi privati e rette. Le università private invece si mantengono principalmente con fondi privati e rette degli studenti. Ricevono anche un contributo statale che si basa sul tasso di dispersione degli studenti.

I fondi aggiuntivi sono stabiliti (<http://attiministeriali.miur.it/UserFiles/3146.pdf>):

1. per il 34% (qualità dell'offerta formativa e risultati dei processi formativi) sulla base dei seguenti indicatori:
 - rapporto tra il numero di docenti di ruolo e i corsi di laurea attivati
 - rapporto tra il numero di studenti iscritti al secondo anno (avendo acquisito almeno 2/3 del CFU) di un certo corso di laurea e il numero di immatricolati
 - rapporto fra CFU effettivamente acquisiti e CFU previsti
 - percentuale di laureati occupati a tre anni dal conseguimento della laurea
2. per il 66%: qualità della ricerca scientifica.

3. Metodologia

Si è deciso di utilizzare un questionario sugli insegnamenti veicolati in inglese come strumento di indagine per delinearne lo stato dell'arte. Il questionario si basa in parte sulle sovraccitate indagini e in parte è stato costruito ad hoc.

Il questionario è di cinque pagine divise in tre sezioni: organizzazione, docenti e studenti.

Il questionario è stato indirizzato a 76 atenei italiani da cui sono state escluse le istituzioni di istruzione universitaria che non avessero la dicitura di università. È stato spedito nel 2010 tra marzo e maggio. Sono state ricevute 38/76 risposte di cui 7/14 private e 31/62 pubbliche. Del Nord Italia ve ne sono 21, del Centro 8 e del Sud 9.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, sono state fatte le seguenti scelte:

- si è deciso di procedere con un tipo di statistica descrittiva data la qualità dei dati.
- nonostante fosse ben specificato che a volte bisognava dare solo due risposte alcuni non hanno seguito tale indicazione e hanno dato più di due risposte o, a volte, solo una. Pertanto le risposte sono state ponderate.
- in seguito si è deciso di eseguire alcune correlazioni con diverse tipologie di università (pubbliche o private e del Nord, Centro o Sud).

4. Analisi e risultati

Data la lunghezza del questionario si è deciso di fornire informazioni solo su alcuni items; in particolare quelli riguardo agli studenti (per informazioni sull'indagine completa si veda Costa e Coleman, 2012).

L'università offre insegnamenti svolti in lingua inglese?

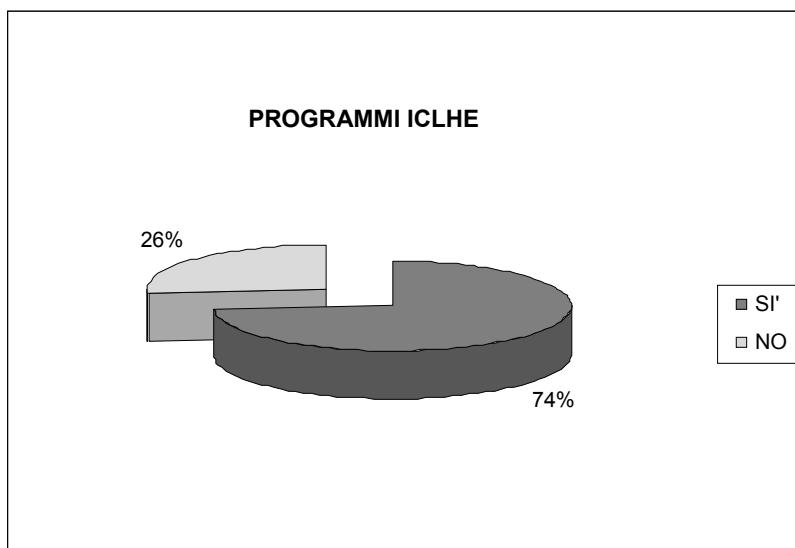


Figura 1. Torta con percentuali relative alla domanda 1.

La prima risposta indica che i programmi di ICHLE sono presenti nella maggior parte (74%) delle istituzioni che hanno risposto. Solo il 26% dichiara di non averne.

È usato il Supplemento al diploma come certificazione internazionale del corso di studi (Dichiarazione di Bologna)?

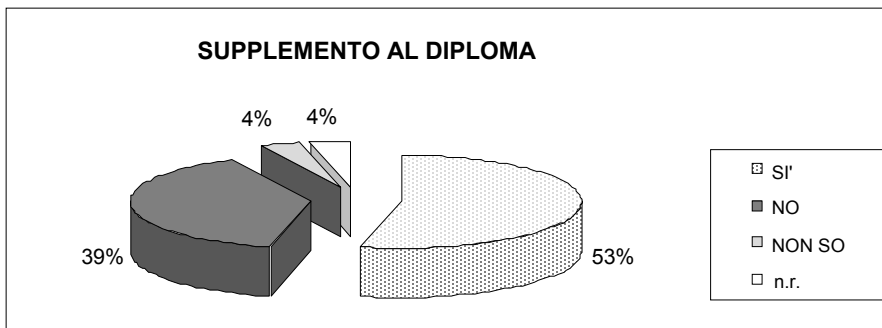


Figura 2. Torta con percentuali relative alla domanda 13.

Il 53% dichiara di usare il Supplemento al diploma mentre il 39% per cento non lo utilizza. Il dato è indicativo poiché buona parte delle università non prende in considerazione tale strumento nonostante sia di largo uso negli atenei europei. Il 4% purtroppo dichiara addirittura di non sapere cosa sia e il 4% non risponde.

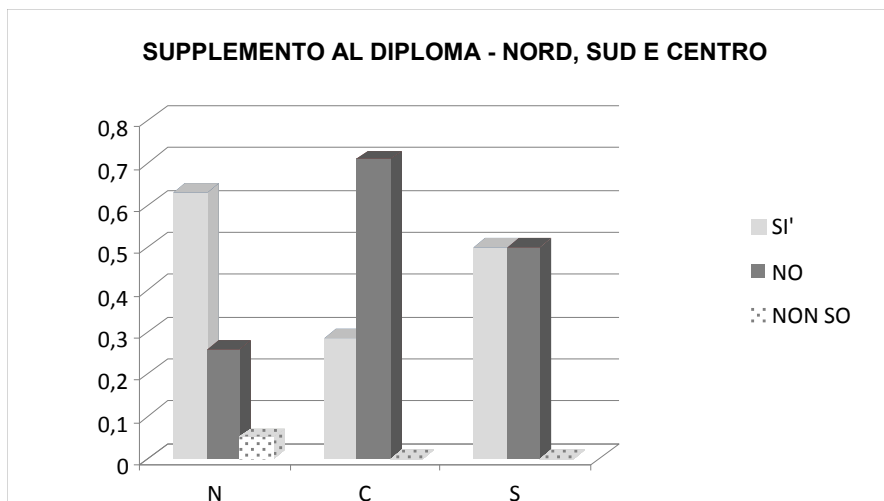


Figura 3. Dati relativi alla domanda 13 per quanto riguarda le università del Nord, Centro e Sud.

Quando si analizza la situazione tra Nord, Centro e Sud si vede che al Nord si utilizza di più ma si dichiara maggiormente, in proporzione, di non sapere cosa sia. Al Centro sono più le università che non lo utilizzano e al Sud in ugual misura.

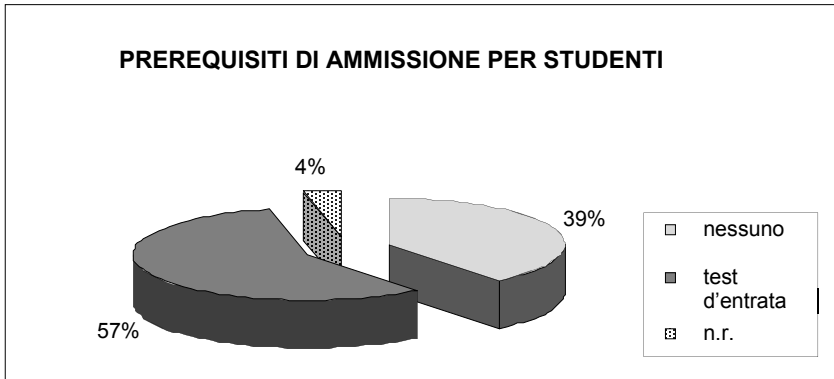


Figura 4. Torta con percentuali relative alla domanda 21.

Il 57% dichiara l'esistenza di un test d'entrata. Tale dato sembra essere poco plausibile. Probabilmente la domanda non era chiara, di conseguenza, coloro che hanno risposto hanno pensato che si riferisse a test d'ingresso per accedere all'università stessa e non agli programmi veicolati in inglese. Il 39% comunque dichiara di non avere test d'entrata e solo il 4% non risponde. Bisogna valutare il fatto che tra questi dati vi sono le università che hanno anche solo un corso in inglese per cui è chiaro che in tal caso un test d'entrata sarebbe impossibile e addirittura scorretto a meno che non si prevedesse per tale corso un corrispettivo in italiano. Non è possibile infatti richiedere un test d'entrata per un corso se esso è l'unico frequentabile. Diversa cosa è quando si tratta di tutto un corso di laurea in lingua inglese ma purtroppo tra i nostri dati non è possibile fare una diversificazione.

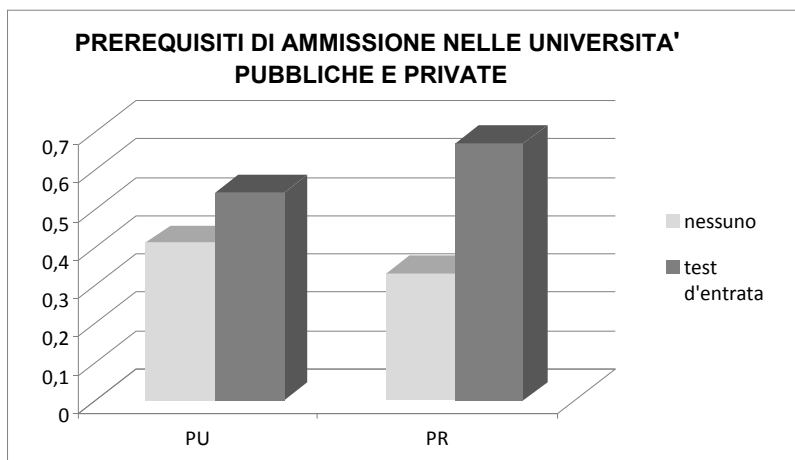


Figura 5. Dati relativi alla domanda 21 per quanto riguarda le università pubbliche e private.

La differenza in proporzione tra pubbliche e private mostra che, nelle pubbliche, la divisione tra test d'entrata e nessun test è meno netta mentre, nelle private, vi è una preponderanza di presenza di test d'entrata. Il dato che si riferisce a nessun test d'entrata è inoltre più basso rispetto a quello delle pubbliche.

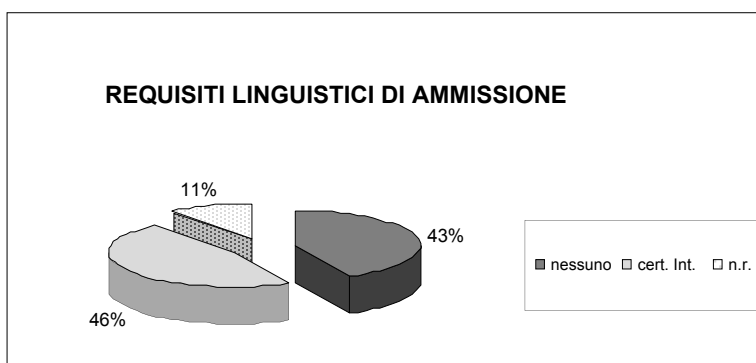


Figura 6. Torta con percentuali relative alla domanda 22.

Il 46% (quasi la metà) dichiara di richiedere una certificazione internazionale mentre il 43% (all'incirca l'altra metà) dichiara di non richiederla. L'11% non risponde.

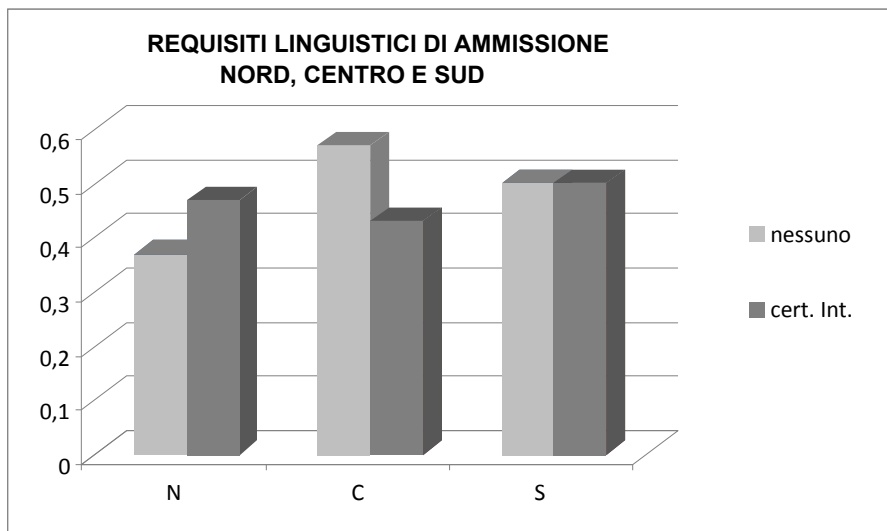


Figura 7. Dati relativi alla domanda 22 per quanto riguarda le università del Nord, Centro e Sud.

La correlazione tra Nord Centro e Sud mostra che al Nord la richiesta di Certificazione internazionale è, in proporzione, più alta della non richiesta. Al Centro la situazione è ribaltata. Al Sud i due item si presentano in egual misura.

Sono previste delle borse di studio per coloro che seguono un insegnamento in lingua inglese?

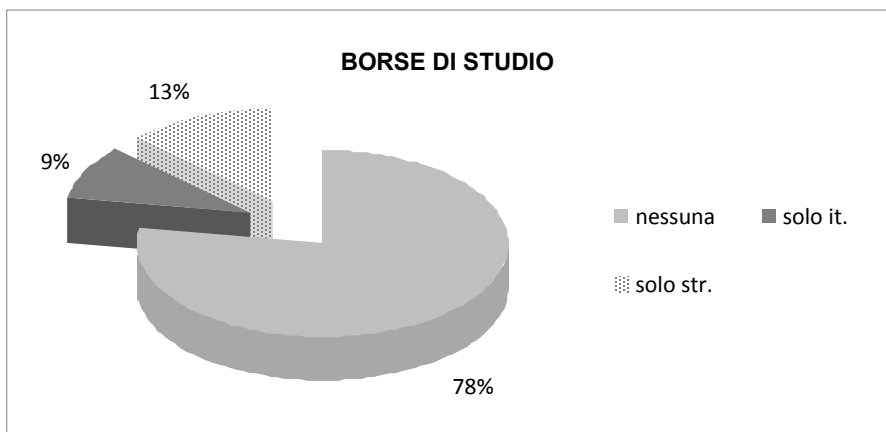


Figura 8. Torta con percentuali relative alla domanda 24.

Il 78%, ossia la maggioranza, dichiara di non avere borse. Il 13% dichiara di averne solo per studenti italiani e il 9% solo per studenti stranieri. Sommando, solo il 22% degli atenei italiani prevede delle borse di studio. Questo è un dato poco rassicurante se l'intento futuro è quello di attirare il maggior numero di studenti, poiché l'offerta di borse di studio è occasione di prestigio e buona fama anche per coloro che non accedono a tali fondi.

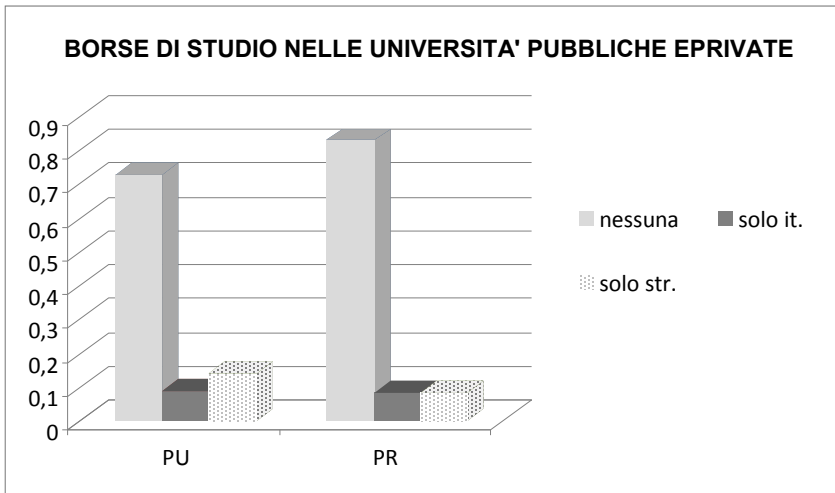


Figura 9. Dati relativi alla domanda 24 per quanto riguarda le università pubbliche e private.

Sia le università pubbliche sia le private dichiarano, per la maggior parte, di non avere borse. A seguire le pubbliche hanno leggermente più borse ma solo per studenti stranieri. Le private invece le hanno in egual misura per studenti italiani e stranieri. Le differenze non sono comunque significative.

Vi è un aumento del numero di crediti per i corsi svolti in lingua inglese?

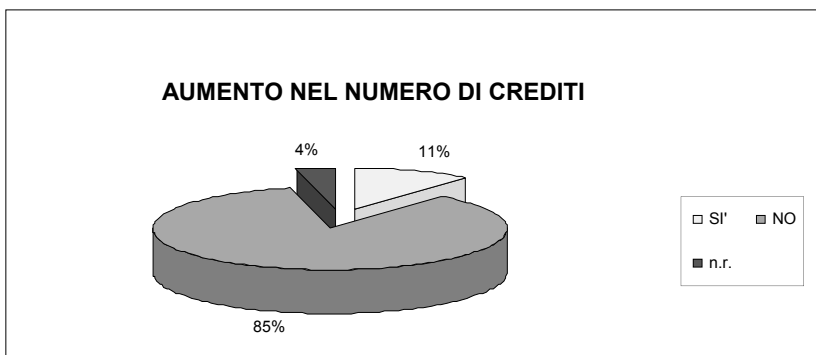


Figura 10. Torta con percentuali relative alla domanda 25.

L'85% dice che non vi è un aumento nel numero di crediti. È chiaro che se si vogliono implementare gli insegnamenti veicolati in inglese bisogna prevedere delle forme di incentivazione sia per gli studenti sia per i docenti.

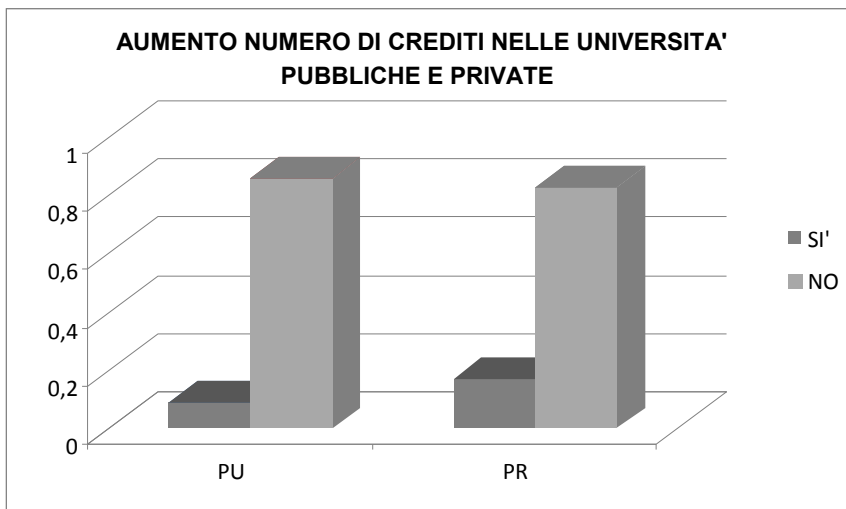


Figura 11. Dati relativi alla domanda 25 per quanto riguarda le università pubbliche e private.

Sia le pubbliche sia le private, per la stragrande maggioranza, non hanno aumento crediti. Va notato però che nelle private quelle che hanno un aumento dei crediti sono leggermente di più, in proporzione, rispetto alle pubbliche.

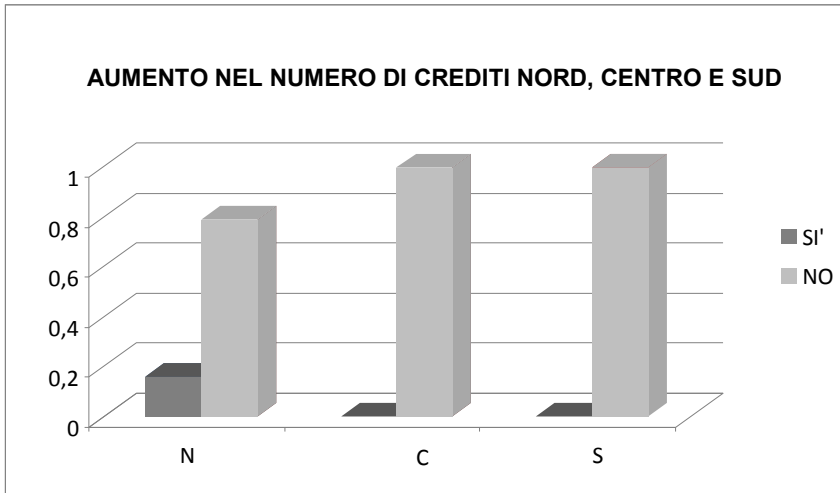


Figura 12. Dati relativi alla domanda 24 per quanto riguarda le università del Nord, Centro e Sud.

Al Nord, Centro e Sud la situazione è omogenea nel senso che la maggior parte non prevede aumento dei crediti. Solo al Nord qualche ateneo prevede questo tipo di incentivo mentre al Centro e al Sud nessuno.

5. Conclusioni

Nel tentativo di descrivere lo stato dell'arte degli insegnamenti veicolati in inglese in Italia si è deciso di usare un questionario che è stato spedito a tutte le università. La risposta è stata del 50% il che è un risultato abbastanza buono ma che potrebbe avere influenzato i dati.

Per motivi di brevità sono qui state analizzate le risposte relative agli studenti che partecipano a questo tipo di programmi. Dai dati emerge una situazione abbastanza omogenea anche se vi sono alcune differenze tra atenei privati o pubblici e del Nord, Centro e Sud di Italia.

In genere, il numero di università con insegnamenti in inglese è superiore alla metà del campione totale. Ciononostante, vi sono ancora situazioni di arretratezza per quanto riguarda l'utilizzo del supplemento al diploma, il numero di

borse di studio e l'aumento del numero di crediti per gli studenti che svolgono questo tipo di programmi. Anche per quanto riguarda i requisiti di ammissione degli studenti sembrano non esservi sbarramenti se non per quanto riguarda la richiesta di certificazioni linguistiche internazionali.

Tra i limiti di questo studio vi è il fatto che, a rispondere sono state varie tipologie di persone incardinate negli Atenei. Principalmente persone appartenenti all'Ufficio Internazionalizzazione ma anche qualche Centro linguistico. Pertanto sarebbe interessante fare uno studio ulteriore di metodologia per correlare il tipo di risposta con le varie tipologie di rispondenti.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il professor Jim Coleman per i preziosi consigli in merito all'analisi dei dati e per il continuo incoraggiamento.

Bibliografia

- Ammon, U. and McConnell, G. 2002. *English as an Academic Language in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Brinton, D., Snow, M. A. and Wesche, M. 2003. *Content-based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition.
- Coleman, J. A. 2006. English-Medium Teaching in *European Higher Education*. *Language Teaching* 39 (1): 1-14.
- Costa, F. and Coleman, J. 2012. A Survey of English-medium Instruction in Italian Higher Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(4): 1-17.
- Crandall, J. and Kaufman, D. (eds.) 2002. *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*. Alexandria, VA: TESOL Practice Series.
- Fortanet-Gómez, I. 2010. Training CLIL Teachers for the University. In D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe, (eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, 257-276. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Greese, A. and Räsänen, A. 2008. *LANQUA Year One Report. Redefining CLIL – Towards-Multilingual-Competence*, (http://www.lanqua.eu/files/Year1_Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf).
- Maiworm, F., and Wächter, B. 2008. *Insegnamenti veicolati in inglese in European Higher Education. The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Wächter, B. 2004. *Higher education in a Changing Environment*. Bonn: Lemmens.
- Wilkinson, R. (ed.) 2004. *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

CLIL, much more than the sum of its parts: an example from CLIL-Science

Y.L. Teresa Ting – The University of Calabria

Abstract

While the original purpose was to increase FL-learning time so to enable European citizens to speak not one but two foreign languages, CLIL is increasingly recognized as much more than the sum of its parts. Interpreting the acronym mathematically, we obtain a 50:50/Content:Language ratio which prompts the question ‘whose Language does the 50/Language component cater to?’ In attending to, obviously, the language of the learner, CLIL-instruction automatically replaces teacher-centered lecturing with learner-centered learning where learners *use* language to *obtain information, debate, discuss* and finally *construct knowledge* and *also convey understanding*. CLIL is not, therefore, a physics teacher blabbing about physics in a FL – if content is already difficult in L1, presenting it in a FL will certainly not benefit content-education and surely quench any love of the FL. Likewise, the 50/Content component of CLIL poses the question ‘what Content?’ If CLIL-instruction uses content-learning time, the answer is clearly *content that fulfils the content-curriculum*: better a monolingual surgeon who knows her content inside-out (literally) than a multilingual one who doesn’t. Since CLIL must attend to both Content-education and FL-instruction, the big question is, ‘how can this be done if we are not Oxbridge graduates of non-lingua content specializing in innovative learning-centered education?’ This paper presents a CLIL-Science activity developed at the CLIL-Division of the University of Calabria Language Centre in conjunction with both secondary and tertiary science educators to fulfill the high school L1-Science curriculum: scaffolding upon familiar English, learners attain deep-level understanding of core science concepts they will need for tertiary science and technology instruction. The process is highly student-centered, promoting the teacher from talking encyclopedia to Maestro. Done well, CLIL is not only much more than the sum of its parts but can work within the comfort zones of both content and FL-educators to renovate 21st century compulsory education.

Keywords: CLIL-Science, ‘Hard-CLIL’, content-driven curricula

1. Introduction: clarifying the CLIL model we need

Born into foreign language (FL) education, Italian FL-teachers readily joined their European colleagues in welcoming CLIL as a means for increasing FL-learning time: a 'European solution to [the] European challenge' (Marsh, 2002) of ensuring that citizens master not one but two foreign languages. This enthusiasm was further justified by the fact that traditional ways of FL-learning fail to generate competent FL-users (Aspinal, 2006): embedding content subjects within a FL would provide more authentic contexts for FL-use and thus FL-learning. However, as CLIL 'is being forced' into content-classrooms, as in the case of Italy (see *Gazzetta* 24/12/2011) it is receiving a rather arid reception (e.g. see Factworld CLIL Forum). This may be attributable to two misconceptions of what CLIL is about.

The first considers CLIL simply a matter of 'doing it in the foreign language'. This type of 'doing CLIL' calls upon a teacher who is competent in both content and a target-FL to 'do her lessons in the FL'. Not only does this require an abundance of Oxbridge graduates in science, maths, art, etc, it assumes that *learning* can happen when teachers with C1-level FL-tongues lecture to learners' A2-level FL-ears. Education is about *learning*, not teaching: If lectures on geometry, physics or history are already challenging if not boring in our mother tongue, straining our A2-level-competence to comprehend a C1-level FL-lecture about these topics would not only not spark interest in these topics but probably abate any inkling of love for the FL. Especially if you are 16 and have not chosen to study 'this stuff'. As Lasagabaster and Sierra (2010) stated clearly, CLIL is not immersion, i.e. not simply 'doing it in the FL'. In fact, articles in a special issue of the renowned journal *Science* (2010), report on how, when ex-Anglophone colonies in Africa used English, an 'elitist FL', to teach science, the outcome was dismal: "teachers do most of the talking while learners understand little and remain silent and passive" Webb (2010: 449).

The second 'misconception' is that CLIL evolves around 'micro-language'. This reduces history, science etc. into 'terminology learning' and assumes that if we know the terms *brakes*, *clutch*, *gears* and even *spark plugs*, we can become me-

chanics. While learning content terminology is valid, this alone does little to prepare learners for university entrance exams. Likewise, CLIL is definitely not about using simplified content: if students are already learning that “the DNA double helix is formed between hydrogen bonds that pair adenine with thymine and guanine with cytosine on adjacent sugar phosphate backbones”, would they find the statement “DNA is contained in the nucleus...” captivating?

These ‘language-driven’ models of CLIL, dubbed ‘Soft-CLIL’, do not aim to fulfill the content-curriculum. However, since content provides authentically interesting language-learning contexts, Soft-CLIL is extremely successful when applied to primary, secondary and even tertiary *language-learning* classrooms (e.g. Lasagabaster and Ruiz de Zarobe, 2010): learning a FL through content of *general* interest such as how cloning works, how coffee goes from bean to cup or how volcanoes erupt is more engaging than ‘decontextualized language exercising’. More importantly, via Soft-CLIL, FL-teachers can coherently merge the acts of ‘speaking, reading, writing and listening about’ with the process of *thinking about* because genuinely interesting content is worth some *thinking about*.

However, Soft-CLIL cannot suffice if, as in the case of Italy, CLIL is mandated within *content-learning* time and in the *last* year of high school. If CLIL is to consume the already limited amount of time destined for content-learning, then it must move the content-curriculum forward: if we must prepare students in their last years of compulsory education for university entrance exams during the meager two hours per week devoted to ‘science’, then we must consider ‘Hard-CLIL’, CLIL which is *content-driven*. Interestingly, despite such far-from-ideal working conditions, if we interpret the acronym mathematically, CLIL actually offers a pragmatic set of *modus operandi* for implementing close-to-ideal (science)-education. Section 2 first discusses why science-education must be potentiated. Section 3 presents the mathematically derived CLIL *modus operandi* for renovating (science) education and Section 4 analyzes a CLIL-science activity developed according to this *modus operandi*. Section 5 concludes by discussing how FL-expertise will be essential to ensure that content-driven CLIL is rigorously implemented so as to potentiate, and not impoverish, content education.

2. Why potentiate science-education?

Although science-literacy is essential for socioeconomic progress (Halber, 2006), *science* and *maths* are the most disliked school subjects (Bransford et al., 1999; Osborne et al., 2003) and science-illiteracy is becoming a spreading international malaise (PISA-OECD, 2006). It is ironic that *science*-education, of all things, is ailing in an era immersed in the joys of immense technological and medical progress, all of which would not be possible if not for scientific research, which, in turn, depends upon valid science education. What is worse is, that being scientifically illiterate does not worry most people. For example, an Italian mother-journalist recently published a piece directing readers to Internet sites should “parents, like me, not understand enough maths to help their 10-year-olds with their homework.” When a national newspaper publishes an article to help parents with 10-year-old-level maths, the nation must ‘*don’t happy, be worry*’.

What hinders science education is actually the very language which science uses *to be* science (Snow, 2010; Cortese, 1999): the way science uses language to embrace and embed its knowledge transforms our mother tongue into a foreign language, which is not only off-putting, but renders science downright alienating (Halliday and Martin, 1993). Ironically, this *way of languaging science* was not created to intimidate but to incorporate. In 1660, the Royal Society of London ‘launched’ modern positivistic science, as we know it, with the motto *Nullius in Verba*, suggesting that short *experimental essays* written in an objective expository voice be adopted for reporting smaller-scale research (Gotti 2005). Formerly large tomes of eloquent but subjective conjectures were replaced with small-scale expository research articles which anyone, following positivistic norms, can use to report experimental findings which are *reproducible* and *objective*, and thus provide *generalizable* understandings of the world we share (Ting 2005): the agent became irrelevant and thus the passive voice, eliminating subject pronouns (cf. Tarone et al. 1998) and grammatical metaphors transform processes into noun clauses (Martin 1993). This *science speak* thus allowed positivistic research to replace alchemy and witchcraft, giving us

the modern-day scientific knowledge underlying the medical and technological advancements we so enjoy (Denzin and Lincoln 1998).

Ironically, in time, this genre designed with the noble purpose of democratizing knowledge, assumed the very powerful status of *the language by which facts be told*: “It is not too fanciful to say that the language of science has reshaped our whole world view, [becoming] the language of literacy [...used] by the scholars of the new learning” (Halliday and Martin 1993: 10-11). That this alienating genre has become the *language for construing knowledge* creates three challenges for science education. First, instructional textbooks (and teachers) use it. Rightly so: explanations of our world should be distinguishable from fiction and fables. However, this way of *linguaging* (Swain 2006) is so dense and chock-full of details and terminology that numerous readings are often needed to understand it (or is it *memorize it?*). The second challenge is that science would not be science if not for the terminology that makes science, science (Halliday and Martin 1993; Wellington and Osborn 2001): as a mechanic must call a *clutch* a *clutch* and not ‘the pedal on the left that you push down to move that stick’, so must a *stamen* be a *stamen* and a *phosphate* not be a *nitrate*. Content-lexis and terminology ensures efficient and effective communication.

The third issue regards the *truth-factor* of the science genre (Swales 2004). In today’s “knowledge-everywhere society” (Alberts 2010: 405), learners must be empowered with a solid understanding of core science concepts for discerning fact from fiction when inundated with information following a Googling-click. Powered by 21st century technology, *scientific-sounding* digital text can spread far and wide, be it written for the purpose of democratizing knowledge or confabulated for personal gains (Fairclough 1991; Knorr-Cetina 1981; special issue *Linguistics and Education*, 2000). Vested as the language of *trustworthy semogenesis*, the science-genre now ambles outside scientific research articles to act as the voice for cellulite-zapping creams, hair-growth gels and a variety of fascinating potions which do magical things. Ironically, the science-genre designed for dispersing 15th century witchcraft is now used for dispensing 21st century alchemy.

The issue of science-literacy is therefore not that the planet Earth needs more scientists but that 21st century citizens cannot afford to be scientifically illiterate (Schleicher 2010). This concerns all educators. To ensure pro-active as well as defensive 21st century citizenship (Pearson et al. 2010), 21st century education must empower learners to recognize, scrutinize and even generate science discourse (Osborne 2010). We have, however, a dilemma: whilst the way scientific knowledge is language is not conducive to *learning* science, students must nonetheless become familiar with this way of *linguaging* knowledge. Thus CLIL. Interpreted 'mathematically', CLIL provides science-educators concrete guidelines for implementing highly *language-aware* and *learner-centred* science-classrooms.

3. A *modus operandi* for content-driven CLIL

Since it debuted as an acronym in the mid-1990s, CLIL has evolved from simply a way to increase FL-exposure, *ergo* FL-learning, into a pragmatic approach for renovating education. This is the logic: if we interpret the CLIL acronym mathematically (Ting, 2011), we obtain a [50:50]/[Content:Language] ratio which solicits the core question: 'whose language does the [50/Language] refer to?' Since the answer is obviously the language of the *learner*, not the teacher, this Core-CLIL-Construct asks if, how and how well the *learner* is acquiring, using and mastering the foreign language. This shifts our attention away from the act of teaching and onto the *process of learning*.

This finds three concrete *ways of proceeding*, three CLIL-Operands. First of all, as learners must acquire content-knowledge through a FL, for which they have limited linguistic resources, the CLIL-teacher naturally asks 'is the input-language comprehensible?: Do learners even understand the *language* that I, the teacher, or the book is using?' This is CLIL-Operand-1. Secondly, if the purpose of using a FL is so learners can master it, we automatically cultivate not only learners' receptive skills of reading and listening but also their productive skills of speaking and writing: CLIL-Operand-2 thus asks 'Can learners *use* language effectively to *obtain information, negotiate meaning, discuss*

hypotheses, construct knowledge and convey understanding? This CLIL-Operand automatically inserts *academic discourse* into the learning agenda. Not only. These two Operands regarding *language-instruction* catalyze an important change in *content-education*: When a teacher becomes aware that *input-language* must be comprehensible, she naturally considers whether the *input-content* is comprehensible. CLIL-Operand-3 thus asks 'Is the content presented in chewable and digestible aliquots?' In providing highly *language-aware* instruction, CLIL thus naturally provides for more effective *content-aware education*, thereby potentiating content-education. Figure 1 illustrates how the Core-CLIL-Construct coordinates the three CLIL-Operands. This CLIL *modus operandi* calls upon the *ad hoc* design of tasks and activities in which both language and content are comprehensible and which prompt learners to *use language to attain information, negotiate understanding, construct knowledge and then effectively language new content knowledge* (Coyle et al., 2011a, b).

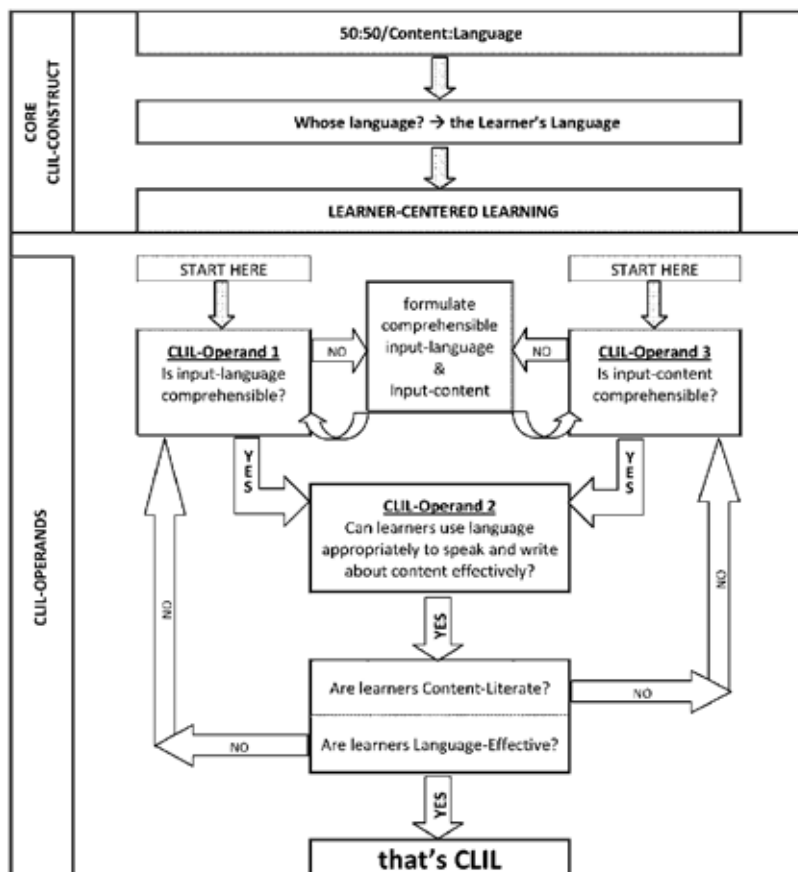


Fig. 1: A mathematically derived CLIL *modus operandi* (from Ting, 2011).

4. Implementing the *modus operandi* for content-driven CLIL

Before discussing what a CLIL-science activity designed with the *modus operandi* might look like, the reader is invited to do the activities in Appendix A to experience what it feels like.

Excerpt 1 presents a traditional instructional text on *molecular motion*. Compared to the CLIL-activity which requires two pages and 45 minutes to complete, this traditional text is comprised of 132 words and requires only 3 minutes to read. Yes, but probably many more minutes to understand (or *memorize?*). How easy are these 132 words to digest? Unfortunately, this way of languaging science is the staple of science-education (Wellington and Osborne, 2001).

Excerpt 1.

To understand the different states in which matter can exist, we need to understand something called the *Kinetic Molecular Theory of Matter*. Kinetic Molecular Theory has many parts, but we will introduce just a few here. One of the basic concepts of the theory states that atoms and molecules possess an energy of motion that we perceive as temperature. In other words, atoms and molecules are constantly moving, and we measure the energy of these movements as the temperature of the substance. The more energy a substance has, the more molecular movement there will be, and the higher the perceived temperature will be. An important point that follows this is that the amount of energy that atoms and molecules have (and thus the amount of movement) influences their interaction with each other.

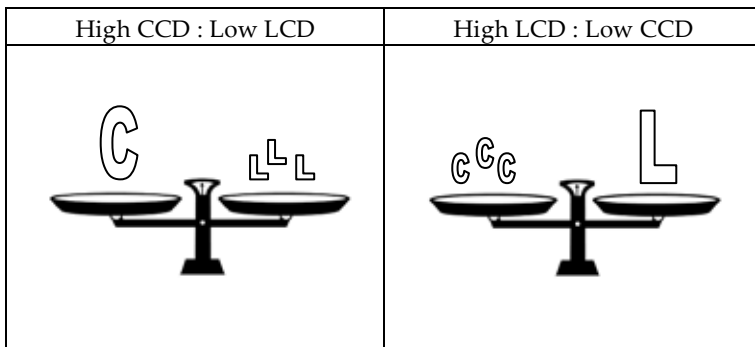
http://www.visionlearning.com/library/module_viewer.php?mid=120

By contrast, the task-based CLIL activity renders *molecular motion* not only easily understandable, it allows learners to first acquire and then confidently use the academic language of this scientific concept. How did it work? In Ex 1a and 1b, learners use lower-B1-level knowledge of FL-grammar to formulate sentences and obtain information regarding *experimental materials* and *procedures*¹. Exercise 1c then obliges learners to revisit these question-answer pairs by rewriting them, *in full*, in the speech bubbles. Haptics, the process of generating voluntary movements through proprioceptive control (Mangen and Velay, 2010), not only obliges learners to reprocess and output the language on another cognitive level, but increases occasions to notice how Eng-

¹ A more detailed analysis of this exercise has been presented in Ting, forthcoming.

lish words are spelt. In fact, despite years of ‘learning English’, Italian university students still produce *whit* rather than *with*: this is surely not for want of input since *with* is ca. the 16th most frequent English word².

At first glance, Ex 2a seems to be a simple ‘correct the language’ exercise. However, since there are a number of mistakes, learners must re-read each sentence several times to identify all the mistakes that need correcting. This ‘mere’ language activity thus covertly impregnates learners with the content lexis they will need to *language, explain* and *discuss* their experimental observations and thus adopt proper *community discourse* (Wenger 1998). However, since the content is still unfamiliar and the content-cognitive-demand (CCD) is thus high, the *language* supporting this unknown content is easy: the language-cognitive-demand (LCD) is low. Figure 2 schematizes this complementary equilibrium between the content-cognitive-demand and the language-cognitive-demand. Since a FL is used for acquiring new content, it is easy to design CLIL tasks which explicitly focus on language but which implicitly lead learners to content-knowledge. This process of scaffolding unfamiliar content upon familiar language equilibrates between CCD and LCD, and achieves what Coyle et al. (2010, 95) call “the content and language familiarity and novelty continuum [whereby] language remains accessible as new concepts are introduced”.



2 <http://www.world-english.org/english500.htm>

Fig. 2: Cognitive-Demand Equilibrium of ideal CLIL-materials (CCD, Content-Cognitive-Demand; LCD, Language-Cognitive-Demand).


Subsequently, Ex 2b asks learners to 'allocate sentences into the correct space'. In so doing, learners must now consciously re-evaluate content information which, to this moment, had only received cursory attention in Ex 2a: the covert understanding that heat provides energy and thus increases molecular motion is now brought to the conscious-fore. By writing out real-life observations in 'the proper language', content understanding also becomes concrete. In addition, learners become familiar and comfortable with scientific discourse, moving learners from what Cummins (1981) recognized as BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) into CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). As CALP is essential for academic success in a FL, CALP becomes a main objective in CLIL instruction (CLIL-Operand-2).

5. Conclusions: how FL-language instruction can optimize content-driven CLIL

At least five areas of FL-expertise will contribute to ensuring that CLIL potentiates and not hinders content-learning. The first is the fact that *FL-practitioners are naturally language-aware*, i.e. CLIL-Operand-1, 'is the language of instruction comprehensible?' The aforementioned dismal results obtained when ex-Anglophone colonies in Africa used English to teach science (Webb 2010) were dramatically reversed when educators became more language-aware, realizing that the language of science, even in our own mother tongue, can be a rather 'foreign language'. Content-driven CLIL needs FL-experts, who, being naturally language-aware, can help content-experts determine *which* language to use, *when* and *how*, so as to equilibrate the content and language cognitive loads. Thus the second area of FL-expertise needed: *FL-practitioners recognize what constitutes familiar language*. Excerpt 2 exemplifies an *ineffective* content-driven CLIL activity developed by a CLIL-science teacher-trainee: although this teacher masters B2-level English, the language he used to develop CLIL activities would be incomprehensible to his learners whose English competence is at level-A2. FL-expertise can easily discern whether the language of

instruction is sufficiently familiar to support, rather than interfere with, content-learning (e.g. Ex 2). Without such FL-expertise, content teachers risk embedding unfamiliar content into unfamiliar language which would, as stated early, not only deter science education but quench any love for the FL.

Excerpt 2.

<p>A pipe with a wide mouth and a narrow stem. It is used to channel liquid or fine-grained substances into containers with a small opening.</p>		<p>Funnel</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	---------------

The third area of FL-expertise needed for developing effective content-driven CLIL is based on the fact that *task-based and purpose-oriented activities are the staple of FL-instruction*. Granted that students may *do* science experiments, simply doing experiments is no guarantee that learners have comprehended the science behind their observations (Wellington and Osborne, 2001): *hands-on activities* must be transformed into ‘minds-on’ understanding through *language use* (Webb, 2010; Osborn et al., 2010). Cultivating proper ways of *speaking* and *writing about* new knowledge is the first step towards general *literacy* as well as *science literacy* (Pearson et al., 2010).

Thus the fourth reason CLIL needs FL-expertise: *FL-educators are familiar with the concept of communicative competence – the right language for the right occasion, adept at moving classroom discourse from BICS to CALP (CLIL-Operand-2)*. In fact, it should not surprise FL-practitioners that literacy-driven minds-on engagement with language enhances content education regardless of whether it is our L1 or a FL (Lorenzo, 2010). Unfortunately, content teachers often do not consider ‘language’ an integral component of discipline-instruction. Therefore, rather than instructing learners on how to engage with, comprehend and then generate academic language, science teachers often bypass discipline-discourse through language simplification (Wellington and Osborn, 2001), inadvertently contributing therefore, to not only science-illiteracy, but confirming that ‘real science’ is incomprehensible.

Finally, FL-expertise is necessary for *identifying the 'FL-learning moments'*. Ex 1 illustrates how FL-revision can be optimized while accessing content. Such exercises not only reinforce learners' confidence as FL-users, but confirms that FL-competence is a useful tool for *learning*. This is an important point of conjunction between FL-instruction and content-education as both benefit from this union. In fact, if CLIL can indeed move the content curriculum forward, then content educators may be less skeptical and actually welcome CLIL into their classrooms, thereby increasing EFL-instruction time. Likewise, being content-driven, CLIL ensures that FL-use and *learning* is purposeful and thus motivating. Recently, when presenting 3rd-graders with a CLIL-'History of the Earth' module in which the first picture was captioned with "The Earth was a big ball of fire!", my EFL colleague exclaimed "BUT! We do the simple past in middle-school!" Such a 'grammar-hierarchied' approach to FL-learning assumes that 8-year-olds lack the intelligence to realize that the foreign language captions describing images of red-hot molten Earth is not about the here and now but how it *was* once-upon-a-time. How can we talk about the History of the Earth with only the verb *to be* in the present tense? As my chemist-husband says, we could live without a future tense but we can't live without a past tense: must Italians be 13 before their EFL curriculum 'gives them the grammar' to speak about yesterday's party? Within a CLIL classroom, foreign language is naturally 'fit for purpose' (Coyle, 2011).

During the writing of this article, MIUR officialized a Decree entrusting Universities to provide post-graduate CLIL Teacher-Training Programmes³. With Italy implementing CLIL during *content*-learning time in the *final* year of compulsory education, Italian FL-professionals *must* contribute to developing CLIL teacher-training programmes which will enable both Content and FL teachers to work within their comfort zones to design effective content-driven CLIL learning processes so as to disseminate 21st century Italy with content-savvy and literate professionals who can *also* speak two foreign languages.

3 GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA 24-12-2011, Serie generale - n. 299
http://www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/dm-clill_gu_299_del_24_12_2011.pdf

References

- Aspinal, Robert W. 2006. Using the paradigm of 'small cultures' to explain policy failure in the case of foreign language education in Japan. *Japan Forum* 18 (2): 255–274.
- Factworld CLIL Forum. <http://www.factworld.info/clil/cafe/110216/index.htm>
- Alberts, Bruce 2010. Prioritizing Science Education. *Science* 328: 405.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. and Cocking, R.R. 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. New York: The National Academy of Sciences.
- Coyle, D. Post-method pedagogies: using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. In *Content and Foreign Language Integrated Learning*, Y. Ruize de Zarobe, J M Sierra and F. G del Puerto (eds), 49–7. Bern: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. 2010. *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Halbach, A. Parise F.G., Ting, Y.L.T. and van de Craen, P. 2011a. The CLIL-Potential: much more than the sum of its parts. (http://www.associazionedocenti.it/index.php?option=com_content&view=article&id=381:the-clil-potential-much-more-than-the-sum-of-its-parts&catid=38:studi-a-ricerche&Itemid=62)
- Coyle, D., Halbach, A. Parise F.G., Ting, Y.L.T. and van de Craen, P. 2011b. Il potenziale CLIL: Molto più che la somma delle parti. In *Prospettive per una Educazione Bilingue: Sperimentazioni CLIL in Calabria*, Cristina Piva (ed), 27–31. Cosenza: Klipper.
- Cortese, G. 1999. Translating science texts: issues of representation and identity. *Parallèles* 21: 7-32.
- Cummins, J. 1981. Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics* 11(2): 132–149.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. 1998. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Fairclough, N. 1991. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gazzetta Ufficiale della repubblica Italiana 24-12-2011, *Serie generale* – n. 299 <http://www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/dm-clill_gu_299_del_24_12_2011.pdf>

- Gotti, M. 2005. *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Halber, Deborah 2006. U.S. Economic Health Requires Math, Science Literacy. <<http://web.mit.edu/newsoffice/2006/hockfield-educate.html>>.
- Halliday, M.A.K., Martin, J.R. 1993. *Writing Science*. London: Falmer Press.
- Knorr-Cetina, K.D. 1981. *The Manufacture of Knowledge*. Oxford: Pergamon.
- Lasagabaster, D. and Ruiz de Zarobe, Y. 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. and Sierra, J.M. 2010. Immersion and CLIL in English: More Differences Than Similarities. *English Language Teaching Journal* 64(4): 367–375.
- Linguistics and Education*. 2000. The Disempowerment Game. 10(4):391-485.
- Lorenzo, F. 2010. CLIL in Andalusia. In *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Lasagabaster, D. and Ruiz de Zarobe, Y. (eds), 2–11. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mangen, A. and Velay, J.L. 2010. Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. In *Advances in Haptics*, M. H. Zadeh (ed), 385-401. InTech.
- Marsh, D. 2002. *The Relevance and Potential of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Achieving MT+2 in Europe*. European Language Council Report, downloaded from <<http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>>.
- Martin, J.R. 1993. Life as a noun: arresting the universe in science and humanities. In *Writing Science*, M.A.K. Halliday and J.R. Martin, 166–202. London: Falmer Press.
- Osborne, J. 2010. Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse, *Science* 328(5977): 463–466.
- Osborne, J., Simon, S. and Collins, S. 2003. Attitudes Towards Science: A Review of the Literature and its Implications, *International Journal of Science Education* 25(9): 1049–1079.
- Pearson, P.D., Moje, E. and Greenleaf, C. 2010. Literacy and Science: Each in the Service of the Other, *Science* 328(5977) 459–463.
- PISA-OECD (Organization for Economic Cooperation and Development: Program for International Student Assessment) 2006. <<http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>>.

- Schleicher, A. 2010. Assessing Literacy Across a Changing World, *Science* 328(5977): 433–434.
- Science*, April 23, 2010. Special Issue on *Science Language and Literacy*, pp 448-466.
- Snow, C.E. 2010. Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science, *Science* 328(5977): 450–452.
- Swain, M. 2006. Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. In *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Heidi Byrnes (ed.), 9–108. London: Continuum.
- Swales, J.M. 2004. *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E., Dwyer, S. Gillette, S. and Icke V. 1998. On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers: with extensions to other languages and other fields, *English for Specific Purposes* 17(1): 113–132.
- Ting, Y.L.T. 2005. *The Value of Narrative Inquiry in Professional Development: A case study in recognizing the value of equilibrated qualitative and quantitative methodologies in teacher-led classroom research*. Arcavacata: Università della Calabria Centro Editoriale e Librario.
- Ting, Y.L.T. 2011. CLIL...not only not immersion but also much more than the sum of its parts, *English Language Teaching Journal* 65(3): 314–317.
- Ting, Y.L.T. 2011. CLIL: towards brain-compatible science-education. In *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Marsh, D. & Meyer, O. (eds), 12-26. Eichstaett: Eichstaett Academic Press.
- Webb, P. 2010. Science Education and Literacy: Imperatives for the Developed and Developing World, *Science* 328(5977): 448–450.
- Wellington, J. and Osborne J. 2001. *Language and Literacy in Science Education*. New York: Open University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix A

Exercise 1a. Let's Start...ask some questions about the experiment...:

1	Is the...	i)	...glass jars do we need?
2	What are we going to ...	ii)	...syringe for?
3	How much...	iii)	...ink do we need?
4	How many...	iv)	...ink red?
5	What is the...	v)	...do with the hot water?

Exercise 1b. Answers (6) to the questions (5):

- A. Just a few drops in each jar is enough...
- B. No it doesn't...
- C. No it isn't...It's dark blue
- D. We are going to put some in one of the glass jars...
- E. Two...one for hot water and one for cold water...
- F. You will see...it's for getting the ink

Exercise 1c. Now write these dialogues in the bubbles:

Q1:	A1:
Q2:	A2:
Q3:	A3:
Q4:	A4:
Q5:	A5:

Exercise 1d. Now tell your teacher how to do the experiment

Observing and Deducing

Exercise 2a. Below are 10 statements which are conceptually correct but grammatically incorrect. Correct the grammar: the number of mistakes in each sentence is indicated in (brackets).

1. The temperature are higher (1)
2. There is fewer energy (1)
3. The ink dissipate more fast (2)
4. The ink stay compact more longer (2)
5. The water molecules move much fast (1)
6. There are less motion molecular (2)
7. There are more the energy (2)
8. Molecular motion are slower because there is less the energy (2)
9. Molecule's water has more molecular motion (2)
10. Water molecules moves less because there is less the energy (2)

Exercise 2b. Now put each corrected sentence in the appropriate space below.

HOT WATER	COLD WATER

Challenges in the re-redistribution of the teacher's roles: responsibilities and competences of the CLIL teacher

Luisella Leonzini – University of Trieste

Abstract

The purpose of this paper is to explore the role/s, responsibilities, and competences the content teacher should be endowed with and activate when s/he engages in the challenging experience of the CLIL journey. By promoting negotiation and flexibility, the CLIL approach triggers both learner and teacher motivation and activation, it contributes to developing learners' content acquisition and linguistic competence and teachers' expertise. Language becomes a precious tool to improve learners' receptive and productive skills as well as to prompt subject-oriented acquisition and performance. Teachers become a precious resource and key figures who are given the responsibility to build a dynamic and interactive environment aimed at triggering learners' proficiency.

In this paper I will examine how two secondary schools in Trieste have experienced their ten-year CLIL projects. I will base my analysis on how two physics teachers, each belonging to one of the schools mentioned, have been trained, how hard it had been for them to experiment new methodologies, and to find suitable materials.

Keywords: responsibilities, competence, knowledge, CLIL, negotiation, flexibility

The CLIL approach fosters an innovative pedagogical environment which integrates the teaching and learning of content with the teaching and learning of a non-native language. In a subject-oriented approach, CLIL teachers use the foreign language as a vehicle to achieve subject knowledge. As Deller & Price (2007) pointed out, in the CLIL context language becomes the means by which new information is given to promote content acquisition. This does not

mean that language and its functions can be ignored, but rather that learners can feel more comfortable and be more motivated to live a new educational situation, which allows them to improve both their language and content subject learning.

The CLIL projects I have experienced, both at school and university, throughout the last decade, have proved that the process of learning by using the language, as argued by Marsh (2000) has not hindered learners' acquisition and competence, on the contrary learners have achieved better results in both receptive and productive skills in their own language and in the foreign language as well.

In this framework, the CLIL teacher has a pivotal role, but in which way and to what extent does s/he manage all this? Although CLIL teachers can be subject teachers and/or language teachers, in this paper I am going to examine what challenges a subject teacher has to face. Being an expert in the subject content, and a native speaker of the language which is institutionally used as the vehicle of education (primary, secondary education, and university), s/he is not necessarily competent in a foreign language (hereafter FL). As the main focus of the paper is to investigate how the teacher deals with both content and language responsibilities, I will be concerned with analysing how challenging being a CLIL teacher may be. A priority in the career of CLIL teacher concerns her/his FL competence. In order to provide a high quality service, the CLIL teacher must have achieved a certain knowledge and competence in the FL s/he is going to use as the vehicle of communication. Although every year training courses are organised by the local Board of Education in order to equip subject and language teachers with the necessary tools for a successful learning process, the amount of hours devoted to implement teachers' FL competence is never enough, and most of them, at least in Trieste, decide to attend FL courses in private institutions at their own expense. The tricky issue, which has not been solved yet, refers to the language level. There is no agreement on the minimum level of a CLIL teacher's language proficiency; it varies from country to country, and even from region to region. S/he is not certainly asked to have native or near-native linguistic competence; in Italy levels from *A2* (at primary school) to *B1/B2* (at secondary school) up to *C2* (at the university) are suggested as the minimum requirement. The time spent for

language training needs to be supported by an accurate analysis and research of what method/s and/or approach/es to tackle in order to meet learners' needs, since there does not seem to be a commonly shared CLIL methodology. A content-oriented language and meaning approach, which both physics teachers adopted in their CLIL lessons, focusing on learning tasks, developing classroom management techniques, and using authentic materials seemed to have given fruitful results and has provided solid ground to achieve an excellent CLIL teaching/learning process.

1. The research

Conscious of the difficulties the teacher may encounter when dealing with her/his subject in the FL, and aware of how worried and anxious learners may feel when they are asked to respond meaningfully and produce either oral or written language in a context, I felt a questioning interest in examining what teaching and learning strategic tools are chosen and used to foster effective meaning-focussed speaking opportunities and build a proficient CLIL environment, thus implementing both cognitive and linguistic skills.

Having taken part in a CLIL project in 2007-08 and taught philosophy in English in a fifth-year class of a liceo linguistico in Trieste (see Leonzini, 2012), I had tasted the difficulties a language teacher faces when teaching a subject in FL, I wanted to explore and unveil the problematic and puzzling dilemmas content teachers are supposed to face owing to succeed in leading learners to practice and perform *learning by using language* tasks promoted by Marsh and Langé (2000).

2. The research questions

It is widely acknowledged that knowledge and competence represent the indispensable pillars to achieve proficient learning goals. Solid knowledge lays the foundations to foster competence, but is just part of what is requested to build the teaching and learning process in order to mould successful CLIL

scenario/s. Since no one was born as an experienced teacher, an excellent pianist, or a sport champion, as argued by Marsh (2008), but hard work, in terms of learning and training, allows a teacher to grow and hold interesting and useful lessons, a pianist to perform proficiently in prestigious concerts around the world, and a basketball player to win a championship, both teachers and learners involved in CLIL activities are asked to learn how to play this game.

On these grounds, I envisaged to investigate how CLIL teachers plan their lessons to foster efficient negotiation and nurture learners' acquisition and competence. Here below I list the research questions which gave birth to my research:

1. To what extent subject teachers' roles, responsibilities, and lesson planning influence and trigger learners' written and oral language production?
2. In what ways do subject teachers give a balance to the dual-focussed process of learning a subject by using a foreign language?

Within the limitations of the resources and data I collected, which I will write about in the following sections, the research questions mentioned above fuelled my research and made me focus on the responsibilities teachers have in order to examine learners' needs and plan learner-centred curricula to activate learning strategies and prompt subject acquisition and linguistic competence.

3. Contextualising the research: schools, teachers and learners

The research which was carried out throughout the school year 2010-2011 involved two state schools, one liceo scientifico and one liceo linguistico in Trieste. The classes under analysis were one third year class of the liceo scientifico, and one third year class of the liceo linguistico. The subject lessons which I examined were physics lessons; both physics teachers provided useful

information, materials, and tools which contributed to developing my analysis and answering my initial research questions.

3.1 The schools

Since 2000, with the ministerial project *Progetto Lingue 2000*, up to most recent educational reforms which introduced the teaching of a subject in English as compulsory in the fifth year of secondary school in Italy, many primary, junior secondary, and secondary schools, have grown interest and taken part in CLIL projects. Both secondary schools, which I chose as the educational environment of my research, had been both experiencing the CLIL approach for about a decade. Content teachers (physics, mathematics, history, geography, and philosophy) and language teachers (English) had been asked, and some of them agreed, to be trained as CLIL teachers. If the liceo scientifico invested a lot on the training of the subject teacher, conversely, the liceo linguistico involved equally the subject teacher in charge of teaching physics in English, and the language teacher, teaching philosophy. Being one of the language teachers at the liceo linguistico I was asked and agreed to teach philosophy in English for a year in 2007-2008. I would personally define the CLIL journey as a challenge, a stimulating didactic and educational process, which gives remarkably good results provided that both teachers and learners collaborate and build cooperatively the teaching/learning process. The first step to design a successful pathway is teachers' primary task: they should scaffold learning thus providing their students with both theoretical and practical support and enable them to understand new content/s and develop cognitive and linguistic skills.

3.2 The teachers

Both physics teachers who agreed to be the participants of my research, although they never met, they both gladly declared to be strongly motivated and satisfied with what they had learnt and taught with and through CLIL projects. They had also sadly confessed they had felt alone and were still living moments of solitude, and wished they could experience collaboration and negotiation. The teacher from the liceo scientifico denounced lack of cooperation with her colleagues who had decided to build their own CLIL path.

As effective co-operation fosters professional development and contributes to improving learners' achievements (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008), planning a CLIL course as a solo work will never give the same results as being a member of a team-work. Team-working allows teachers to increase lessons planning, share teaching activities and strategies, create or adapt materials, elaborate assessing grids and tests, thus making the teaching and learning process meaningfully organized and efficiently goal-oriented. Although both physics teachers intended to find colleagues from other institutions to share their ideas with, they both proudly asserted that they had experimented and had been experimenting the new methodology with purposeful dynamism and success.

In the last decade, the European Commission's action plans have provided funds to implement life-long learning and schools have been given substantial monetary support to train subject teachers and increase their FL skills, as well as invest in the creation of new materials for CLIL environments. Neither of the two subject teachers had benefited from these funds. They had self-financed their teaching and language training and participation to CLIL conferences; they attended language courses and both passed the FCE exam and reached a solid *B2* level in the four skills, thus proving to have a good proficiency of English as a FL.

A crucial point in the teaching experience of CLIL teachers is the re-definition of their role in the new educational context. As lifelong learners, who would promptly challenge their institutional role of the givers of knowledge, both teachers felt invested with the responsibility of researching, exploring and investigating in what ways they could give stability to the learning environment (i.e. by giving equal importance to language and content, building learners' confidence to experiment language and content, increasing students language awareness) plan task-based lessons (i.e. give clear directions and tasks, and set initial, middle and final steps), and activate learners' interests (i.e. by using authentic materials and visuals, doing experiments, connecting the learning process to students' lives, developing peer-work and collaboration, asking learners to set content, language, and learning goals). Although they were both using the FL as the main vehicle of communication, when necessary, they explained some tricky points or translated some specialist

words in Italian, which both teachers and learners were certainly more confident with. If they did not face any difficulty in teaching physics in English, conversely, they confessed they had experienced some awkward and embarrassing situations, which mainly concerned fluency in common language, pronunciation and grammar hesitation, accuracy in the use of modes and tenses, during which they wished they would be given the opportunity of being supported by the friendly hand of a language teacher. Conscious that the subject teacher is not a language teacher, and that her/his linguistic competence may sometimes lack some essential functional elements, thus leaving her/him alone facing students' criticism or contempt, both teachers unexpectedly strengthened and/or built strong relations with their students and developed valuable moments of co-operation. Although they do not necessarily master the FL as they do with their subject of teaching, they were still a model for their students, they guided and accompanied them to solid knowledge acquisition and proficiency by using the FL. As CLIL environment is intended to encourage self-directed learning and trigger active learning, both teachers reduced their speaking time as well as teacher-centred lessons. Conversely learners' speaking time was fostered, they helped and monitored learners' progress. By negotiating both content and language meanings and issues with learners more time was given to perform and more space to promote thinking skills, to improve language proficiency, to raise self-confidence and self-esteem, in order to become autonomous and independent learners (Leonzini, 2012).

3.3 The learners

Learners were all Italian native speakers attending the third year and the first year of a liceo scientifico, and the third year of the liceo linguistico. Most of them were *B1* fluent readers and speakers, only few learners had reached a *B2* level in the receptive skills (reading and listening) but were not *B2* performers in the productive skills (speaking and writing).

As CLIL learners, the three groups were working to grow pioneer builders of their learning autonomy. Under the control and guidance of the teacher, they activated a lot of pair-work and group work activities, thus experiencing co-operation and negotiation. By working and sharing language and content as

well as moments of difficulty and success with the others, learners developed their organizational, linguistic and thinking skills.

Learning was task-based and problem-based and this enquiry approach involved students who became active participants in their learning process. They were given more time to reply at the beginning of the project; they needed to think and then process new concepts and language before responding to questions. This time-extension was beneficial and allowed them to feel more involved, intervene and give some extra information which their classmates had forgotten; this approach also enabled them to give longer and exhaustively relevant answers, and at times, even provide alternative ideas.

By activating a climate of negotiation, learners grew intrinsic motivation to learning, they were given roles which they took temporarily: after a certain period roles were exchanged in order to make everybody experience new responsibilities and feel as indispensable protagonists within the class community. By giving students the opportunity to lead a conversation, the decision-making process was activated and self-awareness increases, which enabled learners to feel self-managers of their learning. Learners' strengths were emphasized, their weaknesses were monitored and their organizational needs were negotiated to improve performance. In this context of collaboration they fostered self-esteem and self-reliance, which made them experiment with more learning strategies (planning, monitoring, deducing, problem solving, contextualising, summarizing, evaluating, manipulating, etc.).

Both teachers and learners contributed to constructing a proficient learner-centred approach, students learnt to manipulate the teacher's tools and all information they were provided with, which became pivotal and shaped a shared CLIL learning scenario.

4 The research framework and analysis

This paper reports on the analysis of a lesson unit on levers held by the physics teacher of the liceo linguistico¹. The analysis of the lesson was carried

1 Owing to restrictions of space I chose to analyse one lesson and one teacher's experience.

out in two phases. In the first phase the teacher's lesson planning was examined in order to identify what activities and tasks² had been used to trigger written and oral production. The second phase focused on how the teacher had planned, developed and monitored the teaching/learning lesson thus giving a balance to the dual-focussed process of learning levers by using the English language. Provided that developing writing and speaking language skills is pivotal in CLIL classrooms, as well as achieving the subject acquisition, it was a priority in my research to investigate the methodological approach which was adopted by the teacher, in terms of what opportunities she would offer students to implement their quantitative and qualitative language production while learning physics.

4.1 Data Collection

The data and information were gathered from three audio recordings of 50 minutes each, during which the teacher introduced and developed her lesson on levers, and finally assessed learners' achievements. The audio recordings, which I later transcribed, gave me the opportunity to observe in what ways the teacher managed to reduce her talking time by promoting learners talking time. Moreover I held a logbook which I completed while classes and interviews were running. As in this paper I am focusing into the teacher's role and responsibilities in class, I examined how she approached the different phases of the lesson unit, trying to attract learners' attention, and promoting their active participation in the learning process. Moreover some interviews with the teacher provided precious details concerning what her methodological strengths and weaknesses were, as well as her firmness and wish to explore new ways to implement her CLIL lessons. As far as the linguistic competence of the students was concerned, she commented on their use of specialist vocabulary, and on how coherently and relevantly they could use it. Conversely, with reference to language accuracy and performance, she shared her opinions and ideas with me as, being their English teacher, I was aware of their linguistic competence in the productive and receptive skills.

2 As Willis (1996:23) defined them tasks are activities where the target is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

4.2 Lesson planning: Levers.

As an example of how the physics teacher planned and developed her lessons, I will firstly provide the framework of a lesson unit on levers, and document what she designed to do and how she proceeded throughout the different phases. Secondly, I will examine and analyse the pedagogical implications of her methodological approach to highlight the strengths of a CLIL approach to learning physics in English.

The different unit phases, in terms of what was done in each phase, what learning activities and learning tasks were suggested, is summarized in Table 1, here below.

Phases	Content	Activities ³	Learning tasks ⁴
Starting phase	<i>Revision</i> the concept of equilibrium of rigid bodies during the processes of translation and rotation	1. <i>Answering questions</i> (open questions ⁵) 2. <i>Summarizing previous content</i>	Being able to <i>interact</i> and answer the questions in order to show both content and language competence and start a new learning step
Introductory phase	<i>Topic introduction</i> simple machine	<i>warm up</i> (doing an experiment on simple machines)	1. <i>reflecting</i> and <i>guessing</i> simple machines mechanism

3 In language teaching and learning contexts activities are exercises which focus on learning language and are elaborated to lead learners to acquire forms. In the CLIL context, activities are meaning-focused. In order to perform them, learners experience their knowledge of the content, and language use is incidental. While doing CLIL activities fluency and content relevance prevail over accuracy and form.

4 Tasks are pedagogical constructs which lead learners to focus and reflect on the meaning and function/s of their learning process. In this paper the term 'learning task' will be used to refer to what learners are consciously able to do by reflecting on what they previously learnt.

5 Pica (1994) introduced the definition of closed and open questions referring respectively to convergent and divergent questions as Wilen's taxonomy (1991) named them. Convergent/close questions, prompt limited answer/s, which do not demand critical reflection. Conversely, divergent/open questions demand a higher level of thinking (i.e. interpreting enquiring, evaluating, making inferences, summarising).

		<i>pre-reading</i> (focusing on highlighted key words in the first text; looking at a concept map made by the teacher on the blackboard)	<i>2.taking note and summarizing</i>
Central phase	Topic presentation Defining levers and their three classes; providing concrete examples of levers	1. pre-reading (listening to the teacher's presentation and looking at the images) 2. extensive reading (reading the second text and answering questions, underlying, mapping and comparing)	1. paying attention and selecting information 2. being able to select and monitor given information, activate interaction
Active phase	Text analysis and learners' active doing	1. intensive reading (classifying, vocabulary focus) 2. multiple choice 3. open questions 4. doing written experiments	1. scanning, reflecting, and exchanging information 2. 3. 4. using given resources, reflecting, elaborating and producing
Closing phase	Unit assessment the test	multiple choice open questions doing written experiments	1. 2. 3. using given resources, reflecting, elaborating and producing

Table 1 - The framework

By providing a detailed documentation of how the lesson on levers was planned, presented, and performed in class, I wish to highlight the strong potentialities of a task-based CLIL approach, which aims at fostering acquisition and developing competence via teacher-learner interaction. The starting

phase aimed at revising previous knowledge, which learners were asked to share with the teacher by being stimulated to produce content-oriented segments of interactive communication. New input was given by the teacher in the introductory phase and the central phase, but she promptly left the stage; although she reduced her talking time and gave the speaking floor to the students, she still monitored their output. Learners played an active role and learned by doing, as the CLIL learning environment suggests. Learners were given space and time to reflect and practise. The central phase and the closing phase were fully dedicated to exercising and practising both content and language output, conscious of the focus on meaning, fluency, interaction that CLIL is aimed at fostering.

4.3 Data analysis

The teacher's role and responsibilities in CLIL classes being the core of my research, I developed my analysis focusing on the two research questions reported in section 2, whose answers I am going to discuss here below. I will start by investigating how the teacher planned her lesson on levers, in terms of what activities and learning tasks had been scheduled to prompt learners' written and oral production. By analysing the different phases of the lesson unit, the activities, which students were asked to do, have been classified into three groups as illustrated in Table 2:⁶

<i>TYPE</i>	<i>FOCUS ON</i>	<i>ACTIVITY</i>
<i>Type 1</i>	focusing on the language as a vehicle	reading the text/s, listening to the teacher
<i>Type 2</i>	focusing on the content	summarizing, doing an experiment, multiple choice
<i>Type 3</i>	focusing on the content and the language	key words, concept maps, comparing, reading comprehension, open questions, written experiments

Table 2 - Activities classification

⁶ See Serragiotto's classification of activities during CLIL lessons (2008b).

By analysing the activities learners performed throughout the lessons on levers, type 3 prevailed over the other two types. Type 3 activities led students reflect and use the English language in context. If type 1 activities were suggested to introduce the new subject, to provide a theoretical framework, with a focus on the English language as a code to activate communication, type 3 activities followed the initial step of content immersion through the FL, and involved learners into a process of solving problems thoughtfully. They had to provide evidence (i.e. making concept maps) of what had been acquired by following the principles of content relevance and coherence (content-oriented), and language fluency and accuracy (language-oriented). Type 2 activities, which were concentrated mainly in the starting phase and in the active/closing phases, aimed at testing the acquisition of previous and new content.

Turning to the crucial issue of CLIL as a task-based process, by examining the activities which learners were demanded to activate in the different phases, they had been provided to exercise and develop action-tasks and reflection-tasks; while the former aimed at highlighting learners' ability of doing (i.e. summarising, interacting, guessing, taking notes, selecting), the latter were meant to reflect and point at what and how something should be done, and how precious the teacher's input could be to activate learners' meaningful and targeted output (i.e. paying attention). The analysis of what learning tasks activities had triggered, enabled me to acknowledge the importance of the teacher's role in CLIL scenarios. As a resourceful and attentive guide, the physics teacher provided learners with the tools to implement both their written and their oral production on the unit subject.

In order to provide an answer to the second research question, I will concentrate on the central phase and the active phase⁷ of the lesson planning on levers. The data (transcripts and logbook) revealed that the subject (levers definition, levers classification, mechanical advantage of levers) had been presented in English under the teacher's guidance and monitoring, and that the students promptly replied to the teacher's input with active participation, interaction and production. Both the teacher and the learners contextualised the use of the English language. Moreover, the use of multimodal images (picture and text in English) as a verbal-

7 The two phases are presented in full in Appendix 1, together with the introductory phase. The illustrations were taken from the Internet, the texts were adapted from British physics coursebooks.

visual complementary support to the theoretical written counterpart, plus the activities and learning tasks, which the learners were demanded to exercise after the theoretical concepts and issues had been presented, prompted learners active reflection and intrinsic motivation, thus contributing to giving a balance to the dual-focussed principle of learning the content by producing language, which is a momentous event in the CLIL approach.

5. Discussion

A first consideration I wish to make is that the investigation of the teacher's role and responsibilities, as well as learners' content achievements and language performance on the sample unit lessons on levers was too limited to be generalized and symbolize the typical CLIL scenario. Although the key principles of learning using a FL to learn a subject and learning to use a FL, as pointed out by Marsh and Langé (2000), provided the framework of the lessons, the analysis should include at least one school-year monitoring.

The data I collected via the recordings plus the interviews gave substantial details to answer the research questions and revealed that the teacher's methodological approach influenced learners' performance and their learning process. Although some of them found somewhat demanding, learners practised a lot and gradually learnt to use the English language during the physics classes.

I spontaneously asked myself the following questions: May the content teacher manage alone? Can s/he assess learners' language production? I personally think that the success of CLIL projects comes from efficient team-teaching, which involves the subject and the FL teachers. Teachers may be attributed different roles, which they should be ready to swap as a way to challenge and implement their teaching skills, with the exception of content and language assessment; the former must be the responsibility of the subject teacher, the latter should be the FL teacher's. By referring to the CLIL project promoted by the liceo linguistico I talked about in this paper, the big weakness which the project suffers from is the absence of a FL teacher. Team-teaching should be promoted on a regular basis in CLIL projects in such a way as to provide

learners with valuable assessment of their written and oral content and language production and competence. Indeed the physics teacher did not give learners language-focussed activities, which, on the contrary, would have been precious to lead students to revise the modals and the passive form (see the texts of the *introductory phase* and the *central phase* in Appendix 1). I would also denounce the absence of a focus on pronunciation, which would obviously be the FL teacher' responsibility. The absence of a FL teacher in the CLIL scenario mentioned above represented cause for concern to the development of language competence from the point of view of accuracy, pronunciation and complexity, which were not assessed by the physics teacher.

Alongside the negative considerations discussed above, I would explore the positive aspects of the project has. During the lessons negotiation activities were promoted, which led learners to activate precious moments of cooperation with the teacher and among the classmates, and which consequently improved and consolidated the teacher-learner social relations.

Finally, It must be noted that the use of authentic materials (i.e. British native speakers physics coursebooks, texts taken from official physics or educational websites), practical experiments and the visuals, supported, when necessary, by texts which the teacher adapted (highlighting key words, shortening sentences, and vocabulary focus summarizing tables) provided a natural approach to learning a subject, which triggered learners' motivation, attention, and conscious participation. When the learning environment is fully equipped with stimulating tools learners collaborate and are happy to learn.

6. Final remarks

When planning a CLIL project, the participants – both teachers and learners – should feel spontaneously but responsibly engaged in collaborating to build a new learning environment. What differentiates CLIL scenarios from conventional learning contexts, is the principle of sharing personal experience, knowledge and competence to investigate learners' needs, trigger and develop both content and language production. In order to prompt learners' attention and active participation they must be motivated. The mode/s in which a subject

is introduced, presented and dealt with determines learners' involvement. Indeed the *learning by doing* process activates metacognitive strategies by which students absorb teachers' input, experience teachers' supportive scaffolding before being ready to work on their own. In order to develop both content and language competence, teachers and learners must be flexible and focus on the necessary tools to construct and perform meaningful and accurate output. The focus of this research was to investigate to what extent the CLIL teacher feels responsible for learners' written and oral language production, and in what ways s/he plans and develops dual-focussed lessons, and contributes to learning a subject by using a FL. On the basis of the collected data, the most significant elements which emerged may be summarized as follows:

- the teacher-fronted class management was reduced thus implementing learner-centred lessons and enhancing learners effective written and oral production;
- task-oriented activities prompted learners' reflection and use of the FL in a context;

Although classes were exclusively held in English, which undoubtedly increased the quantity of learners' language production, I would underline the presence of a FL teacher in this CLIL project. Both the subject and the language teacher should collaborate to focus, monitor and expand the quantity and quality of learners' subject and language production and competence.

References

- Bentley, K. 2010. *The TKT Course, CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berton, G. 2006. Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classroom. In *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Coonan, C.M. (ed.), 143-152, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Bloom, B.S. 1956. *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of the Educational Goals. Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: Mc Kay Press.
- Coonan, C. M. 2006. *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Coonan, C. M. 2008. *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deller, S. & Price, C. 2007. *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Guazzeri, A. 2008. Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work. In *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Coonan, C.M. (ed.), 79-104, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Krashen, S., Terrel, T. 1983. *The Natural Approach*, London: Thomson and Heinle.
- Langé, G. 2001. *Teaching through a Foreign Language. A guide for teachers and school using foreign languages in content teaching*. Milano: TIE-CLIL, MIUR.
- Leonzini, L. 2009. Motivation and Self-reflection: the ELP as a Tool to Raise Learners' Awareness and to Enhance Self-Assessment. In *Il Portfolio Europeo delle Lingue nell'Università italiana: studenti e autonomia*, Gori, F. (ed.), 109-126, Trieste: EUT.

- Leonzini, L. 2012. The unbearable heaviness of philosophy made lighter: the unbearable effectiveness of a CLIL approach. In *Identità e dignità AICLU per le lingue del mondo*, Taylor, C. Muscarà, M. (eds), 197-222, Lenforte: Euno Edizioni.
- Marsh, D., Langé G. 2000. *Using Languages to Learn and Learning Languages to use Language. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.
- Masish, J. 1999. *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. London: CILT.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Mac-Millan.
- Menegale, M. 2008. Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL. In *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Coonan, C.M (ed.), 105-127, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Pica, T. 1994. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28, (1): 49-79.
- Serragiotto, G. 2003. *CLIL. Apprendimento insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Serragiotto, G. 2008a. Bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL. In *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Coonan, C.M (ed), 129-142, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Serragiotto, G. 2008b. La valutazione nel CLIL: format e griglie. In *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Coonan, C.M (ed.), 213-220, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Wilén, W. (1991) *Questioning Skills for Teachers*. Washington D.C: National Educational Association.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Appendix 1

THE UNIT ON LEVERS

INTRODUCTORY PHASE

SIMPLE MACHINE

A simple machine is a mechanical device that changes the direction or magnitude of a force.

In general, they can be defined as the simplest mechanisms that use *mechanical advantage* (also called leverage) to multiply force.

A simple machine uses a single *applied force* to do work against a single *load force*. Ignoring friction losses, the work done on the load is equal to the work done by the applied force. They can be used to increase the amount of the output force, at the cost of a proportional decrease in the distance moved by the load. The ratio of the output to the input force is called the mechanical advantage. Usually the term refers to the six classical simple machines which were defined by Renaissance scientists:

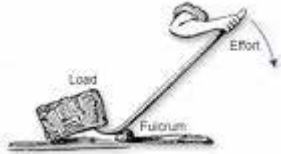
- Lever
- Wheel and axle
- Pulley
- Inclined plane
- Wedge
- Screw

Simple machines do not contain a source of energy, so they cannot do more work than they receive from the input force. When friction and elasticity are ignored, the work output (that is done on the load) is equal to the work input (from the applied force). The work is defined as the force multiplied by the distance it moves.

They are the elementary "building blocks" of which all more complicated machines (sometimes called "compound machines" to emphasize that they are combinations of the simpler building blocks) are composed. For example, wheels, levers, and pulleys are all used in the mechanism of a bicycle.

CENTRAL PHASE

LEVERS

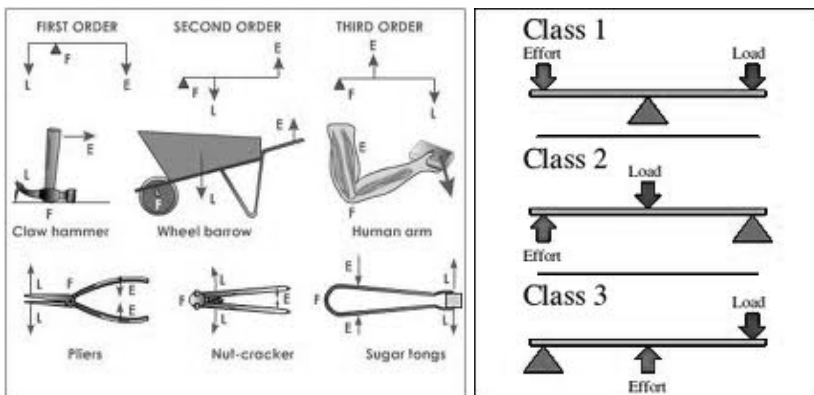


In physics, a LEVER is a rigid object that is used with an appropriate *fulcrum* (or *pivot*) point to multiply the mechanical force (*effort*) that can be applied to another object (*load*).

A lever is a simple machine that makes work easier for use; it involves moving a load around a pivot using a force.

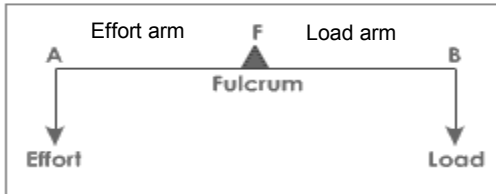
There are three orders (or class) of levers representing variations in the relative locations of the fulcrum, the load and the force:

- Class 1: The fulcrum is located between the applied force and the load, for example, a crowbar or a pair of scissors or a seesaw.
- Class 2: The load is situated between the fulcrum and the force, for example, a wheelbarrow or a nutcracker.
- Class 3: The force is applied between the fulcrum and the load, for example, a pair of tweezers or the human forearm.



MECHANICAL ADVANTAGE OF THE LEVER

Let us consider the lever AB which is used to overcome a load L at B by applying the effort E at A. The fulcrum of the lever is at F.



The distance AF is called the *effort arm* and the distance BF is called the *load arm*.

If the lever is in equilibrium, then by applying the principle of moments about the fulcrum, we get

Clockwise moment = Anticlockwise moment

Effort x Effort arm = Load x Load arm

Load : Effort = Effort arm : Load arm

Therefore, $\frac{\text{Effort arm}}{\text{Load arm}} = \frac{\text{Load}}{\text{Effort}} = \text{M. A.}$

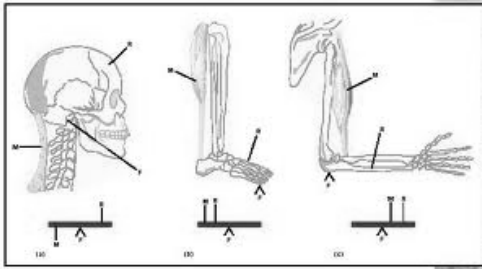
The ratio of the effort arm to the load arm is the *mechanical advantage* (M.A.) of the lever



M.A.>1 lever always gives a mechanical advantage; the force you apply is smaller than the force of a load

M.A.<1 lever does not give any mechanical advantage; the force you apply must always be greater than the force of a load

M.A. = 1 the force you apply is equal to the force of a load



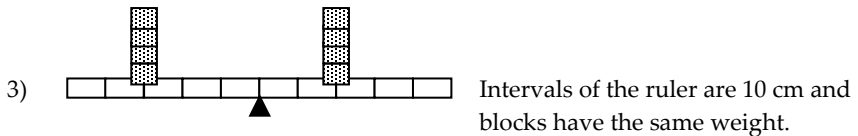
Class 1 levers: may have $M.A.>1$ or $M.A.<1$ or $M.A.=1$

Class 2 levers: always $M.A.>1$

Class 3 levers: always $M.A.<1$

ACTIVE PHASE

- 1) A body of mass 1kg has a weight 10N at a certain place. What is the weight of:
 - a) 100 g
 - b) 5 kg
 - c) 50 g
- 2) The force of gravity on the Moon is said to be one-sixth of that on the Earth. What would a mass of 12kg weigh
 - a) on the Earth?
 - b) on the Moon?

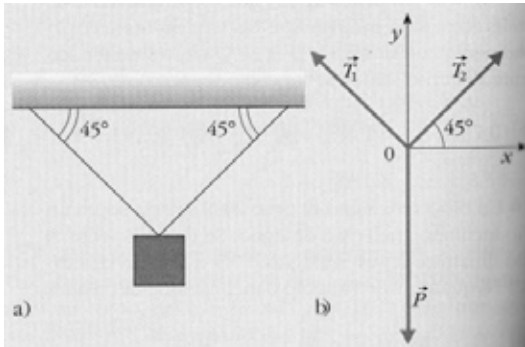


- a) Will the ruler turn clockwise or anticlockwise?
 - b) How can I balance the ruler? (I can move blocks, add blocks or remove blocks)
- 4) Calculate the distance x which keeps the lever balanced.



F: Fulcrum $AB = 1\text{ m}$
 $F_1 = 4\text{ N}$ $BF = x$
 $F_2 = F_3 = 3\text{ N}$ $FC = 2\text{ m}$
 $F_4 = 1\text{ N}$ $CD = 4\text{ m}$

- 5) The figure below shows a block of mass 40kg suspended on nylon threads that make 2 angles of 45° with the horizontal support. Which are the 2 tension forces (in Newton) T_1 and T_2 ?



- 6) Indicate the position of Fulcrum, Effort and Load in figure a) and figure b)

figure a)

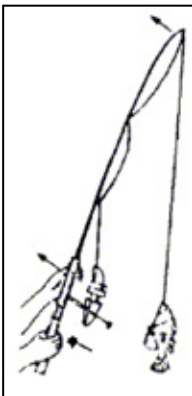
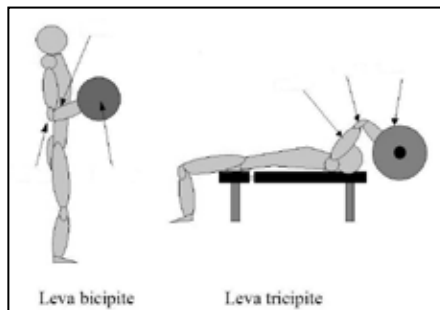
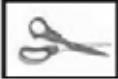









figure b)



Indicate which kind of class lever (I,II or III) is represented in figure c)

figure c)

	← A pair of <u>scissors</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever				
		A pair of <u>tongs</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever	→		
	← A pair of <u>lemon squeezer</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever				
		A <u>weighing balance</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever	→		
	← A <u>wheel barrow</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever				
		A <u>human forearm</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever	→		
	← A <u>bottle opener</u> belongs to class <input type="checkbox"/> lever				
		A <u>golf swing</u> belong to class <input type="checkbox"/> lever	→		

Blended CLIL e autonomia: un percorso didattico per studenti cinesi di italiano L2

Anna De Meo, Maria De Santo, Giuseppina Vitale
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

Abstract

In recent years, the Language Centre of the University of Naples "L'Orientale" (CILA) had to face foreign students' growing demands to learn Italian as a second language, due to the various international exchange projects between "L'Orientale" and foreign universities, above all Chinese. The Italian language courses organized by CILA, originally aimed at the development of the four language skills, over the years have been first directed towards Italian for Academic Purposes and then implemented according to CLIL methodology. The goal of this paper is to describe a blended CLIL course of Linguistics in Italian developed to help Chinese students to learn specific subjects (Linguistics and Second Language Education) and to become proficient in Italian. Moreover, the virtual course has been enhanced with a language area named "Online Self-Access" designed to help students not only to learn Italian but also to become autonomous. The course integrates face-to-face classroom instruction and on-line learning. The virtual classroom, based on the Moodle platform, has been structured around three main sections: thematic, social and linguistic. The first section presents the contents of the course through video lessons with interactive multimedia activities that students have to perform before, during and after the viewing of the video. The social area promotes interaction between teachers and students through forums and chats. The third section offers a virtual self-access centre with pathways and resources that students can choose, according to their level and needs, to learn the Italian language.

Keywords: Blended CLIL, autonomia, italiano L2, didattica delle lingue

1. L'italiano L2 al CILA e la metodologia CLIL

Questo contributo intende presentare un percorso CLIL innovativo, erogato in modalità *blended* dal Centro Linguistico (CILA) dell'Università di Napoli "L'Orientale", agli apprendenti sinofoni frequentanti l'Ateneo. Tale percorso ha permesso di sperimentare l'efficacia delle nuove tecnologie applicate alla metodologia CLIL, attraverso l'utilizzo della piattaforma *open source* Moodle, implementata con ulteriori strumenti multimediali *open source* applicabili alla didattica, quali eXeLearning, HotPotatoes, Skype, SurveyMonkey.

Il CILA ha al suo attivo una lunga esperienza nella didattica dell'italiano a stranieri, europei o di Paesi terzi, e negli ultimi anni ha realizzato numerosi corsi di lingua e cultura italiana specificamente diretti a studenti sinofoni, sia appartenenti al contingente "Marco Polo" sia provenienti da Università con le quali l'Ateneo ha stipulato accordi internazionali di scambio (De Meo & Cardone 2011, De Meo & Pettorino 2011). La didattica è costantemente accompagnata dall'utilizzo delle strumentazioni informatiche e multimediali più avanzate, sia in aula sia a distanza (*e-learning* e *blended e-learning*), e, in tale contesto l'*e-learning* assume un'accezione più profonda della semplice traslazione in rete di ciò che avviene in classe, riunendo in sé tutte le potenzialità didattiche legate all'uso di tecnologie informatiche. Rappresenta un diverso modo di concepire l'apprendimento, che arricchisce i modelli precedenti con funzioni e obiettivi nuovi, resi possibili dalle tecnologie e dalla comunicazione multimediale.

2. Un percorso blended: Laboratorio di multiculturalità e apprendimento linguistico per sinofoni

Progettato in modalità *blended*, il *Laboratorio di multiculturalità e di apprendimento linguistico per sinofoni* promuove un uso consapevole degli ambienti di Rete tramite l'integrazione di attività di apprendimento in presenza e collaborative a distanza. Questo tipo di didattica ha consentito allo studente di godere di una offerta formativa "mista", in cui le attività a distanza sono state erogate, all'interno di un ambiente virtuale dedicato e personalizzato in base allo specifi-

co intervento formativo; si tratta di ambienti tecnologici, comunemente chiamati *piattaforme*, dedicati alla progettazione, allo sviluppo, alla realizzazione e gestione di attività formative a distanza (Ligorio *et al.* 2006). Il progetto è strutturato essenzialmente su materiali multimediali e su metodologie innovative per avvicinare gli apprendenti a un uso autentico della lingua per la comunicazione e per lo studio.

La fase in presenza ha costituito il fulcro del processo di apprendimento/insegnamento, mentre la fase a distanza ha supportato e approfondito alcune tematiche interessanti da un punto di vista interculturale. Il percorso formativo è stato ideato e realizzato per studenti sinofoni del III anno di italianistica provenienti dall'università di Xi'an, ai quali è stato innanzitutto offerto un corso generale di lingua e cultura italiana (livello B2) della durata di 100 ore, propedeutico al corso di "Multiculturalità e apprendimento linguistico" di 50 ore, da frequentare insieme ai colleghi italiani, e al quale è stato affiancato esclusivamente per i cinesi un percorso in metodologia CLIL.

La didattica in presenza è stata articolata in 5 moduli di 10 ore; a ciascun modulo in classe ne è stato affiancato uno elaborato con metodologia *blended* CLIL della durata di 5 ore.

La chiave del successo del percorso formativo realizzato è stata la sinergia di più figure professionali che hanno ideato un modulo CLIL in cui lingua e contenuto fossero in equilibrio (Coonan 2002, Serragiotto 2003): il docente disciplinare del modulo di "Multiculturalità e apprendimento linguistico", esperto anche in italiano L2; il docente di italiano L2 esperto di didattica delle lingue, nonché di italiano L2; il consulente linguistico in grado, grazie alle sue competenze, di sfruttare al meglio le potenzialità tecnologiche, inserendole in un contesto metodologico adeguato.

3. L'aula virtuale: l'area tematica

Il modulo a distanza si articola su cinque macro-aree di apprendimento: lingua e identità, bilinguismo e multiculturalismo, massima della cortesia, complimento, interruzioni.

A titolo esemplificativo, utilizzeremo l'unità 4, dedicata al complimento, che approfondisce la teoria degli atti linguistici presentata dal docente disciplinare durante la lezione frontale.

3.1 L'unità di apprendimento e i task comunicativi

Tutte le attività realizzate per l'unità 4 hanno previsto tre fasi di elaborazione, secondo la metodologia espressa da Willis (1996) in: *pre-task*, *task-cycle*, *language focus phase*. Durante la prima fase, di *warm-up*, l'obiettivo delle attività è stato quello di attivare le conoscenze pregresse sulla tematica del modulo: gli atti linguistici e nello specifico l'atto linguistico del complimento. Le tecniche di elicitazione sono state il *brainstorming* (si chiedeva agli studenti di rispondere a quesiti molto generali sulla natura dell'atto linguistico) e l'esercizio di abbinamento frase-termine (allo studente veniva richiesto di riconoscere alcuni tipi di atti linguistici, quali la richiesta, l'ordine, la protesta e il complimento). La fase di *task-cycle*, ha previsto la visione di una mini-lezione sul complimento e quesiti di varia natura, sia a scelta multipla con risposta "vero o falso" sia *cloze* o esercizi di riempimento, in cui si chiedeva allo studente di completare la trascrizione del testo del video.

In una fase di approfondimento linguistico, sono state previste attività di abbinamento di alcuni termini tecnici con i loro sinonimi più comuni, o di alcune parole con le rispettive definizioni. Tali tecniche hanno elicitato sia la comprensione orale di natura disciplinare sia l'abilità lessicale.

I *task* presentati alla fine del modulo hanno costituito un momento di riflessione sulla tematica selezionata, con attività supplementari, la cui corretta esecuzione ha richiesto una comprensione profonda del tema del complimento. È in questa fase del percorso CLIL che sono stati proposti compiti che riflettono pienamente l'accezione data al termine *task* da David Nunan: "a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form" (1989:10). I *task* sono stati proposti dal docente attraverso i forum tematici: qui gli studenti hanno svolto, in modalità collaborativa, i compiti delle varie unità.

Per aiutare gli studenti nell'esecuzione dei compiti, sono stati forniti *quick link* a strumenti di aiuto veloce da utilizzare durante lo svolgimento dei *task*:

dizionari, coniugatori di verbi, ma anche testi di riferimento come grammatiche *online*, schede ecc.

3.2 La valutazione e l'autovalutazione

Attualmente in Italia verifica e valutazione in metodologia CLIL rimangono questioni aperte, mancando una linea comune condivisa. Volendo enfatizzare sia l'aspetto linguistico sia quello dei contenuti, nella sperimentazione qui riportata si è deciso di conservarli anche nella fase di verifica e di valutazione. Tramite la videolezione, è stata elicitata la capacità di comprensione orale globale, mentre le attività di abbinamento sono state utilizzate per indagare l'effettiva competenza lessicale, con il doppio focus sia sull'approfondimento del lessico disciplinare sia sul lessico generale. La valutazione di queste fasi è stata svolta dal docente di italiano L2 attraverso *feedback* postati nei forum tematici per le attività aperte e attraverso la correzione automatica per le prove chiuse.

Per testare le abilità produttive, scritte e orali, si è chiesto ai corsisti di lavorare in modo collaborativo in gruppo, postando il risultato di discussioni e ricerche in piattaforma, al fine di dimostrare le loro abilità comunicative e sociali.

Infine, la discussione di gruppo conclusiva dell'intero percorso ha rappresentato il momento della verifica più importante, in cui il docente ha valutato, oltre che il contenuto complessivo del modulo, anche la fluenza e l'accuratezza dell'esposizione.

Nell'ottica dello sviluppo dell'autonomia, nel percorso CLIL sono stati inseriti alcuni strumenti che hanno permesso agli studenti di effettuare il monitoraggio e l'autovalutazione sia del prodotto sia del processo dell'apprendimento. Nell'aula virtuale la valutazione compiuta dal docente è stata affiancata da una fase di autovalutazione rivolta ai contenuti disciplinari e alla lingua. Attraverso due questionari *online*, somministrati al termine di ogni unità, gli studenti sono stati invitati a verificare, in modalità autonoma, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e a riflettere sulle difficoltà linguistiche incontrate.

Il primo questionario è stato dedicato all'autovalutazione dei contenuti appresi durante l'unità; attraverso le risposte a cinque brevi domande, gli studenti

hanno avviato una prima riflessione sul prodotto dell'apprendimento e hanno fornito un ulteriore *feedback* ai docenti che hanno potuto verificare, anche attraverso il punto di vista degli studenti, il raggiungimento dei micro-obiettivi prefissati nelle singole unità di apprendimento. L'obiettivo del secondo questionario è stato quello di aiutare gli studenti a individuare le difficoltà di tipo linguistico riscontrate nelle unità, soprattutto durante l'esecuzione dei compiti: le domande hanno riguardato le quattro abilità linguistiche di base e la grammatica e il lessico; agli studenti è stato anche chiesto di descrivere in maniera dettagliata le loro difficoltà.

In questo caso, l'autovalutazione degli studenti ha costituito un ulteriore elemento di riflessione non solo per il docente disciplinare ma anche per il consulente linguistico che ha avuto cura di fornire agli studenti ulteriori materiali e risorse sia per approfondire i contenuti tematici sia per sviluppare quelle competenze linguistiche che richiedevano maggiore attenzione da parte di ogni singolo studente.

La fase di autovalutazione è stata progettata con l'intento di creare un raccordo tra le unità didattiche e l'area linguistica del corso che ha mirato non solo a facilitare lo sviluppo delle abilità linguistiche in italiano ma anche a promuovere l'autonomia nell'apprendimento.

4. L'aula virtuale: l'area sociale

L'area sociale è stata ideata per creare un ambiente comune, distinto ma interrelato alle aree tematiche e linguistiche del corso, in cui studenti, docenti e consulente linguistico potessero comunicare liberamente sugli aspetti contentutistici e linguistici del corso. Sebbene i partecipanti abbiano avuto la possibilità di interagire anche in presenza, si è ritenuto opportuno rendere disponibili degli spazi comuni di condivisione e di lavoro che facilitassero lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità di apprendimento *online* (White 2003). La comunicazione tra i partecipanti si è articolata su tre assi: docente-studente, studente-studente, consulente linguistico-studente. L'interazione è stata incoraggiata e realizzata attraverso gli strumenti di comunicazione presenti in piattaforma; a seconda delle attività da svolgere, i membri

del gruppo virtuale hanno potuto comunicare sia in modalità sincrona sia in modalità asincrona.

4.1 I forum di discussione e la chat con il docente

Accanto ai forum tematici (par. 3.1) ideati per ospitare le attività *task-based* proposte agli studenti e al forum dedicato all'area linguistica (par. 5.1), sono stati inseriti dei forum di discussione ideati per facilitare la comunicazione, il confronto e la collaborazione tra gli studenti.

Il forum "Comunichiamo in classe", di tipo informativo, aggiorna su *news* e materiali di supporto ma costituisce anche il luogo in cui gli utenti iniziano a socializzare e a prendere confidenza con gli strumenti della piattaforma; la prima attività richiesta agli studenti stranieri è proprio quella di aggiornare il proprio profilo personale in Moodle inserendo una foto e una breve presentazione. In questo spazio gli studenti si presentano alla classe e ai docenti, come in questo esempio: "sono una studentessa tipica cinese, perché ho detto tipica? Perché mi sono profondamente abituata a quel modo dell'insegnamento cinese, cioè preferisco ascoltare che parlare".

Per garantire la sincronicità della comunicazione i forum asincroni sono stati affiancati da alcune *chat*: "Il bar del corso" ideato per un'interazione libera e informale tra i corsisti; la "Chat con il docente" utilizzata per discutere con il docente sugli aspetti disciplinari trattati durante le unità di apprendimento; la "Chat Self-Access" concepita per facilitare la discussione tra studenti e consulente linguistico su aspetti linguistici e aspetti legati all'apprendimento in generale.

4.2 CLIL e collaborative learning

La metodologia CLIL, affiancata al *Task-Based Learning* e al *Cooperative Learning* (CL), ha fornito la possibilità di realizzare, in un'ottica di didattica costruttivista, un nuovo ambiente di apprendimento, strutturato su sessioni di lavoro interattive, in cui l'enfasi è stata posta sulla centralità dei discenti e sul lavoro di gruppo. Gran parte delle attività suggerite agli studenti, anche quelle in autoapprendimento, sono state ispirate ai principi e alle tecniche del CL e hanno mirato a far sviluppare tra i corsisti una forte interdipendenza positiva. Questa caratteristica, come afferma Comoglio (1996:6), "è frutto della

capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione".

Le attività cooperative sono state condotte e realizzate sia in presenza, nel Centro *Self-Access* del CILA, sia nell'aula virtuale attraverso i forum e le *chat* in cui gli studenti hanno pianificato, realizzato e revisionato insieme tutti i compiti richiesti, dalla costruzione del gruppo alla scelta degli argomenti, dalle strategie di scrittura da utilizzare alle modalità di revisione del lavoro. La collaborazione tra pari è stata cruciale anche per quanto riguarda la fase dell'autoapprendimento; le attività di studio autonomo relative alla lingua e ai contenuti potevano essere realizzate sia in coppia sia in piccoli gruppi. Infine, gli studenti, sono stati affiancati per tutta la durata del percorso da colleghi Tandem – italiani madrelingua studenti di cinese LS, spesso anche colleghi di corso – che hanno accompagnato i cinesi fin dall'arrivo a Napoli, per collaborare nell'apprendimento delle lingue e per superare, insieme, le eventuali difficoltà incontrate anche nel percorso disciplinare.

5. L'aula virtuale: l'area linguistica

Il Laboratorio CLIL ha previsto anche un modulo di autoapprendimento, denominato "*Self-Access online*", di 50 ore, realizzato in modalità *blended*. L'area linguistica del corso, dedicata al *Self-Access online*, è stata progettata per rispondere a quella che, secondo la proposta metodologica di Willis (1996), corrisponde alla terza fase di un compito: *language focus phase*. In questa sezione il focus principale dell'apprendimento è stato, quindi, sulla lingua; l'attenzione degli studenti si è concentrata sullo sviluppo delle abilità linguistiche e del lessico specialistico, pur non trascurando l'aspetto disciplinare; molte attività sono state, infatti, basate su materiali autentici in lingua che hanno permesso di usare la lingua per apprendere, approfondendo i contenuti presentati durante le lezioni in presenza e nelle unità di apprendimento online.

5.1 Il Self-Access online

Nel *Self-Access online* gli studenti hanno avuto a disposizione tre diverse modalità di realizzazione del loro percorso di autoapprendimento. A seconda del proprio grado di indipendenza ogni studente ha potuto scegliere tra diverse opzioni: chiedere un percorso di apprendimento autonomo al consulente linguistico, lavorare utilizzando un percorso già pronto, scegliere le risorse da utilizzare costruendo un percorso di autoapprendimento in totale autonomia. Nel primo caso gli studenti hanno postato una richiesta nel forum al consulente linguistico che ha risposto elaborando, sulla base di una consulenza linguistica *online*, un percorso di apprendimento individualizzato. Nella seconda modalità, ogni studente ha autovalutato il proprio livello e ha scelto uno dei percorsi già disponibili. Infine, gli studenti più autonomi, hanno elaborato un percorso di studio dell'italiano L2, scegliendo, sulla base di guide, schede e griglie, i materiali più adatti ai propri obiettivi di apprendimento.

Gli studenti hanno apprezzato la quantità e la varietà di risorse offerte e la possibilità di lavorare secondo i propri tempi e ritmi di apprendimento, come si legge nel commento di uno studente cinese, nel forum dedicato all'autoapprendimento: "Credo che questo corso sia molto utile per chi lo frequenta. Con le ore di autoapprendimento posso studiare da solo con i materiali didattici e quindi rinforzare quello che non ho capito bene in classe, così l'autoapprendimento dà un aiuto grande a noi".

5.2 La promozione dell'autonomia e lo sviluppo delle abilità linguistiche

L'aula virtuale CLIL è stata elaborata con l'obiettivo di supportare gli studenti cinesi nel percorso di apprendimento dei contenuti disciplinari e della lingua che li veicola, l'italiano L2. Sebbene essi si trovino in un contesto di immersione totale, la distanza tipologica tra la loro lingua materna e l'italiano richiede maggiori opportunità di pratica e di apprendimento della L2 per poter affrontare lo studio delle discipline a livello universitario.

Il programma di autoapprendimento ha previsto una serie di esercitazioni e di attività volte allo sviluppo di tutte le abilità linguistiche in una dimensione integrata, oltre che del lessico e della grammatica, con il supporto costante

delle tecnologie. Le risorse dedicate all'apprendimento dell'italiano L2 sono state scelte per integrare le unità di apprendimento sviluppate di concerto con il docente di disciplina e quello di lingua ma anche per rispondere ai bisogni degli studenti individuati attraverso diverse modalità di interazione con il consulente linguistico.

Il punto di partenza nello sviluppo dei percorsi di autoapprendimento è stata l'analisi dei bisogni linguistici degli studenti sinofoni, condotta sia in presenza, durante le sessioni di consulenza linguistica, sia a distanza, attraverso gli strumenti di comunicazione, sincroni e asincroni, della piattaforma e dei questionari *online*. Il forum aperto nella sezione linguistica ha accolto le interazioni tra il consulente linguistico e gli studenti che hanno discusso su percorsi di studio, bisogni e obiettivi di apprendimento, materiali da impiegare e, ovviamente, sulle difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana. L'interazione nel forum e nella *chat* ha permesso al consulente linguistico di indagare informalmente sui bisogni linguistici, raccogliere informazione su stili e modalità preferite di apprendimento, suggerire metodi e tecniche, consigliare le risorse multimediali più appropriate ai singoli profili di apprendenti, incoraggiare e motivare gli studenti.

Il forum linguistico è stato utilizzato anche per postare delle schede di lavoro individuali ideate per far esercitare gli studenti sugli aspetti linguistici che hanno richiesto maggiore attenzione e, in particolare, sul lessico sia generale sia specialistico. Per lo sviluppo delle abilità linguistiche sono state proposte diverse tipologie di attività basate su materiali didattici e autentici didattizzati. Si è cercato di superare i confini dell'aula virtuale proponendo non solo attività multimediali realizzate sulla piattaforma Moodle, ma suggerendo anche materiali disponibili nel Centro Self-Access del CILA e sul Web. In ogni caso, considerato che anche in autoapprendimento gli studenti desiderano avere un feedback sulla loro produzione, sono state suggerite risorse che fornissero sempre un feedback, seppur minimo al loro lavoro. I siti web suggeriti erano tutti interattivi; i materiali autentici erano accompagnati da schede di lavoro e griglie. Per lo sviluppo, ad esempio della comprensione orale sono state proposte delle sequenze di film corredate di schede di lavoro con attività ed esercizi, con *feedback*, che miravano alla verifica dell'ascolto.

Imparare ad essere autonomi è stato l'altro macro-obiettivo che i corsisti sinofoni si sono prefissi di raggiungere attraverso il percorso CLIL.

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto è stato arricchito da una formazione all'autoapprendimento che ha permesso agli studenti di imparare ad apprendere, sviluppando le abilità linguistiche e le competenze metacognitive apprese durante il corso e imparando a trasferirle anche ad altri contesti di studio. Uno degli aspetti che il CILA cura con particolare attenzione, infatti, è la promozione dell'autonomia, realizzata per mezzo dell'integrazione di percorsi di studio autonomo nei corsi di lingua italiana (De Santo 2011).

Il consulente linguistico, regista in questa fase del percorso online, ha orientato gli studenti che imparavano in autonomia e li ha guidati nell'utilizzo di strumenti di autoapprendimento e di autovalutazione. Gli studenti, oltre ad avere avuto la possibilità di usufruire di un percorso di apprendimento individuale, hanno imparato a riflettere sul proprio processo di apprendimento e a sviluppare delle strategie di studio attraverso strumenti come griglie, descrittori e test per l'autovalutazione del proprio livello di competenza linguistica, questionari online per la riflessione sulle strategie di apprendimento, forum interattivi e chat con il consulente linguistico e il docente di italiano L2 in cui poter discutere sull'apprendimento. Anche nel *Self-Access* virtuale gli studenti hanno usato un diario di autoapprendimento in cui registrare le attività svolte, i materiali utilizzati, le strategie adottate e i propri commenti e impressioni sull'utilità del percorso.

Le risorse attualmente disponibili, insieme ad altri materiali che si stanno progressivamente elaborando ed aggiungendo nel laboratorio CLIL per sinofoni, hanno permesso agli studenti – anche in un contesto virtuale – di farsi carico, gradualmente, di tutte le fasi di un percorso di apprendimento, dalla scelta degli obiettivi e dei contenuti alla selezione dei metodi e delle tecniche da impiegare, dal monitoraggio alla valutazione di ciò che è stato appreso (Holec 1981), curando sia gli aspetti linguistici sia i contenuti disciplinari.

Bibliografia

- Comoglio, M., Cardoso, M.A. 1996. *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Coonan, C.M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. UTET: Torino.
- Coonan, C.M. 2008. *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- De Meo, A., Pettorino, M. 2011. L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni. In *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, E. Bonvino, S. Rastelli (a cura di), 67-78. Pavia: Pavia University Press.
- De Meo, A., Cardone, A. 2011. La Web Radio per lo sviluppo in italiano L2 delle abilità orali di apprendenti cinesi". In *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, E. Bonvino, S. Rastelli (a cura di), 155-163. Pavia: Pavia University Press.
- De Santo, M. 2011. L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità. In *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, E. Bonvino, S. Rastelli (a cura di), 165-172. Pavia: Pavia University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Ligorio, M.B., Cacciamani, S., Cesarei, D. 2006. *Blended Learning*. Roma: Carocci.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serragiotto, G. 2003. *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.
- White, C. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman

III.
Italiano L2

Gli esami *CILS* nei Centri Linguistici italiani e stranieri: risultati e proposte

**Anna Bandini, Laura Sprugnoli, Beatrice Strambi (Centro CILS),
Carla Bagna (Centro CLUSS) – Università per Stranieri di Siena**

Abstract

The aim of this paper is to underline the function and the relevance of the Certificate of Italian as a Foreign Language, issued by the CILS Centre – University for Foreigners in Siena, for Language Centres in Higher Education in Italy and abroad. The CILS describes language proficiency on a scale of levels from A1 to C2 according to the Common European Framework. The six levels cover different needs of different kinds of users interested in having their qualification in Italian officially recognised for work or study reasons.

The CILS Centre has been dealing with language assessment and certification in Italian as a second language for 20 years, and the challenge of the CILS Centre has always been centred on the research about test validity and reliability.

This paper analyses and reports CILS exams delivered from 1993 to 2011 in 18 Language Centres in Higher Education in Italy and 54 Universities abroad.

The paper also outlines the growth in the number of students, wishing to study in Italy and coming not only from European countries but also from other countries such as China and African countries. For this reason all tests and examinations are subject to a process of continuous review in order to cope with the increasing and different needs of the new kinds of users.

Keywords: certificate, assessment, linguistic centres, student mobility

1. Obiettivi

Il contributo intende analizzare il ruolo della certificazione CILS – *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* dell'Università per Stranieri di Siena entro i Centri Linguistici in Italia e all'estero evidenziandone la funzione di riconoscimento della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2. I diversi livelli in cui è articolata la certificazione CILS rispondono infatti sempre più alle esigenze di tipologie di pubblico diversificate e coprono diversi ambiti di spendibilità sociale della competenza.

In questa sede viene proposta un'analisi dettagliata degli esami CILS somministrati dal 1993 al 2011 in 18 Centri Linguistici italiani e 54 istituzioni universitarie straniere con le quali il Centro CILS è convenzionato. Tale attività entro i Centri Linguistici si è intensificata negli ultimi anni anche in seguito alla crescente richiesta di studiare in Italia da parte di apprendenti provenienti non solo dall'Europa, ma anche da altre aree geografiche quali la Cina ed i paesi del continente africano, sollecitando così una continua e più ampia riflessione sulle pratiche di *Language Testing* applicate all'italiano L2 e a pubblici coinvolti nell'apprendimento per motivazioni di studio.

2. Le caratteristiche di una certificazione linguistica e le caratteristiche della Certificazione CILS

La valutazione certificatoria è svincolata dai contesti di formazione della competenza e dai metodi glottodidattici usati, pertanto ha una validità generale e si pone in una posizione neutrale rispetto a tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza in quanto realizzata da un ente terzo. L'ente certificatore è in grado di dare garanzie agli individui e alla collettività in quanto ha la capacità scientifica di elaborare e formalizzare modelli di lingua, competenza linguistica e sua misurazione. L'ufficialità della certificazione è ribadita dalla sua stessa istituzione: le certificazioni della lingua italiana sono state istituite nel 1993 in seguito ad un accordo con il

Ministero degli Affari Esteri¹ e in virtù di ciò gli enti certificatori designati rilasciano un certificato che attesta il grado di competenza linguistica in italiano L2 di un apprendente, spendibile sia in campo formativo che professionale (Vedovelli 2005:14-27).

La certificazione CILS è progettata e realizzata dal centro CILS, Centro di Ricerca e Servizi autonomo dell'Università per Stranieri di Siena. Il Centro sviluppa attività di ricerca, sia per quanto concerne i modelli teorico-metodologici di riferimento per la descrizione e l'articolazione in livelli della competenza linguistico-comunicativa, sia per le scelte relative alla sua verifica, valutazione e certificazione.

La definizione di un modello di competenza linguistica e comunicativa ha da sempre costituito un oggetto centrale della ricerca del Centro CILS. In accordo con le indicazioni del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (da ora in poi QCER, Council of Europe 2001), la competenza linguistico-comunicativa è stata definita in rapporto alle sollecitazioni comunicative dell'ambiente e dei contesti sociali che l'apprendente dovrà dimostrare di saper gestire: contesti che possono spaziare da quelli della quotidianità a quelli di studio e di lavoro. Indice dello stato della competenza è la capacità dell'individuo di muoversi all'interno dello spazio linguistico e di gestire contesti d'uso linguistici diversi. Attualmente la certificazione CILS è articolata in sei livelli di competenza linguistico-comunicativa in conformità con la scala dei livelli del QCER (Council of Europe 2001).² Ognuno dei sei livelli di certificazione testa le principali abilità comunicative (comprensione dell'ascolto, comprensione della lettura, analisi delle strutture di comunicazione, produzione scritta e produzione orale) e dichiara e garantisce la capacità di uso dell'italiano in determinati domini, situazioni di interazione e contesti comunicativi.

1 Nel 1993 sono state istituite la certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena, la certificazione CELI dell'Università per Stranieri di Perugia e la certificazione IT della Terza Università a cui successivamente si è aggiunta la certificazione PLIDA della Società Dante Alighieri.

2 I livelli CILS A1 e A2 sono articolati in moduli in base alle tipologie dei diversi pubblici e alle diverse finalità cui sono destinati: bambini, ragazzi, adulti, integrazione in Italia. Dal 2012 è attivo un livello B1 destinato al pubblico degli studenti della scuola secondaria, dai 14 ai 18 anni.

UTENTE BASICO	A1	CILS A1
	A2	CILS A2
UTENTE AUTONOMO	B1	CILS UNO-B1
	B2	CILS DUE-B2
UTENTE COMPETENTE	C1	CILS TRE-C1
	C2	CILS QUATTRO-C2

Tab. 1 – I livelli di competenza CILS e la corrispondenza con il QCER

Un altro campo di ricerca del Centro CILS è quello sul reale assetto della lingua italiana nel mondo, attraverso i continui monitoraggi realizzati sulla sua mutevole condizione (De Mauro 2002). Tale indagine permette al Centro Certificazione di identificare le diverse e le nuove tipologie di pubblico con i propri bisogni linguistici e di realizzare e sperimentare adeguati strumenti di misurazione della competenza linguistica. Dalla sua origine ad oggi la certificazione CILS ha infatti ampliato e diversificato i propri pubblici:

- stranieri che vivono e lavorano in Italia
- studenti universitari e studenti dei progetti europei e internazionali di mobilità
- bambini e adolescenti di origine straniera in Italia e all'estero
- discendenti degli emigrati italiani all'estero
- operatori turistici e economici.

Il Centro CILS svolge attività di ricerca nell'ambito della misurazione e valutazione delle competenze linguistiche con l'obiettivo di realizzare test rispondenti ai requisiti fondamentali di validità, affidabilità (Bachman 1990) ed economicità. Nella progettazione e realizzazione dei test di misurazione e valutazione della competenza linguistico-comunicativa il Centro CILS si è sempre impegnato a garantire tali principi, sia in termini di tempo che di risorse umane e tecnologiche, determinando quale tipo di test sia più appropriato per testare le diverse abilità, ricercando un equilibrio tra dimensione produttiva e ricettiva, tra difficoltà e facilità di elaborazione, somministrazione, correzione della prova. Per questo motivo il Centro CILS utilizza in modo equilibrato prove oggettive, soggettive e semistrutturate (Barni 2009).

Le prove di esame sono valutate presso il Centro Certificazione dell'Università per Stranieri di Siena, che ha elaborato i criteri per la valuta-

zione delle abilità e delle varie tipologie di prove, e la relativa modalità di attribuzione dei punteggi oltre ad avvalersi di procedure informatiche per la correzione ed attribuzione dei punteggi nelle prove oggettive. L'affidabilità dei risultati è stata alla base della scelta di effettuare la valutazione centralizzata di tutte le prove, comprese le prove di produzione orale, così da affidare la valutazione a valutatori esperti, formati in modo continuo.

3. La CILS e i suoi pubblici: il caso dei Centri Linguistici

Il Centro CILS, tra i suoi obiettivi, ha sempre avuto quello di rispondere all'esigenza di costruire prove adeguate a un modello di competenza linguistico-comunicativa di italiano L2 pertinente con i bisogni di riconoscimento della competenza e spendibilità sociale di essa da parte dei diversi candidati CILS. L'analisi dei risultati di esami di certificazione per determinate tipologie di pubblico, differenziate per lingua di origine, livello scelto, luogo d'esame ecc. caratterizza la ricerca del *Language Testing* soprattutto delle grandi industrie di testing, in particolare per la lingua inglese, mentre meno diffusa è l'analisi in dettaglio per altre lingue. Verificare quindi, a quasi 20 anni dalla prima certificazione CILS, l'impatto dell'esame sulla tipologia di pubblico 'candidati all'esame per motivi di studio' permette da una parte di riflettere su uno dei pubblici più tradizionali e, dall'altra, di individuare la spendibilità effettiva della competenza nel contesto della mobilità internazionale.

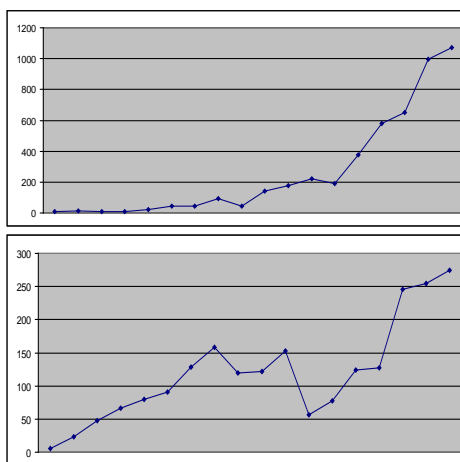
I dati aggiornati al 2011 segnalano che l'esame CILS rientra tra l'offerta di 18 Centri linguistici di università italiane e 54 Centri di istituzioni universitarie straniere. Si tratta di un rapporto con gli enti coinvolti che si è intensificato negli ultimi anni, nell'ottica di ampliare l'offerta dei centri più che di sostituirsi ai loro strumenti di verifica e valutazione. Inoltre i Centri linguistici (a parte specifiche situazioni, ad es. per le Università per Stranieri di Siena e di Perugia) hanno ancora come principale fascia di pubblico studenti universitari italiani impegnati nella formazione in lingue straniere più che studenti stranieri impegnati nello studio dell'italiano L2. Quest'ultimo è un pubblico relativamente recente, anche se in aumento. Per i Centri linguistici di università specializzate nell'italiano L2 e gli enti certificatori di italiano L2, invece, il

focus su apprendenti di italiano presenti in Italia e all'estero ha sempre rappresentato un'area di intervento istituzionale.

3.1. Analisi dei dati

I candidati agli esami CILS nel periodo 1993-2011 sono stati complessivamente 115.669, con un aumento costante nel corso degli anni. L'analisi in dettaglio dell'andamento degli esami CILS nei Centri linguistici (sia in Italia, sia all'estero, tab. 2, figure 1-2) mostra invece un andamento fluttuante, seppur con un trend positivo, soprattutto all'estero.

Anno	N. candidati nei Centri linguistici	
	Italia	Estero
1994	5	8
1995	23	12
1996	48	8
1997	66	7
1998	80	21
1999	91	44
2000	128	43
2001	158	92
2002	120	46
2003	122	141
2004	153	179
2005	57	222
2006	78	190
2007	124	375
2008	127	578
2009	246	649
2010	255	995
2011	274	1073
Tot.	2155	4402



Tab. 2. e Fig. 1, 2 – Esami CILS nei Centri linguistici in Italia e all'estero

Aggiungendo all'analisi puramente quantitativa elementi di analisi di tipo qualitativo quali ad es. il livello di certificazione affrontato, l'area di provenienza, i risultati conseguiti ecc. emerge un panorama che permette di riflettere sull'investimento in questo tipo di scelta da parte dei candidati e consente di avere una mappatura dettagliata dei pubblici dei Centri linguistici. Mettendo in rilievo la percentuale di candidati che ha affrontato i livelli B1, B2, C1, cioè i livelli dell'autonomia comunicativa (il B2 è richiesto agli studenti extracomunitari per l'accesso agli studi universitari in Italia) e della padronanza linguistica (l'uso dell'italiano anche per scopi professionali), si rileva, per l'Italia, una maggiore adesione ai livelli B2 e C1 (tab. 3). Per quanto riguarda le nazionalità dei candidati i paesi più presenti sono i paesi europei (Francia, Gran Bretagna, Germania, Polonia, Romania, Russia, Spagna), indice di una valorizzazione del periodo in mobilità svolto in Italia e scelta di un riconoscimento maggiore della competenza acquisita, a cui si aggiungono il Brasile, il Giappone e la Cina.

All'estero, invece, proprio per il ruolo del livello B2, la maggior parte dei candidati affronta questo livello in vista di un proseguimento degli studi in Italia, di un riconoscimento all'interno del proprio indirizzo di studi, di una spendibilità nel paese in cui si vive (tab. 4).

Anno	N. candidati nei Centri linguistici	N. candidati B2	%	N. candidati C1	%
1994	5	1	20%	3	60%
1995	23	6	26,08%	12	52,17%
1996	48	6	12,5%	25	52,08%
1997	66	24	36,36%	30	45,45%
1998	80	17	21,25%	42	52,5%
1999	91	33	36,26%	25	27,47%
2000	128	50	39,06%	43	33,59%
2001	158	60	37,97%	54	34,17%
2002	120	49	40,83%	37	30,83%
2003	122	41	33,60%	50	40,98%
2004	153	50	32,67%	53	34,64%
2005	57	12	21,05%	25	43,85%
2006	78	19	24,35%	24	30,76%

Anno	N. candidati nei Centri linguistici	N. candidati B2	%	N. candidati C1	%
2007	124	47	37,90%	43	34,67%
2008	127	62	48,81%	32	25,19%
2009	246	86	34,95%	58	23,57%
2010	255	67	26,27%	48	18,82%
2011	274	94	34,30%	34	12,40%

Tab. 3 – Centri linguistici in Italia: candidati agli esami CILS B2 e C1

Anno	N. candidati nei Centri linguistici	N. candidati B2	%
1994	8	1	12,50%
1995	12	5	41,67%
1996	8	3	37,50%
1997	7	2	28,57%
1998	21	2	9,52%
1999	44	20	45,45%
2000	43	19	44,19%
2001	92	38	41,30%
2002	46	20	43,47%
2003	141	28	19,85%
2004	179	66	36,87%
2005	222	74	33,33%
2006	190	74	38,94%
2007	375	197	52,53%
2008	578	236	40,83%
2009	649	318	49,00%
2010	995	525	52,76%
2011	1073	478	44,54%

Tab. 4 – Centri linguistici all'estero: candidati agli esami CILS B2

4. La gestione dell'esame CILS

Per rispondere ai criteri di validità e affidabilità e anche per gestire grossi numeri di candidati e diffondere gli esiti degli esami nel minor tempo possibile per la spendibilità sociale dei certificati e per il loro impiego in campo formativo, il Centro CILS ha introdotto procedure automatizzate per la valutazione delle prove oggettive (test a scelta multipla, a individuazione di informazioni e di ricostruzione testuale) con l'impiego di un foglio a lettura ottica (fig. 3).

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA
ESAME CILS LIVELLO A1 - ADULTI IN ITALIA

FOGLI DELLE RISPOSTE

SCRIVI CON LA PENNA NERA
ANNOCCIANDO LA CASCELLA CHE CORRISPONDE ALLA RISPOSTA GIUSTA
SECONDO L'ESEMPIO SOTTO:

SOPRERISPOSTA LA CARRELLA CORRISPONDE A: A B C D

NEL CASO \rightarrow A B C D

<p>ASSOLTO PROVA N. 1</p> <p>A B C</p> <p>0 ● 0 0 0</p> <p>1 0 0 0</p> <p>2 0 0 0</p> <p>3 0 0 0</p> <p>4 0 0 0</p> <p>5 0 0 0</p> <p>6 0 0 0</p>	<p>ASSOLTO PROVA N. 2 (3+2)</p> <p>0 1 0 6 0 11</p> <p>0 2 0 7 0 12</p> <p>0 3 0 8 0 13</p> <p>0 4 0 9 0 14</p> <p>0 5 0 10</p>	<p>ASSOLTO PROVA N. 3</p> <p>A B C</p> <p>1 0 0 0</p> <p>2 0 0 0</p> <p>3 0 0 0</p> <p>4 0 0 0</p> <p>5 0 0 0</p> <p>6 0 0 0</p>
<p>LETTURA PROVA N. 1</p> <p>A B C</p> <p>1 0 0 0</p> <p>2 0 0 0</p> <p>3 0 0 0</p> <p>4 0 0 0</p>	<p>LETTURA PROVA N. 2</p> <p>0 1 0 4 0 7</p> <p>0 2 0 5 0 8</p> <p>0 3 0 6 0 9</p>	<p>LETTURA PROVA N. 3</p> <p>A B C D E</p> <p>1 ● 0 0 0 0</p> <p>2 0 0 0 0</p> <p>3 0 0 0 0</p> <p>4 0 0 0 0</p> <p>5 0 0 0 0</p>

CONFERMA AL TRATTAMENTO DATI PERSONALI (SEE INSTRUCTIONS)
È autorizzato ad accedere ai contenuti del database di dati e informazioni
trattati nel presente esame di certificazione degli italiani e della parca del
presente CILS, solo i candidati ammessi, e il loro rappresentante legale.

FIRMA DEL CANDIDATO

138482799

Fig. 3 – esempio di foglio delle risposte per le prove chiuse

Fig. 4 – esempio di foglio delle risposte con i cloze

Infine il Centro CILS in collaborazione con la società Krene (Bassnet) ha realizzato un programma informatico per la correzione delle prove semistrutturate (cloze test e prove a completamento) anch'esse inserite nel foglio a lettura ottica (fig.4). Tale programma, gestito da un valutatore umano, permette di richiamare tutte le soluzioni date dai candidati per ciascun item, in modo che il valutatore possa giudicare quali siano accettabili e quindi possa procedere con l'attribuzione del punteggio (Bandini 2005).

Infine il Centro CILS, in collaborazione con società specializzate in ricerca, innovazione, trasferimento di nuove tecnologie (che hanno adeguato ad esigenze di valutazione linguistica i loro prodotti informatici), ha messo a punto uno specifico software per la gestione e la valutazione delle prove soggettive di produzione scritta e produzione orale.

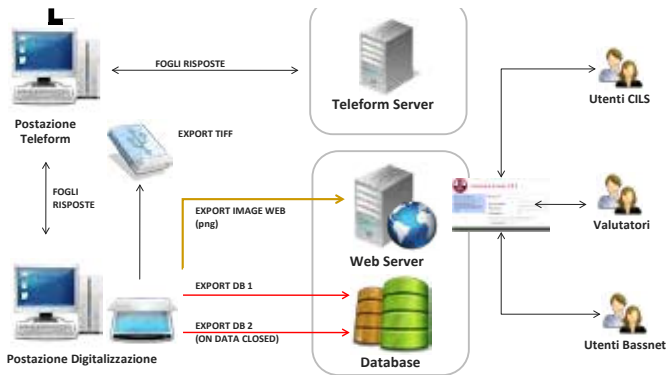


Fig. 5 – schema del software per il monitoraggio della valutazione

Tale programma ha implicato la creazione di una piattaforma web nella quale vengono immessi tutti i materiali d'esame preventivamente digitalizzati mediante l'uso intensivo di codici a barre e tecniche di riconoscimento ottico. Questo sistema permette di costituire automaticamente un archivio digitale contenente tutti i materiali d'esame della sessione, che vengono distribuiti online ai valutatori. I valutatori accedono attraverso una password alla piattaforma e procedono alla valutazione on-line delle prove loro assegnate. Al termine della valutazione delle prove di ciascuna abilità di ogni candidato i risultati sono immediatamente disponibili al Centro CILS, che può avviare l'attività di monitoraggio e assemblaggio dei punteggi delle diverse abilità in vista della comunicazione e pubblicazione del risultato finale.

L'impiego del software ha permesso di diminuire i tempi dell'intero processo, dall'acquisizione dei materiali alla comunicazione dei risultati al candidato tramite internet e alle sedi, di circa un mese. Ciò rappresenta un notevole vantaggio per gli studenti di lingua italiana che hanno bisogno in tempi rapidi del certificato per poter avere crediti o ottenere il riconoscimento della competenza in lingua italiana nell'ambito della loro formazione nelle istituzioni di appartenenza o, nel caso degli studenti extracomunitari, per ottenere l'accesso nelle università italiane. Altro vantaggio è la trasparenza della valutazione: dopo la pubblicazione dei risultati i candidati possono chiedere di poter

prendere visione delle prove corrette e possono individuare più facilmente le parti della lingua che necessitano di un ulteriore consolidamento.³

Grazie all'archiviazione digitale di tutti i materiali di ciascuna sessione d'esame, il programma offre anche la possibilità di fare ricerche nello storico sia relative ai singoli candidati, sia trasversali relative alle singole abilità, alle tipologie dell'errore ecc.

5. La professionalizzazione delle figure coinvolte nel *Language Testing*

L'esperienza maturata entro un Centro Certificazione permette alcune riflessioni in merito alle competenze presenti nei Centri Linguistici. Le risorse di cui dispongono i Centri Linguistici non sempre sono sufficienti per gestire quelle procedure che consentono a un esame, non necessariamente certificatorio, la realizzazione di test che rispettino i principi del *Language Testing*. Per questo motivo ci soffermiamo sul tema della professionalizzazione nell'ambito della progettazione, realizzazione, validazione, standardizzazione del formato del test, valutazione di test, dato che tali aspetti, purtroppo, non rientrano ancora pienamente nella formazione di un docente di lingua.

5.1. Procedure di validazione e standardizzazione del formato del test

Allo scopo di garantire l'affidabilità e la validità degli item il Centro CILS effettua un pre-testing su un campione di individui con competenze adeguate al livello per cui la prova è costruita. Le risposte ottenute sono sottoposte ad analisi statistiche, per rilevare gli item troppo facili o troppo difficili e la percentuale di scelta dei distrattori, per verificare il grado di discriminatività degli item al fine di effettuare le opportune tarature delle prove.

3 Per la correzione on line delle prove di produzione scritta è stato messo a punto un sistema di segnalazione delle varie tipologie di errore che tutti i valutatori condividono e adottano. Il sistema permette anche di fare annotazioni codificabili relative all'errore, per cui al momento della consultazione le tipologie d'errore della prova di ciascun candidato risultano immediatamente identificabili e può essere creata una banca dati utile per ricerche sull'apprendimento dell'italiano L2.

Dopo la somministrazione del test, l'analisi degli item viene ripetuta sulle risposte date dai candidati che hanno effettivamente sostenuto l'esame CILS, oltre a fare il confronto dei risultati con i risultati ottenuti nelle stesse tipologie di prove dello stesso livello nelle sessioni precedenti, allo scopo di rilevare la correlazione fra le prove. La verifica del coefficiente di correlazione è una procedura particolarmente importante nella certificazione CILS, che è centrata sulla testualità e non su banche dati di item, in quanto dimostra se i testi scelti e i test realizzati presentano le stesse caratteristiche e difficoltà nelle diverse sessioni di esami (Barni 2009, Bandini 2005).

5.2. Formazione dei valutatori

L'affidabilità e la validità della valutazione sono garantite anche attraverso l'affidabilità e l'accordo dei valutatori. Per la correzione e la valutazione delle prove di produzione il Centro CILS ha realizzato un rigoroso sistema di formazione dei valutatori attraverso il confronto della valutazione tra diversi valutatori (*inter rater reliability*) e l'analisi della valutazione di uno stesso valutatore presa in diversi momenti (*intra rater reliability*) (McNamra 2000). Inoltre per omogeneizzare il giudizio dei valutatori viene effettuata una standardizzazione (Council of Europe 2009) attraverso riunioni in cui, dopo un'attenta analisi dei sillabi dei livelli, dei compiti richiesti per ciascun livello e per ciascuna abilità, e delle griglie di valutazione adottate dal Centro CILS, vengono valutati dei campioni di produzione sia scritta che orale di ciascun livello.

L'introduzione della piattaforma di valutazione ha rappresentato un miglioramento di tali procedure permettendo di eseguire un monitoraggio continuo: durante il processo di valutazione, i valutatori più esperti che operano all'interno del Centro CILS controllano il lavoro dei valutatori, attraverso una doppia valutazione di campioni di prove valutate da quest'ultimi. Tale monitoraggio consente la revisione in corso d'opera nel caso ci siano valutazioni che si discostano, anche in minima parte dagli standard, indicati prima della sessione di valutazione. Infine, prima della comunicazione e pubblicazione dei risultati, il Centro CILS effettua un controllo finale dei punteggi delle prove delle varie abilità di ciascun candidato, per verificare se ed in quale misura ci sia concordanza o discordanza tra la valutazione delle prove oggettive e

quella delle prove soggettive. In caso di discordanze molto rilevanti i valutatori esperti del Centro procedono ad una ulteriore verifica della valutazione.

6. I codici etici nel *Language Testing*

Da quanto detto emerge che la valutazione nel suo complesso, dalla progettazione del test all'analisi dei risultati da esso prodotti è un'operazione molto delicata e sicuramente non neutra in quanto attraverso il test e la valutazione viene marcato un confine, una discriminazione tra chi ha raggiunto una determinata competenza e chi non l'ha raggiunta e dà indicazioni, ad esempio in ambito formativo, su come operare delle scelte. L'impatto della valutazione ha delle ricadute sia a livello individuale della persona che si sottopone alla valutazione, sia a livello collettivo, fino ad assumere una valenza sociale e politica nel momento in cui il possesso della competenza linguistico comunicativa in L2 diventa un requisito imprescindibile per l'accesso alle università italiane da parte degli studenti extra comunitari. La responsabilità del valutatore comprende quindi anche la considerazione delle conseguenze dell'uso del giudizio sulla competenza da lui formulato sulla competenza. Per questo motivo ci preme sottolineare l'importanza e il ruolo dei codici etici nel *Language Testing* che hanno il fine di responsabilizzare e professionalizzare i soggetti coinvolti nella valutazione della competenza linguistica. Le principali associazioni che si occupano di *Language Testing* come l'ALTE (The Association of Language Testers in Europe), ILTA (International Language Testing Association), l'EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) hanno pubblicato dei codici etici e delle linee guida per le buone pratiche sulla valutazione. In particolare l'associazione ILTA ha pubblicato il *Code of Ethics* (2000) che insiste sui principi etici connessi alla professione del valutatore, quali il rispetto dell'umanità e della dignità del candidato, il rispetto della privacy delle informazioni ottenute, la necessità di un aggiornamento continuo della professione, la responsabilità nei confronti della società. Successivamente l'ILTA ha anche presentato le *Guidelines for Practice*, (2010) in cui si indicano i principi per la creazione di un buon test in tutte le situazioni, si delineano in maniera molto accurata le responsabilità di chi

progetta ed elabora i test e si raccomanda la trasparenza in tutte le fasi del processo di valutazione. Anche l'Associazione EALTA ha realizzato le *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment* (2006), un codice sulle buone pratiche della valutazione indirizzate ai formatori nel settore del testing e della valutazione, ai docenti che si occupano della valutazione dell'apprendimento, ai tecnici dei Centri di certificazione. Il codice consiste in una serie di domande rispondendo alle quali chi si occupa di valutazione può esplicitare e rendere trasparenti le procedure attinenti al testing. Il Centro Certificazione CILS ha sottoscritto il codice delle buone pratiche dell'EALTA di cui è membro, impegnandosi così a garantire a tutti i soggetti coinvolti nella certificazione una gestione etica del processo di valutazione e accrescendo la professionalità dei propri valutatori e professionisti della L2.

Anche se in ritardo rispetto ai paesi anglosassoni che hanno dato vita agli studi sul *Language Testing* nel panorama italiano comincia ad affermarsi molto lentamente la 'cultura della valutazione': nel 2008 il Giscel ha dedicato il suo XV convegno nazionale alla "Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche" (Lugarini 2010), sono seguiti diversi seminari ALTE, il seminario di Modena (2010) e, nel maggio 2011, la stessa Università per Stranieri di Siena ha ospitato e promosso l'VIII convegno internazionale EALTA sul tema "Ethics in Language Testing and Assessment". È da notare, tuttavia, una limitata presenza italiana a tali iniziative (come si può evincere dai programmi dei convegni internazionali), segno che tale processo di promozione della 'cultura della valutazione' non è ancora in grado di indirizzare linee di ricerca (sulle lingue straniere in Italia come sull'italiano L2) tra tutti i soggetti che si dichiarano 'professionisti' in tale campo.

7. Conclusioni

Quanto illustrato nel contributo offre una serie di riflessioni che coinvolgono almeno tre ambiti: la diffusione dell'italiano L2 in Italia e nel mondo; la necessità di strumenti di misurazione delle competenze linguistiche in italiano L2 che risponda a processi di professionalizzazione nell'ambito della valuta-

zione; il ruolo dei Centri linguistici. Per quanto riguarda il primo ambito i dati discussi dall'osservatorio di un ente certificatore, congiunti ad altre sintesi sull'argomento, contribuiscono a definire il ruolo della lingua italiana e i bisogni provenienti da diversi pubblici; sul tema professionalizzazione della valutazione emerge invece un panorama nel quale, a fronte di più soggetti coinvolti, non è ancora matura una presa di coscienza adeguata dell'impatto dei processi di misurazione e valutazione; allo stesso modo il mercato delle lingue, ma anche le scelte politico-economiche degli atenei, a livello nazionale, impongono ai Centri linguistici di piegarsi a scelte non linguistiche per la gestione delle competenze linguistiche, lasciando sempre meno spazio alla sperimentazione e alla ricerca in tale settore.

Bibliografia

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandini, A. 2005. Prove chiuse: attribuzione dei punteggi tramite modalità automatica di correzione. In *Manuale della certificazione dell'Italiano L2*, M. Vedovelli (a cura di), 289-311. Roma: Carocci.
- Barki, P., Gorelli, S., Machetti, S., Sergiacomo, M.P., Strambi, B. 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni, M. 2005. La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2. In M. Vedovelli (a cura di), *Manuale della certificazione dell'Italiano L2*, 29-45. Roma: Carocci.
- Barni, M. et al. 2009. *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, 2009. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L., 2002. *Italiano 2000. Indagine sulle motivazione e sui pubblici dell'Italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.

- EALTA 2006. *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*.
EALTA. (Trad.it. Linee guida EALTA per incentivare le buone pratiche nel testing e nella valutazione linguistica. In Barni, M. et al. 2009. *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, 56–59. Perugia: Guerra Edizioni).
- ILTA, 2000. *Code of Ethics for ILTA*, Convegno annuale ILTA, Vancouver, Canada.
- ILTA 2010. *Guidelines for practice*. ILTA.
- Lugarini, E. (a cura di) 2010. *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vedovelli, M. 2002. *Guida all'italiano di stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le Lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. 2005. Introduzione. In Vedovelli, M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, 11–28. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (a cura di) 2005. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.

L'insegnamento online delle lingue all'Università del Dalarna (Svezia) – Esperienze di collaborazione internazionale e prospettive future

Daniela Forapani – Università degli Studi di Parma

Vera Nigrisoli Wårnhjelm – Università del Dalarna, Svezia

Abstract

This paper describes the on-line teaching strategies for languages adopted at the University of Dalarna (Sweden) and the experience of a collaboration carried out with the Language Centre of the University of Parma that led to the administration of an international course in Italian for specific purposes.

According to the results of its first administration, the promotion of advanced forms of "virtual mobility" together with the prospective of a joint degree in Italian Language and Culture will be outlined.

Keywords: didattica linguaggi settoriali, corsi online di italiano, internazionalizzazione, razionalizzazione risorse, ampliamento offerta formativa

Del FAD (Formazione A Distanza) di terza generazione¹ è spesso sottolineata l'importanza per il raggiungimento di st rati di studenti sinora esclusi dall'apprendimento per vari motivi. Altrettanta attenzione non è stata, invece, posta sulla sua altrettanto interessante possibilità di a mpliare, anche al di fuori della propria nazione, il reclutamento di docenti qualificati e *ad hoc* per

1 Si suole dividere l'insegnamento a distanza in tre generazioni: la prima, nata a fine Ottocento, era quella in cui l'insegnamento a distanza era impartito per corrispondenza e indirizzato agli adulti; la successiva includeva l'uso di programmi radiofonici e/o televisivi, mentre la terza e attuale usa tecnologie informatiche e telematiche e pone l'aspetto sincrono e scrittorio in primo piano.

la realizzazione di particolari corsi specialistici o “di nicchia”. La nuova tecnologia permette oggi, a costi contenuti, di raggiungere nell’insegnamento in Rete, grazie ad una “mobilità virtuale” dei docenti, quegli obiettivi d’internazionalizzazione della didattica² e della ricerca superiore auspicati dai ministeri nazionali per l’università del futuro.

Questo contributo vuole illustrare le strategie didattiche adottate nell’Università del Dalarna per l’insegnamento on-line delle lingue e l’esperienza di collaborazione internazionale tra questo ateneo e il Centro Linguistico dell’Università di Parma, avvenuta nel 2011 in occasione della creazione e nella somministrazione di un corso di italiano specialistico.

1. Il contesto: l’Università del Dalarna e la sua didattica per l’insegnamento in Rete.

L’Università del Dalarna (d’ora in avanti per semplicità UD) è stata fondata nel 1977 ed è situata nella Svezia centrale a circa 250 km a nord della capitale.³ Nel 2010 gli iscritti in totale sono stati 18.173, di cui il 64,3% ha frequentato on-line.⁴

Nel 2002 fu creato presso l’ateneo il centro tecnico-pedagogico IKT (*Informations- och Kommunikationsteknik*) per stimolare i docenti nella creazione e nello sviluppo di corsi a distanza grazie a contributi stanziati a questo scopo dallo stato svedese.⁵ L’insegnamento on-line delle lingue, iniziato proprio su iniziativa della sezione di Italianistica, prese avvio nel 2003 ed ora l’ateneo deve considerarsi in Svezia leader nella formazione a distanza per le lingue. Presso

2 Per la Svezia: Ny värld – ny högskolan, Proposta di legge del Ministero dell’Istruzione svedese, (2004/05:162); En högskola i världen – internationalisering för kvalitet (Högskoleverket 2008); Per l’Italia: D.M. 23/12/2010 n. 50, Indicatori per il monitoraggio e la valutazione (ex post) dei risultati dell’attuazione dei programmi delle Università – lettera d) i programmi di internazionalizzazione.

3 L’ateneo ha due poli universitari: uno a Borlänge per ingegneria e materie scientifiche e l’altro a Falun per le materie letterarie, sociali, infermieristiche e motorie-sportive.

4 Dati ufficiali dell’UD. Cfr. Linnea <<https://linnea.du.se>>.

5 È risaputo che la creazione di piattaforme e di ambienti multimediali è di norma affidata ad esperti informatici che adottano la loro “idea di formazione” che, anche se evoluta, fa sempre riferimento alla loro formazione pregressa ed è, quindi, spesso priva di concettualizzazioni e riflessioni didattiche (Sapuppo 2004: 172). Per evitare questo disgiungimento dei ruoli, l’UD ha creato il centro tecnico-pedagogico dove il ruolo del tecnico informatico è supportato da conoscenze pedagogiche.

l'UD è possibile studiare in Rete ben 11 lingue⁶ partendo da zero e arrivare, per alcune, fino al master. Per quel che riguarda specificatamente l'italiano, il suo insegnamento è impartito esclusivamente con corsi on-line dal livello principianti fino al livello C2 del CEFR. Nel 2010 gli "studenti annuali" di italiano sono stati 757.

Già nel 2002 il centro pedagogico IKT e i docenti furono costretti a ripensare il loro concetto di didattica individuando nella componente sincronica (video-conferenza interattiva, chat) la funzione principale e caratterizzante della formazione in Rete di alta qualità. Pertanto la ricerca puntò subito allo sviluppo tecnico e all'implementazione di diverse funzioni sincroniche nei corsi d'ateneo (Svensson *in preparazione*). Il numero degli studenti on-line è andato progressivamente aumentando negli anni e l'UD è passata, grazie all'insegnamento in Rete, da università regionale ad una tra le maggiori università svedesi per richieste di iscrizione.⁸

Nel dicembre 2009 l'ateneo decise di impegnarsi attivamente in un piano di ricerca e formazione quinquennale per raggiungere nel 2015 l'obiettivo di essere, in tutte le sue facoltà, l'università leader in Svezia nell'insegnamento della nuova generazione di studenti, la generazione multimediale. A questo scopo è stato fondato un programma interno di sviluppo e ricerca avanzata chiamato NGL (*Next Generation Learning*).⁹

6 Nell'a.a. 2011-2012: arabo, cinese, francese, giapponese, inglese, italiano, portoghese, russo, spagnolo, svedese L2, tedesco.

7 Uno "studente annuale (helårstudent)" corrisponde ad uno studente iscritto a tempo pieno durante un anno solare, cioè iscritto a 60 crediti in un anno. Poiché però ci si può iscrivere ogni semestre anche ad un solo corso singolo di italiano di 7,5, ad uno "studente annuale" potrebbero corrispondere ben 8 persone fisiche diverse che si siano iscritte ad un corso da 7,5 crediti ognuna durante l'anno. Pertanto alla cifra di 75 "studenti annuali" corrisponde almeno un numero triplo di studenti fisici che hanno effettivamente seguito i corsi.

8 Le università svedesi offrono annualmente in rete circa 3.500 corsi universitari singoli e 130 programmi di laurea; 80.000 studenti universitari, corrispondenti al 22% del totale, studiano ogni anno a distanza (62.000 completamente a di stanza, 19.000 in blended-learning). Dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione svedese relativi all'autunno 2009 (Högskoleverket 2011/2: 5).

9 Il termine Next Generation Learning è stato oggetto di discussioni in questi due anni all'interno dell'ateneo poiché non si riferisce solo all'insegnamento on-line ma include anche l'insegnamento in presenza. La definizione proposta è: "Con Next Generation Learning si intende una didattica fondata sulla disponibilità e l'interazione dove da soli o in maniera collaborativa si creano non solo conoscenze, ma anche innovazioni tecniche, strumenti e risorse per il supporto di questo modello pedagogico" [trad. n.]. Pertanto la Next Generation Learning riguarda non solo gli strumenti e i supporti didattici ma anche lo sviluppo della didattica resa possibile dall'innovazione tecnica e deve, inoltre, essere considerata uno

Diversamente da altre università svedesi che offrono corsi tradizionali a distanza, il metodo didattico della *Next Generation Learning* fa leva su fattori di base ben precisi:

- a) *Tecnologia d'avanguardia* e utilizzo di programmi sincroni e asincroni che permettano così un contatto costante e diretto tra discenti e docenti.
- b) *Supporto tecnico-pedagogico continuo* per studenti e insegnanti. Il gruppo di tecnici-pedagoghi dell'IKT è sempre on-line e raggiungibile tramite videoconferenza, mail o telefono, nei giorni lavorativi dalle 8 alle 22 per aiutare studenti e docenti che abbiano un qualsiasi problema di hardware o software.
- c) *Didattica innovativa* grazie al proprio centro di ricerca NGL, dove i docenti dell'ateneo possono, grazie ad un continuo aggiornamento professionale, da una parte, approfondire teoricamente le proprie conoscenze pedagogiche specifiche e, dall'altra, corroborare e dare impulso alla ricerca con risultati e dati forniti dalla loro esperienza diretta maturata nell'insegnamento.
- d) *Insegnanti "a banda larga"* che, non essendo esterni all'organizzazione dei corsi, racchiudono in sé sia la figura del docente sia dell'e-tutor, e che abbattano ancor di più la distanza tradizionale tra docente e discente.¹⁰
- e) *Lavoro didattico di equipe* nella creazione dei corsi, non solo a livello di singola materia, ma anche di cluster di materie, tramite riunioni e seminari specifici con cadenza mensile dove non solo le problematiche pratiche e teoriche dell'insegnamento in Rete sono dibattute, ma vengono espone anche soluzioni pratiche scaturite dalle singole esperienze didattiche, in modo da creare metodi e forme didattiche collegiali ed omogenee nel cluster di materie.

sviluppo pedagogico nato dall'esperienza dell'insegnamento in Rete presso l'UD (Svensson in preparazione).

10 L' espressione "insegnante a banda larga" è stata adottata da Rivoltella (2006: 22). Indica un docente che racchiude in sé due figure, altrimenti spesso distinte nella FAD, dell'e-teacher e dell'e-tutor. Tra le tre aree di competenze di un e-tutor: tecnologiche, sociocomunicative e strategiche individuate da Galliani, citato in Rivoltella (2006: 26), si può dire che il docente dell'UD assume su di sé le ultime due, lasciando, invece, quella tecnologica ai tecnici dell'ateneo.

- f) *Flessibilità di reclutamento, anche internazionale, di docenti* in possesso delle competenze speciali necessarie per la realizzazione di corsi secondo i bisogni formativi degli studenti.

Questi fattori sono tutti volti al raggiungimento di un vero e proprio ribaltamento di significato della locuzione “a distanza”¹¹, alla quale è attribuita una valenza negativa, e alla realizzazione di una didattica “di vicinanza”: vicinanza tra insegnanti e allievi, tra allievi e allievi e tra i docenti stessi, dovunque essi si trovino.

Questa “vicinanza” si riflette anche nella struttura e nell’offerta dei corsi che vengono organizzati in base ad uno sguardo attento tanto al target studentesco della materia, quanto alle necessità formative dei discenti.

Dal punto di vista tecnologico i corsi della sezione di italianistica basano il proprio insegnamento in parte sulla modalità asincrona, con la piattaforma Fronter®, e in parte su quella sincrona con il programma di videoconferenza interattiva Adobe Connect® per le lezioni in tempo reale. Entrambe queste piattaforme sono state successivamente “personalizzate” rispetto al format originale dal reparto IKT, con la richiesta di implementazione alle ditte fornitrici di plug-in aggiuntivi oppure con l’esclusione di funzioni meno funzionali al tipo di insegnamento previsto, per adattare l’ambiente tecnico alle proprie esigenze didattiche.

Fronter è un ambiente per l’apprendimento on-line dove viene creata una stanza per ogni corso offerto dall’università. In queste stanze virtuali gli studenti e gli insegnanti interagiscono in maniera asincrona. Non si tratta, però, di un semplice archivio di documenti audio, video e testuali messi a disposizione degli studenti e collocati su un server remoto, ma di qualcosa di più complesso e funzionale.

Su Fronter gli studenti, oltre ad avere a disposizione gli schemi e il materiale del corso, possono interagire asincronicamente e socializzare tra loro e con

11 Secondo Hrastinski (2009) le denominazioni “insegnamento a distanza” e “insegnamento in Rete” non sono da considerarsi sinonimiche perché mentre nelle due generazioni precedenti l’insegnamento era per lo più asincrono e privo di interazione, nell’insegnamento in Rete la componente sincrona e interattiva acquista sempre più preponderanza come nella didattica in presenza cancellando “la distanza”.

l'insegnante tramite un forum, spedirsi mail, mettere on-line i compiti da correggere, registrazioni audio o video prodotte da loro, eseguire test con correzione automatica e molto altro. Inoltre una serie di icone dà loro l'accesso diretto a diverse funzioni come ad es. le aule delle lezioni sincrone o alle pagine del supporto tecnico e amministrativo.

Il docente, da parte sua, non ha solo con Fronter la sicurezza che tutto il materiale di studio e i compiti degli studenti siano conservati per sempre in maniera sicura in un data base collocato su un server a cui ha accesso da un qualsiasi computer, ma ha anche la possibilità di creare un proprio archivio di materiali, di monitorare gli studenti controllando quanto e quando sono attivi durante il corso, di tenere un registro dei voti, di usare la bacheca del corso per mandare comunicazioni ufficiali agli studenti.



Fig. 1 – Stanza asincrona di un corso, piattaforma Fronter

Parallelamente all'ambiente di studio asincrono la sezione di italianistica usa il programma di videoconferenza interattiva **Adobe Connect** che permette di tenere le lezioni in aule virtuali dove gli studenti interagiscono in tempo reale con l'insegnante e tra loro.

Grazie all'uso di webcam e di cuffie con microfono tutti possono essere partecipi contemporaneamente, ovunque si trovino in quel momento, proprio come in una normale aula fisica, scrivere alla "lavagna", prendere la parola

alzando la mano, guardare dei filmati o dei powerpoint, scrivere in chat per chiedere, ad esempio, chiarimenti senza disturbare chi sta parlando.

Neanche l'insegnante si sente limitato nei suoi metodi didattici in quanto può scrivere, mostrare immagini e filmati, dividere i partecipanti in coppie o gruppi e ascoltare le varie conversazioni passando da un gruppo ad un altro proprio come farebbe in un'aula tradizionale.

Le lezioni, inoltre, possono essere registrate per essere riascoltate da chi era assente o come ulteriore ripetizione, mentre le chat e i notepad possono essere salvati e inviati per mail al proprio indirizzo con un solo click.

Anche gli esami, scritti e orali, sono svolti tramite Adobe Connect, senza il bisogno da parte degli studenti di recarsi in sede.

Oltre a questi due sistemi di base le varie materie usano **altre soluzioni tecniche sincrone e asincrone** a seconda del corso e delle necessità degli studenti. Tra le tecniche asincrone abbiamo per es. le presentazioni realizzate con Adobe Presenter® (un powerpoint con audio), lezioni/presentazioni in podcast offerte su I-TunesU¹² per essere facilmente scaricate sul proprio pc o su un lettore di mp3, registrazioni video su youtube per gruppi per interessati a materie specifiche; su Facebook vengono offerti aggiornamenti e notizie sui corsi agli studenti presenti e passati; tra le tecniche sincrone ricordiamo conversazioni, tutoraggio e orari di ricevimento su skype, msn e telefono; soluzioni di tipo misto sono invece le lezioni in streaming realizzate in presenza in un'aula del campus ma che sono trasmesse anche in diretta e che poi possono essere usufruite anche in differita.

Queste tecniche innovative sono usate nella **didattica dell'UD** per creare corsi in cui la distanza non venga più ritenuta un fattore negativo, ma al contrario permettono un insegnamento che si avvicina alle necessità e agli interessi del discente attraverso un'offerta formativa adeguata ai nuovi stili di vita e di lavoro ovunque egli si trovi nel mondo.

L'insegnamento on-line non è la semplice trasposizione di un corso in presenza in un corso sul web. Il corso on-line deve essere strutturato e organizzato nei materiali e nelle tecniche in maniera differenziata e precisa, alternando sapientemente e soprattutto in giuste dosi le modalità sincrone e asincrone per

12 L'UD è stata, nel 2010, la prima università svedese a pubblicare sulla piattaforma I-TunesU lezioni preregistrate gratuite. <http://www.idg.se/2.1085/1.295592/hogskolan-dalama-forst-i-sverige-pa-itunes-u>

non passivizzare gli studenti, ma, al contrario, per stimolarne l'interesse e la creatività.

Un corso on-line non può essere mai improvvisato e richiede, pertanto, un periodo di progettazione iniziale in cui il gruppo dei docenti della materia è impegnato nel delineare gli obiettivi generali del corso, individuare il target di studenti; il docente che si incaricherà anche della costruzione del corso e dei suoi materiali.

Durante la fase di pianificazione gli insegnanti strutturano il corso ricorrendo spesso alla collaborazione dei tecnici-pedagoghi del reparto IKT per trovare insieme le modalità tecniche migliori per quel corso specifico.

Nella struttura del corso si deve tener conto anche della **composizione della classe** e del "discente tipo" della materia. Come insegnante per pianificare un corso e individuare le necessità formative degli studenti ci si basa sull'esperienza passata e sui dati statistici. A posteriori, dopo la somministrazione del corso, le valutazioni finali del corso dello stesso insegnante e degli studenti forniscono spesso degli ottimi spunti per i cambiamenti da apportare alla struttura e ai contenuti rendendo l'offerta formativa quanto più possibile vicina alle necessità espresse. In questo modo il corso è un continuo "work in progress", un'unità che, grazie all'interazione tra docente-studente, cresce e si evolve di semestre in semestre, facendo frutto e rielaborando le proprie esperienze.

Chi sono quindi gli studenti che frequentano dei corsi universitari on-line? In generale si può affermare che sono spesso studenti molto motivati ma impossibilitati a frequentare corsi in presenza per motivi disparati: familiari, lavorativi, geografici, economici o perché portatori di handicap. Per questi discenti l'insegnamento on-line è un'ottima possibilità di studio e rappresenta, spesso, anche l'unica alternativa a disposizione per migliorare le proprie conoscenze e le possibilità di avanzamento di carriera.

Per quel che riguarda le lingue e in particolare l'italiano, possiamo affermare che lo **studente-tipo** è generalmente una donna svedese tra i 30 e i 50 anni¹³,

13 Durante il semestre autunnale 2011 alla Facoltà di lingue e media il 64,8% degli studenti era composto da donne e l'età maggiormente rappresentata tra gli studenti era quella tra i 25 e i 44 anni. Per l'italiano la percentuale delle donne sale all'80% e l'età media si innalza di circa un decennio rispetto ai dati della facoltà. Dati statistici dell'UD, cfr. Linnea - <<https://linnea.du.se>>.

lavoratrice, che desidera migliorare le proprie conoscenze d'italiano o aggiungere una nuova lingua a quelle già conosciute per aumentare le proprie possibilità nel campo del lavoro o in vista di un nuovo impiego o di nuove mansioni.

In questo quadro generale possiamo distinguere dei sottogruppi particolari. Un sottogruppo particolare è costituito da donne svedesi, di età compresa tra i 30-40 anni residenti in Italia perché sposate con italiani. Questo sottogruppo ha la necessità di conoscere meglio la lingua e la cultura del suo nuovo paese anche per aiutare i figli nei compiti a casa. Un altro sottogruppo è costituito da italiani residenti in Svezia. Questi studenti, anch'essi intorno ai 30 anni, sono spesso già in possesso di una laurea italiana ma, per poter insegnare la nostra lingua nelle scuole svedesi, devono acquisire un diploma presso un'università svedese.

Infine un gruppo limitato, ma in costante aumento, è quello di studenti provenienti da altri stati europei che hanno scoperto, spesso grazie al passaparola, i corsi d'italiano on-line dell'UD. Questo sottogruppo, per lo più formato da traduttori e interpreti, è interessato ai corsi perché essi, oltre a presentare indubbi vantaggi economici in quanto tutti i corsi universitari svedesi sono gratuiti, non richiedono la conoscenza dello svedese poiché l'italiano è la lingua veicolare, e infine, come già detto, neanche per gli esami finali occorrono spostamenti fisici, dispendiosi in fatto di tempo e di denaro.

Qualunque siano gli scopi finali e la nazionalità dei nostri studenti, nella stragrande maggioranza dei casi il docente deve tener presente che il target discente è formato da persone mature che preferiscono corsi serali, dopo l'orario di lavoro o di studio principale, che hanno generalmente a disposizione poco tempo libero e che non di rado hanno impegni familiari. Questa tipologia di studente, non avendo molto tempo a disposizione, preferisce seguire generalmente al massimo uno o due corsi singoli da 7,5 crediti svedesi l'uno ogni semestre.¹⁴

14 Ad un corso di 7,5 crediti corrispondono circa 200 ore di carico didattico in cui sono comprese le ore di lezione, la lettura dei testi, la preparazione dei compiti scritti. Quindi, svolgendosi i nostri corsi lungo tutto l'arco di un semestre di 20 settimane, si presuppone un carico didattico di circa 10 ore settimanali.

Per tenere conto di queste esigenze le lezioni assumono, nella maggioranza dei corsi di italiano, l'aspetto di seminario dove l'insegnante testa l'apprendimento della materia negli esercizi in classe, nelle discussioni o con domande mirate. Alcune lezioni, nei corsi avanzati, sono invece strutturate in forma mista e comprendono due parti: la lezione dell'insegnante e il seminario di discussione e commento dei testi.

I **seminari e le lezioni** hanno le seguenti particolarità:

- Tipologia: sincrone in videoconferenza interattiva.
- Frequenza: sempre obbligatoria.
- Numero massimo di seminari/lezioni per corso: 12.
- Durata: generalmente 1 ora e mezza, ma in alcuni corsi superiori anche 2 ore e mezza (più una piccola pausa intermedia).
- Cadenza: una volta a settimana o una volta ogni due settimane.
- Orari: dalle 17.00 alle 21.00.

Allo scopo di facilitare l'autoapprendimento, il **materiale di studio** è suddiviso in piccole unità didattiche ognuna articolata in diversi oggetti di apprendimento come lezioni di supporto su powerpoint o presentazioni vocali con immagini realizzate dagli insegnanti, esercizi, approfondimenti. Tale materiale è collocato nella stanza virtuale del corso sulla piattaforma asincrona Fronter, pronto ad essere scaricato dagli studenti.

I corsi includono, dato il numero contenuto di seminari di lavoro sincroni, sempre parecchio **impegno autonomo** da parte degli studenti (svolgimento di esercizi, letture, visioni di film, ascolto di programmi radiofonici, autoregistrazioni video o audio ecc.).

È quindi di fondamentale importanza dare agli studenti, prima dell'inizio delle lezioni, tutte le informazioni didattiche e tecniche in maniera chiara e precisa affinché essi partano subito e senza problemi nel modo migliore.

A causa del lasso di tempo intercorrente tra una lezione e l'altra, le indicazioni dei compiti da svolgere autonomamente sono chiaramente indicate dall'insegnante (fig. 2) nel **Manuale del corso** disponibile sulla piattaforma asincrona Fronter due settimane prima dell'inizio di ogni corso. In questo Manuale, oltre al calendario delle lezioni, è spiegata agli studenti

l'articolazione del corso, il metodo di lavoro da tenere e i criteri di valutazione delle prove.

Manuale del corso ¶
 1700-, 1800-, 1900TALS • ITALIENSK • LITTERATUR ¶
 INSEGNANTE: VERA NICISOLI • WÄRNHJELM, • VERBODEN, S.S. ¶

Calendario HT11 ¶

Data	Orario	Lezione ¶ Tutte le lezioni sono obbligatorie ¶	Luogo	Compiti da preparare per la lezione:
31 agosto	19.30-20.00	Incontro informativo	Adobe Connectrum 100	Ci si aspetta che abbiate già testato il funzionamento di Adobe Connect e in particolare il vostro primo di questionario informativo e di alla prima lezione ¶ L'informazione tecnica su Connect, Fronte e Minisider My page si trova nella cartella Kursmaterial/Cours+Material ¶
6 settembre	18.00-20.15	I Lezione ¶ II Seminare: Paster-diffuse ¶	Connectrum 100	Legg (Hilbert-Romani, pp.139-41, 144-45) ¶ Legg testo: ¶ Parole a regime curria, ¶ Alfieri Navigazione nei rigliacci del Balbo (estratti su Fronte) ¶ Kursmaterial ¶
20 settembre	18.00-20.15	II Lezione ¶ II Seminare: Fucile e Goldoni ¶	Connectrum 100	Legg (Hilbert-Romani pp.150-51, 156-57) ¶ L'aggravi: ¶ Fucile e Goldoni, pp.159 ¶

Fig. 2 – Esempio di Calendario di corso

Ogni corso è preceduto da un **incontro informativo** sincrono di mezz'ora in cui gli insegnanti riassumono le informazioni principali sul corso e gli studenti sono invitati a porre domande su qualcosa che non risulta loro chiaro, sulla bibliografia, problemi tecnici ecc.

Nell'arco dell'intero corso, inoltre, l'UD fornisce ai propri discenti e docenti un **supporto tecnico costante** per risolvere velocemente gli eventuali problemi di hardware e software di ognuno.

L'esperienza acquisita negli anni ha mostrato chiaramente che nell'insegnamento in Rete è di basilare importanza rendere quanto più possibile invisibile la parte tecnica, relegandola sullo sfondo. È priorità dell'UD risolvere immediatamente qualsiasi difficoltà legata all'uso delle apparecchiature tecniche affinché la parte didattica e lo schema temporale delle lezioni

non ne siano disturbate e gli studenti non si demotivino a causa dei problemi tecnici incontrati.

Per quel che riguarda invece la parte strettamente didattica, lo studente è assiduamente monitorato durante il corso non solo grazie alla correzione fatta dall'insegnante dei compiti svolti autonomamente e consegnati sulla piattaforma asincrona oppure con test a correzione automatica della piattaforma, ma soprattutto durante i seminari sincroni e, infine, con una serie di verifiche scritte in itinere svolte on-line, con l'uso della webcam e sotto l'occhio vigile dei sorveglianti di esame.

Lo scopo di questo **monitoraggio** continuo dello studente, che comporta un carico non indifferente di lavoro per l'insegnante, non è in primo luogo quello di evitare possibili tentativi di imbroglio o di plagio da Internet, bensì di non far sentire lo studente né isolato dietro uno schermo, né abbandonato a se stesso nell'apprendimento. L'isolamento e la mancanza di un feed-back regolare sono classici motivi di demotivazione che fanno aumentare gli abbandoni del corso.¹⁵

L'isolamento tipico dell'autoapprendimento rilevabile in diversi corsi in Rete è spesso frutto di scelte precise di alcuni atenei, che sono dettate più dall'economia che dalla didattica o dalla tecnica insufficiente. Scegliere di costruire un corso solo con lezioni preregistrate da una parte abbassa notevolmente il costo del corso stesso, perché le lezioni possono essere riusate per anni, ma dall'altra rende impossibile il contatto diretto con lo studente, lo scambio fruttuoso di idee tra docente e discente che è alla base di ogni apprendimento di successo.

15 La sezione di italianistica ha presentato per il 2010 un "grado di prestazione (prestationsgrad)" totale del 65%, che va da un minimo di 59,5% per i corsi per principianti ad un massimo dell'81,7% dei corsi avanzati. Il grado di prestazione rappresenta la percentuale degli studenti che hanno portato a compimento il proprio studio (è escluso, quindi, chi ha abbandonato il corso e chi non l'ha superato). Dati statistici ufficiali dell'Università del Dalarna, cfr. Linnea <<https://linnea.du.se>>.

In Svezia il grado di prestazione medio di tutte le università risultava essere per l'anno 2008/09 del 79%, per l'insegnamento a distanza esso scendeva, invece, al 56%. Cfr. Rapporto dello Högskoleverket (2011/2 :46). Un grado di prestazione del 65%, come quello della sezione di italianistica, è pertanto superiore alla media e, in alcuni corsi, molto superiore. Esiste un'ampia bibliografia per quel che riguarda le cause, sia interne che esterne, dell'abbandono di corsi universitari tradizionali; per quel che riguarda l'insegnamento universitario on-line ricordiamo A. P. Rovai (2003); L. Svensson (2002); P. Westerberg & G. Mårald (2006).

La scelta dell'UD è stata, quindi, quella di una didattica bilanciata che, per minimizzare l'isolamento degli studenti, utilizza obbligatoriamente le lezioni e i seminari in modalità sincrona, ma che, al tempo stesso tiene debito conto della tipologia tipo del discente in Rete e lo lascia relativamente libero di pianificare, a seconda della proprie necessità, le ore da dedicare allo studio, favorendo così una maggiore responsabilizzazione nell'apprendimento.

In questa didattica l'UD fonde e comprende le necessità formative generali e quelle individuali dei singoli discenti, il singolo studente si trova a partecipare ad una didattica "di vicinanza" dove egli non scompare nella massa anonima e informe dei corsisti ma che, invece, lo "vede" e lo rende sicuro di ogni risultato acquisito sostenendolo nel cammino di apprendimento grazie ad un costante feed-back formativo.

Una delle particolarità dell'insegnamento in Rete delle lingue dell'UD è quella di fornire corsi formativi di qualità grazie al reclutamento di insegnanti altamente specializzati. Come detto precedentemente, nella progettazione iniziale di ogni corso rientra anche la scelta dell'insegnante più idoneo, selezionato in base alle qualifiche e alle sue capacità, o nello staff della materia oppure, se al suo interno non esistono le competenze necessarie, contattando e assumendo a tempo determinato collaboratori anche esteri. La cancellazione della distanza fisica/geografica grazie alla tecnologia offre, così, un'ampia libertà di scelta e permette di reclutare il personale più qualificato e competente per il corso che si ha intenzione di offrire.

È in quest'ottica che la sezione di Italianistica dell'UD si è rivolta ad un docente italiano di qualificata esperienza internazionale per la progettazione e la realizzazione di un corso di italiano specialistico. La scelta di un corso "di nicchia" è stata dettata dall'esigenza di differenziare e ampliare la propria offerta formativa rispetto a quella di altri atenei svedesi. Inoltre si voleva rispondere alla richiesta formativa formulata sempre più spesso dagli studenti e riguardante la creazione di corsi di italiano settoriale dove l'apprendimento, attraverso la proposta di situazioni reali e complesse tipiche dell'ambiente lavorativo nonché il paragone tra realtà nazionali differenti, si rivolgesse più alla competenza che alla conoscenza della lingua.

2. L'esperienza di "Italiano Medico"

L'invito della Facoltà di Lingue dell'Università del Dalarna al Centro Linguistico dell'Università di Parma a tenere un corso di italiano medico online, aveva lo scopo di aumentare l'offerta formativa in lingua straniera attraverso professionalità qualificate di difficile reclutamento in Svezia. Considerato che il CLA di Parma ha una lunga tradizione di insegnamento della lingua della medicina, accreditata anche da diverse pubblicazioni ¹⁶, la proposta di tenere un corso online dall'Italia, è stata accolta con entusiasmo. L'accordo di collaborazione prevedeva l'adattamento del corso "Italiano Medico" che si teneva in presenza a Parma, alla piattaforma asincrona Fronter e sincrona Adobe Connect e la somministrazione di un test online di accertamento del possesso del livello B2. Con il costante supporto a distanza dei tecnici-pedagogisti di Falun si sono implementati su Fronter gli stessi materiali didattici utilizzati nel modulo in presenza.

Nei tre mesi precedenti l'inizio del corso i testi di ogni lezione sono stati arricchiti da almeno: un filmato, un audio, un wiki, una web quest, un blog e una lista di siti a carattere specifico.

Sui contenuti di questi materiali supplementari gli studenti hanno svolto compiti preparatori, che hanno postato sulla piattaforma asincrona Fronter prima di entrare nella classe virtuale di Adobe Connect. Diversamente dalla consuetudine italiana, infatti, in Svezia non si arriva impreparati a lezione. Gli studenti devono familiarizzare con i contenuti del corso prima dell'inizio dell'attività didattica. E' evidente come la frequenza alle lezioni organizzata in questo modo sia molto più coinvolgente e produttiva. L'incontro in classe diventa più un'occasione per chiarire dubbi, porre domande, scambiarsi idee, che un luogo in cui prendere appunti da un intervento del docente *ex-cathedra*. La piattaforma Adobe Connect assicura la stessa interazione insegnante-studente e studente-studente che si attua nell'insegnamento-apprendimento in un corso in presenza. Analogamente a quanto succede nell'aula tradizionale, il docente residente in Italia può, nell'ora di lezione online, rivolgersi ad un singolo corsista, al gruppo-classe (punto 1 fig. 3), dividere il gruppo in coppie

16 Forapani (2012); Forapani (2010); Forapani (2000); Forapani e Pelizza (2000).

(punto 2 fig. 3), spostarsi fra di loro ascoltando le conversazioni e intervenire quando necessario.

Per chiedere la parola, gli studenti alzano la mano o scrivono nella chat (punto 4 fig. 3). I loro interventi possono riguardare richieste di chiarimenti all'insegnante sui filmati, gli audio, i documenti proposti (punto 3 fig. 3), o i commenti sui contributi dei compagni. Come si osserva nell'immagine¹⁷ (fig. 3) il docente, tramite la web-cam, è in grado di tenere sotto controllo l'attività dell'intera classe modulando l'andamento della lezione in base alle dinamiche che si sviluppano in aula.

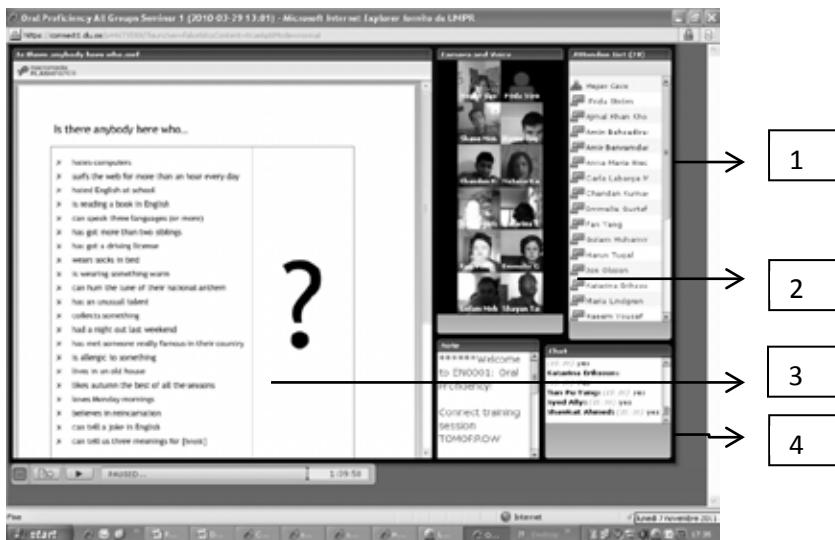


Figura 3 – Architettura di un'aula virtuale.

Considerato che si tratta di un corso a frequenza obbligatoria, gli studenti sono tenuti a partecipare attivamente ad un numero minimo di lezioni per poter sostenere gli esami e ottenere i crediti svedesi. Diversamente da quanto succede nelle università italiane, l'esame finale (di solito orale) incide solo marginalmente sul voto. Gli studenti vengono valutati in base a due prove scritte in itinere, alla regolarità della frequenza alle lezioni e all'accuratezza

¹⁷ <https://connect1.du.se/p44671589/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal>

dei compiti svolti. L'insegnante segue gli studenti "da vicino" durante tutto il loro percorso di apprendimento e questo facilita l'instaurarsi nel tempo di un rapporto personalizzato e di fiducia.

Alla fine di ogni corso, viene somministrato agli studenti un questionario di gradimento. Ogni partecipante è invitato a rispondere anonimamente a domande che spaziano dalle questioni organizzative, alla qualità/varietà dei materiali didattici creati personalmente dall'insegnante, alla rilevanza dei contenuti, alla preparazione del docente. I risultati dell'indagine restano a disposizione online sia dell'amministrazione universitaria che dei futuri iscritti, sulla pagina web del corso. Si tratta di una forma di trasparenza che mette in risalto in modo dettagliato sia gli aspetti positivi che quelli negativi riscontrati dagli studenti.

3. Promozione di forme avanzate di "mobilità virtuale" nella prospettiva dell'istituzione di un titolo congiunto europeo in Lingua e Cultura Italiana.

Considerato che nel caso di "Italiano Medico" il feedback degli studenti è stato positivo, l'UD ha deciso di proporre, oltre al corso base, un corso avanzato. L'inserimento dei due moduli nell'offerta formativa evidenzia la volontà di valorizzare nuove sperimentazioni e collaborazioni transnazionali, in grado di innalzare il livello di internazionalizzazione dell'istituzione. Se anche i nuovi corsi daranno risultati analoghi a quelli già riscontrati, si potrà valutare la promozione di forme avanzate di "mobilità virtuale" attraverso la presentazione di progetti europei multilaterali LLP che, nell'ambito della priorità 2.2.3 "Strategie di mobilità ed eliminazione degli ostacoli alla mobilità nell'istruzione Superiore" dovranno essere tesi a:

- elaborare strategie volte a promuovere la mobilità per l'apprendimento, per esempio, promuovendo "finestre di mobilità" nei programmi di studio o incoraggiando l'impegno dei cosiddetti "moltiplicatori" (insegnanti, leader/responsabili a livello di istruzione, formatori, ecc.) per la promozione della mobilità;

- analizzare e affrontare i principali ostacoli alla mobilità e, in particolare, quelli che impediscono il pieno riconoscimento dei periodi di studio svolti all'estero, ivi inclusi la promozione e il completo sfruttamento degli strumenti di riconoscimento esistenti (sistema europeo di trasferimento dei crediti – ECTS, Europass e il supplemento al diploma, ecc.⁵¹);
- facilitare il reperimento di informazioni pertinenti e aggiornate sulle opportunità di mobilità a livello nazionale e regionale;
- fornire risorse educative aperte per condividere contenuti a livello europeo, come parte integrante di una strategia istituzionale in cui sono state previamente affrontate le condizioni organizzative e tecniche;
- rafforzare la mobilità virtuale riconoscendo corsi offerti da altri istituti all'estero usando strumenti di apprendimento virtuale¹⁸.

Le future richieste di finanziamenti europei dovranno avere come presupposto una fattiva e consolidata collaborazione fra le istituzioni coinvolte. Se ciò si realizzerà, sarà possibile gettare le basi per l'istituzione di un futuro *joint/double degree*¹⁹ in Lingua e Cultura Italiana che darebbe agli atenei una maggior visibilità internazionale e agli studenti una maggior spendibilità del titolo conseguito.

18 http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_it.pdf

19 Con la dicitura Double/Joint Degrees si indicano i Corsi di Studio a curriculum integrato che prevedono un percorso formativo progettato con altri Atenei stranieri e periodi di mobilità di studenti e docenti. Dopo la prova finale vengono rilasciati i due o più titoli nazionali delle Università partner (titolo doppio o multiplo) oppure un unico titolo riconosciuto e validato da tutti gli Atenei coinvolti (titolo congiunto). <https://connect1.du.se/p44671589/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal>

Bibliografia

- D.M. 23/12/2010 n. 50, Indicatori per il monitoraggio e la valutazione (ex post) dei risultati dell'attuazione dei programmi delle Università – lettera d) i programmi di internazionalizzazione.
- Forapani, D. (2012) *Italiano Medico*, Atene: Edilingua.
- Forapani, D. 2010. La produzione di materiali didattici originali informatizzati e la loro accessibilità. Condizionamenti istituzionali. In *L'italiano nei Centri Linguistici Universitari*, Ballarin, E., Begotti, P., Toscano, A. (eds). Perugia: Guerra, pp. 67–73.
- Forapani, D. 2004. *Italiano per Medici*, Firenze: Alma Edizioni.
- Forapani, D., Pelizza, G., 2000. *L'italiano della medicina* (libro+VHS+CD ROM), Perugia: Guerra.
- Hrastinski, S. 2009. *Nätbaserad utbildning. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education) 2008. *En högskola i världen – internationalisering för kvalitet*, rapport 15.
- Högskoleverket 2011. *Kartläggning av distansverksamheten vid universitet och högskolor*, rapport 2.
- Ny värld – ny högskolan*, (2004/05) Proposta parlamentare Ministero dell'Istruzione svedese, n. 162.
- Rivoltella, P. C. 2006. L'e-tutor: in cerca di quale identità. In *E-Tutor. Profilo, metodo, strumenti*, P.C. Rivoltella (eds.), 19–32. Roma: Carocci Faber.
- Rovai, A. P. 2003. In search of higher persistence rates in distance education online. *The Internet and the Higher Education*, VI:1, pp. 1–16;
- Sapuppo, F. 2004. La nostra esperienza di e-learning. In *Pedagogie dell'e-learning*, Marigliano, R. (ed), 170–192. Roma-Bari: Laterza.
- Svensson, J. (in preparazione) *Spridning av innovation i högre utbildning – en studie av spridningen av Videochat vid Högskolan Dalarna*, Tesi di laurea, Högskolan Dalarna.
- Svensson, L. 2002. *Communities of Distance Education*, Doctoral Dissertation, Gothenburg Studies in Informatics, Report 25.
- Westerberg, P. & Mårald, G. 2006. *Avbrott på nätutbildningar – en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser*, UCER, Umeå universitet.

Sitografia

Linnea – Lednings- och informationssystem <<https://linnea.du.se>>.

http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/prior_it.pdf

<http://www.idg.se/2.1085/1.295592/hogskolan-dalarna-forst-i-sverige-pa-itunes-u>

<https://connect1.du.se/p44671589/?launcher=false&fcsContent=true&pb>

Mode=normal

L'italiano L2 per l'integrazione in un contesto interculturale. La formazione glottodidattica per il progetto SPRINT (SonderPROjektINTegration)

Silvia Gilardoni, Giovanna Bresciani, Luisa Sartirana
Università Cattolica del Sacro Cuore*

Abstract

Between October 2008 and November 2009 the Servizio Linguistico d'Ateneo (SeLd'A) of Università Cattolica del Sacro Cuore took part in an international project developed by the university together with Ial Cils and the University of Stuttgart. SeLd'A was responsible for a training programme for teachers of Italian L2 working in kindergartens of three Länder in Germany, a plurilingual and intercultural context with a high number of children of Italian origin.

This paper aims at giving an account of the activities proposed and implemented during the training in the light of its underpinning theoretical and methodological framework: on the one hand the need to focus on children's L1 as a way to foster linguistic and cultural integration and subsequently to improve L2; on the other the relevance of the affective and emotional dimension in teaching languages to young learners, as well as of content-based second language instruction as a mean to fully involve children in learning. As we will say, this framework not only contributed to the enhancement of participants' motivation but also gave them a deeper awareness of bilingualism and bilingual education as a key resource in an intercultural perspective.

Keywords: Italiano L2, formazione glottodidattica, bilinguismo, integrazione

* Il contributo è il frutto di un lavoro comune degli autori; più precisamente i paragrafi 1 e 4 sono stati scritti da Sartirana, i paragrafi 2, 2.1, 2.2 e 3 da Gilardoni e il paragrafo 3.1. da Bresciani.

1. Introduzione

L'intervento di formazione glottodidattica oggetto del presente contributo si colloca nell'ambito del progetto Sprint (SonderProjektINTEGRation), realizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore in collaborazione con il Centro di Italianistica dell'Università di Stoccarda e con l'Istituto Ial Cisl Germania, e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Nel suo complesso il progetto si è sviluppato secondo due linee di azione parallele:

- una ricerca sociologica, che ha affrontato il tema dell'integrazione delle seconde e terze generazioni di immigrati italiani in Germania ed è stata condotta dal Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica;
- un intervento di sostegno rivolto a bambini in età pre-scolare e scolare di tre Länder della Repubblica Federale Tedesca (Baviera, Baden-Württemberg e Renania Palatinato) condotto da Ial Cisl e supportato da un'azione di formazione a cura di un gruppo di esperti del Servizio Linguistico d'Ateneo (SeLd'A) dell'Università Cattolica, svoltasi fra ottobre 2008 e novembre 2009 ¹.

L'azione del SeLd'A qui descritta si rivolgeva in particolare a insegnanti di italiano L2 in servizio presso alcuni Kindergärten dei medesimi Länder, in un contesto fortemente interculturale che vedeva la presenza di un elevato numero di bambini italiani di seconda e terza generazione, quindi con una possibile incertezza identitaria e nel contempo uno scarso possesso di una lingua di istruzione diversa da quella d'origine.

Tre sono stati i livelli operativi attraverso i quali si è realizzata la formazione glottodidattica:

- la supervisione delle metodologie didattiche;
- la consulenza nella valutazione e predisposizione dei materiali didattici;

1 I risultati della ricerca sociologica sono stati presentati nella monografia *Famiglie sotto esame* di Michele Colasanto e Laura Zanfrini, Vita e Pensiero, Milano 2009, mentre il resoconto completo del progetto è disponibile online all'indirizzo http://www.ialnazionale.it/repository/Content/Management/information/N711825597/ReportSprint_ita_ted.pdf (ultima consultazione febbraio 2012).

- l'accoglienza e il supporto durante una settimana di formazione residenziale di studio in Italia, dal 26 al 31 ottobre 2009, articolata in momenti di attività applicate e di scambio di esperienze con insegnanti in servizio presso scuole dell'infanzia italiane.

Come è emerso dalla somministrazione di un questionario conoscitivo in occasione del primo incontro, il gruppo dei partecipanti (una trentina in totale) si è rivelato piuttosto eterogeneo per quanto riguarda la lingua madre (in alcuni casi l'italiano, in altri il tedesco) e il background educativo e professionale, anche se è stato possibile individuare alcune caratteristiche di fondo comuni, quali un'esperienza di insegnamento medio-breve e, a livello di esigenze formative e motivazionali, l'interesse prevalente per una riflessione sull'insegnamento dell'italiano attraverso l'oralità e il gioco, nonché sull'analisi del ruolo dell'insegnante.

Duplici è lo scopo che questo contributo si pone: da un lato dare un resoconto delle attività didattiche proposte e svolte con gli insegnanti alla luce di un preciso quadro teorico-metodologico, che sarà oggetto della prossima sezione, e dall'altro far emergere alcune "buone pratiche" che ci hanno permesso di perseguire gli obiettivi prefissati, per giungere a delineare un bilancio dell'esperienza che tenga conto anche della voce dei partecipanti stessi, non solo come insegnanti ma anche come apprendenti.

2. Il quadro teorico-metodologico di riferimento

Il quadro teorico-metodologico di riferimento che ha guidato la progettazione e la realizzazione delle attività di formazione del SeLd'A dell'Università Cattolica si basa essenzialmente su due aspetti: 1. la rilevanza della valorizzazione della lingua d'origine dei bambini ai fini dell'integrazione linguistico-culturale e di un significativo miglioramento nelle competenze in L2; 2. la dimensione relazionale e affettiva nella didattica delle lingue in età precoce, in cui la prospettiva del cosiddetto insegnamento linguistico veicolare riveste un ruolo fondamentale.

2.1 Bilinguismo e integrazione

Numerose ricerche hanno sottolineato i vantaggi di un programma educativo bilingue, che preveda la valorizzazione della lingua d'origine, nel caso della scolarizzazione di bambini di famiglie immigrate.

Per illustrare tali vantaggi, riteniamo significativo riproporre la critica svolta da Danesi nei confronti di alcuni "miti educativi" che si sono formati nel tempo in relazione all'educazione bilingue (Danesi 1996).

Un primo mito da sfatare riguarda la convinzione che una competenza alfabetica monolingue sia un prerequisito per la scolarizzazione e che, conseguentemente, il profitto cognitivo del bambino sia legato all'uso della lingua più prestigiosa per la comunicazione all'interno di una data cultura. Rispetto ai cosiddetti "bambini minoritari" molti educatori pensano infatti anche oggi che la lingua d'origine, ritenuta una possibile fonte di confusione, sia un ostacolo per l'acquisizione della lingua dominante e per l'apprendimento in generale. Le ricerche hanno tuttavia dimostrato proprio il contrario, e cioè che l'utilizzazione formale della lingua d'origine in concomitanza con la L2, come sottolinea Danesi, "non solo porta ad un miglioramento notevole nelle abilità cognitive del bambino, ma anche, e soprattutto, ad una facilità superiore nell'apprendere la L2" (Danesi 1996: 5).²

Alcuni studi svolti nella prima metà del XX secolo hanno espresso considerazioni negative sul bilinguismo da un punto di vista psicolinguistico e cognitivo; nonostante siano stati poi considerati inaccettabili per la limitatezza metodologica e siano stati smentiti da numerosi altri lavori, tali studi hanno contribuito tuttavia a diffondere un'altra idea relativa all'educazione bilingue, secondo la quale l'insegnamento/apprendimento della L1 in un contesto scolastico caratterizzato da una diversa lingua dominante comporti difficoltà cognitive e apprenditive. In realtà nei bambini minoritari, che sono inseriti in un programma di educazione bilingue che comprenda l'insegnamento/apprendimento della loro lingua d'origine, si riconoscono una serie di effetti positivi legati al bilinguismo. Come osserva ancora Danesi,

2 Possiamo citare a tal proposito gli studi di Titone (ad esempio Titone 1972 e Titone 1996) oppure la ricerca di Danesi, Cicogna, Gaspari e Menechella che, insieme a numerose altre indagini teoriche e sperimentali, hanno messo in luce come sia "ormai un dato di fatto che il modello educativo più idoneo per i figli degli emigrati è quello che incorpora la lingua d'origine nel suo *modus operandi*" (Danesi, Cicogna, Gaspari e Menechella 1990: 205).

questi bambini “dimostrano una maggiore capacità di analizzare i fatti linguistici sia della L1 che della L2” (Danesi 1996: 6). Essi sviluppano infatti una consapevolezza metalinguistica precoce e tendono a possedere un maggiore controllo cognitivo dei processi linguistici e un’elevata competenza di analisi della lingua; paragonandoli a coetanei monolingui risultano avvantaggiati, ad esempio, nella risoluzione di compiti di tipo sintattico (come notare e correggere errori in enunciati) e mostrano una chiara consapevolezza della natura arbitraria del rapporto tra parole e significati (è più facile per loro per esempio ignorare il significato delle parole e trattarle da un punto di vista puramente formale). Essi inoltre dimostrano un significativo miglioramento nella L2 e una particolare sensibilità alla natura sociale del linguaggio e ai bisogni comunicativi degli interlocutori.³

Un’altra idea che si è diffusa riguarda l’esistenza di uno spazio limitato per il linguaggio nel cervello; la presenza della L1 nel cervello del bambino costituirebbe quindi una sorta di ostacolo neurologico per lo sviluppo della L2. Gli studi sull’organizzazione cerebrale delle lingue nei bilingui hanno decisamente smentito quest’idea, mostrando anzi come “la presenza di due codici verbali nel cervello porti ad un ‘arricchimento cerebrale’”; infatti, “anziché restringere lo spazio neurologico disponibile, la presenza di più di un codice linguistico nel cervello arricchisce le sue capacità neurofunzionali” (Danesi 1996: 7-8).⁴

In base all’ipotesi per cui lo sviluppo delle abilità scolastiche andrebbe di pari passo con lo sviluppo della L2, esiste infine il “mito della massima esposizione”, che consiste nel ritenere che un bambino minoritario debba essere esposto alla L2 in modo intenso, per facilitare l’apprendimento linguistico. Danesi ricorda tuttavia come diversi studi abbiano mostrato che lo sviluppo della competenza in L1 “favorisce il trasferimento dei concetti e degli schemi cognitivi acquisiti nei termini della L1 all’acquisizione della L2” e quindi “lo sviluppo ottimale delle abilità cognitive e operative del bambino bilingue richiede l’uso della madrelingua come strumento d’istruzione, almeno parzialmente, allo scopo di evitare le difficoltà linguistiche, socio-affettive e

3 Per ulteriori approfondimenti e per una rassegna degli studi sui vantaggi del bilinguismo rimandiamo a Baker 2001; Moretti e Antonini 2000; Gilardoni 2009.

4 Cfr. anche Danesi 1988: 78-80.

cognitive derivanti dallo scarso possesso di una lingua di istruzione non coincidente con la L1" (Danesi 1996: 7).

Per mettere in luce la relazione esistente tra le diverse lingue nello sviluppo linguistico Cummins ha formulato la cosiddetta "Developmental Interdependence Hypothesis"; secondo tale ipotesi la competenza in una L2 dipende in parte dal livello raggiunto nella L1: maggiormente sviluppata sarà la L1 più facile sarà lo sviluppo della L2. Il principio dell'interdipendenza dello sviluppo linguistico si lega alla nota "Thresholds Theory"; in base a questa teoria, Cummins ritiene che le conseguenze positive da un punto di vista cognitivo del bilinguismo siano correlate al superamento di una determinata "soglia", cioè un certo livello di competenza linguistica. Le soglie sono due: raggiunta la prima, quando cioè il bambino arriva ad un livello di competenze appropriate all'età in una ma non in entrambe le lingue, si evitano conseguenze cognitive negative; la seconda soglia costituisce invece il livello necessario per possibili effetti positivi e coincide con un livello di bilinguismo equilibrato. Per evitare dunque *deficit* cognitivi la L1 dovrà superare la prima soglia, mentre per ottenere vantaggi dal bilinguismo la L2 dovrà raggiungere la seconda soglia.

Cummins individua poi due tipi di competenza linguistica delimitati dai confini delle soglie: la competenza nelle "basic interpersonal communicative skills" (BICS) e quella legata alla "cognitive/academic language proficiency" (CALP), che si differenziano in base alla dimensione del contesto e alla dimensione delle esigenze cognitive della comunicazione. La competenza nei "basic interpersonal communicative skills" riguarda le situazioni in cui esiste un contributo alla comunicazione dato dal contesto (per esempio attraverso la presenza di un supporto non verbale, *feedback* ecc.), comprende i compiti più superficiali del capire e del parlare e si riferisce a usi della lingua non esigenti da un punto di vista cognitivo (una conversazione per strada, in un negozio ecc.). La "cognitive/academic language proficiency" riguarda situazioni a contesto ridotto e una comunicazione ad elevata esigenza cognitiva, quando sono coinvolti compiti più complessi come l'analisi, la sintesi e la valutazione. Secondo Cummins una competenza superficiale in L2 si sviluppa in modo relativamente indipendente dallo stesso tipo di competenza in L1; la capacità di comunicazione in contesto ridotto e ad elevata richiesta cognitiva si svilup-

pa invece in modo interdipendente e può essere promossa in una o nell'altra lingua o in entrambe in modo interattivo (cfr. Cummins 1976, Cummins 1984, Cummins 1991).⁵

Le dimensioni individuate da Cummins per distinguere le competenze linguistiche possono essere utili per valutare le conoscenze linguistiche di una persona bilingue e permettono di caratterizzare un bilinguismo più o meno equilibrato, come osserva Lüdi: un bilingue equilibrato potrà realizzare compiti comunicativi esigenti da un punto di vista cognitivo nelle due lingue (in caso di bambini si tratterà evidentemente di compiti adeguati all'età); un bilingue meno equilibrato riuscirà in compiti esigenti in una lingua ma non nell'altra; nel caso di un bilinguismo limitato infine le competenze saranno poco elaborate in entrambe le lingue (Lüdi 1998: 18).⁶

La promozione del bilinguismo richiede evidentemente un'interazione a diversi livelli, a livello della famiglia, della società, della politica, del sistema scolastico. Dal punto di vista della politica linguistica ed educativa si pone in evidente nesso con un modello di integrazione, che prospetta l'inserimento della persona immigrata nel percorso scolastico della società accogliente e prevede nello stesso tempo l'insegnamento della sua lingua e cultura d'origine. Questa soluzione educativa permette alla persona immigrata di vivere in modo originale l'appartenenza a due lingue e a due culture e di iniziare la costruzione di una identità bilingue e biculturale: la persona potrà porsi infatti degli obiettivi di acquisizione linguistica che non siano legati solo a motivazioni strumentali ma anche formative, senza tuttavia rinunciare alla sua lingua e alla sua cultura, che lo rendono parte di un gruppo sociale differente (cfr. Lüdi e Py 2002: 69-73).

La condivisione di questi presupposti di carattere teorico con i partecipanti al progetto ha favorito una maggiore coscientizzazione in relazione al fenomeno del bilinguismo e dei processi coinvolti nell'educazione bilingue e ha fornito la necessaria motivazione nell'ambito del percorso formativo.

5 Per un'esposizione delle teorie di Cummins rimandiamo anche a Baker 2001: 167-173.

6 Cfr. anche Lüdi 2004: 128-130.

2.2. L'insegnamento/apprendimento linguistico in età precoce e l'uso veicolare della L2

Il senso dell'insegnamento precoce delle lingue non consiste nell' "insegnare" una lingua, in senso stretto, come materia curricolare; si tratta piuttosto di realizzare una forma di immersione, di "bagno" linguistico, che favorisca l'esposizione e la sensibilizzazione all'uso di un'altra lingua, affinché il bambino sia nella condizione di imparare una lingua assimilando in modo naturale gli usi comunicativi adeguati alla sua età e ai suoi bisogni linguistici (cfr. Balboni 2012 e Lüdi 1998).

Approfondendo il parallelismo che si può instaurare tra acquisizione della L1 e acquisizione della L2 possiamo evidenziare alcuni aspetti metodologici rilevanti per l'insegnamento delle lingue in età infantile.

L'acquisizione della lingua e della capacità di comunicare, come è noto, è un procedimento cognitivo e socio-culturale, che si realizza attraverso il rapporto comunicativo tra il bambino e le persone che vivono intorno a lui e si prendono cura di lui; per il bambino è infatti fondamentale la presenza di un modello adulto da imitare e di un input interazionale e sistematico, senza il quale l'acquisizione non ha luogo.⁷ Nel rapporto interazionale e comunicativo tra il bambino e l'adulto la dimensione affettiva svolge un ruolo fondamentale. Tale dimensione del resto è alla base del processo stesso di educazione linguistica, essendo l'educazione, come osserva Navarini, "non una serie di dati trasmessi, ma una particolare forma di relazione, che si realizza sempre nella *bene-volentia*, nel volere il bene dell'altro, e dunque come *affetto*" (Navarini 1994: 249).

Analogamente al processo acquisizionale della L1, l'acquisizione della L2, secondo le recenti teorie, si realizza essenzialmente tramite l'interazione ed è

7 Cfr. per approfondimenti il "Modello Semiotico-Transazionale B-A-B" di Freddi, che illustra la dinamica delle transazioni Bambino-Adulto-Bambino (Freddi 1990: 80-82). Ricordiamo naturalmente anche la teoria dell'acquisizione linguistica di Bruner, che, sviluppando il pensiero di Vygotskij, ha elaborato la nozione del Language Acquisition Support System (LASS), la cui componente costitutiva è la relazione di aiuto e di supporto che il bambino riceve dall'adulto e che consente l'accesso a dati strutturati in modo appropriato per l'acquisizione; in questo modo viene attivato il LAD, il Language Acquisition Device, di chomskiana memoria, ossia il meccanismo innato dell'acquisizione linguistica. Il LAD dunque non funziona senza il LASS: "The infant's Language Acquisition Device could not function without the aid given by an adult who enters with him in transactional format. That format, initially under the control of the adult, provides a Language Acquisition Support System (LASS). It frames or structures the input of language and interaction to the child's Language Acquisition Device in a manner to 'make the system function'" (Bruner 1985: 32).

costituita da un processo di tipo socio-cognitivo. Nell'acquisizione della L2 non è presente però la stessa impellente motivazione che muove il bambino nel diventare un essere sociale imparando a comunicare nella sua L1. Le modalità comunicative e interazionali rivestiranno allora un'importanza particolare nel processo acquisizionale. Nell'ottica dell'insegnamento delle lingue occorre infatti creare condizioni interazionali favorevoli all'apprendimento, che si riscontrano nella pratica di una comunicazione autentica; il ruolo dell'insegnante nella comunicazione si precisa inoltre nella sua funzione di sostegno all'apprendimento essenzialmente attraverso due modalità: la modulazione del discorso, che consiste nel modificare la codificazione del messaggio al fine di anticipare o evitare eventuali problemi di decodifica e semplificare il processo di interpretazione; l'accettazione e la risposta nei confronti di quelle strategie cui ricorre l'apprendente per perseguire uno scopo comunicativo, come l'uso della L1, della gestualità e della mimica, o la creazione di parole per analogia, le generalizzazioni interlinguistiche, ecc. (cfr. Bange 1992).

La rilevanza della dimensione affettiva nel rapporto educativo interessa poi anche l'insegnante di lingue, in particolare a livello della scuola dell'infanzia, ossia in quel periodo della formazione scolastica in cui l'interazione affettiva è il contesto che permette al bambino di sviluppare le sue conoscenze e le sue relazioni sociali. L'insegnante potrà allora proporre l'uso della L2 nella dinamica di una relazione e interazione spontanea e naturale.

In questa prospettiva si sottolinea l'efficacia del cosiddetto "uso veicolare della lingua"; con questa espressione viene indicata una forma di insegnamento/apprendimento delle lingue, in base alla quale una L2 da materia curricolare diventa veicolo di contenuti di apprendimento, viene cioè impiegata come strumento per la trasmissione di conoscenze e competenze in diversi ambiti del sapere. Si tratta di una metodologia ampiamente diffusa, che caratterizza molteplici programmi educativi, anche molto diversi tra loro, e che ha ricevuto diverse denominazioni in ambito glottodidattico, come "insegnamento bilingue/plurilingue", "educazione bilingue/plurilingue", "immersione", o

“content and language integrated learning”, la denominazione più recente, abbreviata nell’acronimo CLIL.⁸

Generalmente si utilizza il termine CLIL o “uso veicolare” per quei contesti formativi in cui una L2 viene usata per l’insegnamento di discipline non linguistiche, come storia, geografia, matematica, ecc. (cfr. Coonan 2002).

L’uso veicolare di una L2 può però anche essere considerato come un concetto generale, un approccio didattico ed educativo adattabile a diversi contesti, tra i quali il contesto della scuola dell’infanzia: in tale ambito l’uso veicolare non si colloca naturalmente nel quadro di un insegnamento disciplinare in senso stretto, ma deve essere concepito all’interno di un percorso educativo che prevede l’individuazione di obiettivi di apprendimento in relazione a determinati ambiti di esperienza e attività del bambino, i cosiddetti “campi d’esperienza educativa”, come vengono segnalati in Italia nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia*, o i “Bildungs- und Entwicklungsfeld” che sono illustrati nel documento per la pianificazione della formazione nei Kindergärten del Baden-Württemberg in Germania (*Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die badenwürttembergischen Kindergärten*).⁹

L’uso veicolare della L2 nella scuola dell’infanzia consente di creare le condizioni per coinvolgere il bambino e favorire l’apprendimento, grazie all’uso della L2 non come oggetto di studio ma come strumento per comunicare in situazioni comunicative autentiche, legate ai campi esperienziali in cui si sviluppano le competenze e le conoscenze del bambino.

Gli aspetti della glottodidattica per l’infanzia, quali la ludicità, l’oralità, la contestualizzazione e l’attivazione totale del bambino, sono una naturale conseguenza della implementazione di tale approccio. Per l’insegnante si tratta semplicemente di partire dalla realtà dei bambini e porsi in relazione

8 Per una discussione di carattere terminologico rimandiamo a Gilardoni 2009: 192-198.

9 Si fa riferimento ai seguenti documenti: Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia, Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, Allegato A, http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_a.pdf (ultima consultazione: febbraio 2012); Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006, http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1215793/oplan_bw.pdf (ultima consultazione: febbraio 2012).

con essi, interagendo in L2 nella spontaneità e quotidianità della comunicazione nel contesto della classe.¹⁰

A partire da questi presupposti metodologici è stato possibile avviare l'azione di formazione finalizzata all'individuazione di linee operative per la fase di pianificazione di un percorso didattico che preveda l'uso dell'italiano L2 come lingua veicolare in un Kindergarten.

3. Attività e materiali didattici in italiano L2

Nel corso della formazione una serie di interventi, in particolare durante la settimana residenziale in Italia, sono stati dedicati alla progettazione e alla realizzazione di attività e materiali didattici per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano nei Kindergärten dei Länder coinvolti nel progetto.

Una prima attività proposta riguarda lo svolgimento di attività ricorrenti della vita quotidiana della classe in italiano L2: l'insegnante di italiano può così interagire con i bambini in alcuni momenti che caratterizzano la giornata, come l'accoglienza e l'appello, lavarsi le mani, il pranzo, il sonno, la merenda, il gioco.

È possibile poi progettare attività didattiche in italiano L2 nel quadro di obiettivi di apprendimento individuati per la classe in relazione a specifiche aree di formazione, come per esempio: rappresentare la figura umana, muoversi nello spazio, sviluppare le capacità sensoriali e percettive, riconoscere forme, colori e dimensioni, contare gli oggetti e valutare quantità, comprendere narrazioni e saperle riferire, registrare i ritmi del tempo, riconoscere, esprimere e controllare le emozioni, ecc. In tal senso è evidentemente fondamentale la collaborazione tra i docenti, che dovranno scegliere, programmare e progettare insieme contenuti e attività all'interno dei quali prevedere "momenti" in italiano L2.

¹⁰ Sui fondamenti di una glottodidattica per bambini e in particolare sul concetto di glottodidattica ludica rimandiamo a Freddi 1990. Cfr. anche Gilardoni 2005 per un'applicazione dell'uso veicolare della lingua straniera nella scuola dell'infanzia.

Nella realizzazione delle attività occorre prevedere modalità ludiche di insegnamento/apprendimento della lingua, facendo ricorso a tecniche didattiche come giocare, cantare, colorare, disegnare, incollare materiali e creare oggetti, drammatizzare testi come favole o filastrocche.

Nell'insegnamento delle lingue ai bambini risulta molto efficace dal punto di vista glottodidattico allestire un ambiente per l'apprendimento che ricrei una sorta di "lembo extraterritoriale – culturale e psicologico – del paese straniero", come segnala Freddi; questo espediente costituisce infatti, secondo lo studioso, "la risposta didattico-organizzativa migliore per un insegnamento caratterizzato dalla *ludicità* e condotto *in situazione*, tenendo conto, oltre che del 'setting', dei *ruoli* dei parlanti, dei *luoghi* in cui avviene l'evento comunicativo e degli *argomenti* trattati" (Freddi 1990: 151).¹¹ Tale suggerimento sembra significativo anche nel nostro caso, che non riguarda tanto la lingua di un paese "straniero", quanto quella del paese di origine della famiglia del bambino, l'Italia; si tratta tuttavia di un paese lontano dalla vita e dall'esperienza dei bambini e la creazione di un "angolo dell'Italia", arredato con una cartina geografica del paese, la bandiera italiana e altri oggetti e immagini che ricordano l'Italia, permette di fare esperienza della lingua in un'atmosfera realistica, ricreando le più comuni situazioni dell'esistenza quotidiana del popolo di origine.

3.1. Un ritratto da mangiare: "L'Estate" di Giuseppe Arcimboldo

Presentiamo ora, a titolo esemplificativo, un'attività didattica in italiano L2 proposta all'interno del progetto.

L'attività prende le mosse dall'osservazione di un dipinto del pittore Arcimboldo che consente di guidare il bambino nelle seguenti esperienze conoscitive: scoprire e conoscere i frutti e le verdure delle stagioni e i colori; riconoscere le parti del viso e associare alle espressioni del viso le emozioni; comunicare i propri gusti e le proprie preferenze.

Dal punto di vista glottodidattico vengono individuati i seguenti obiettivi:

11 I corsivi sono nel testo.

- comprendere, riconoscere e saper usare in lingua italiana i nomi dei frutti e delle verdure, i nomi delle stagioni, gli aggettivi relativi ai colori, i nomi delle parti del viso e gli aggettivi relativi a emozioni espresse con il viso;
- comprendere e utilizzare le strutture linguistiche “Che cosa è? Che cosa sono?”, “Dove si trova la bocca, il naso ...?”, “Di che colore è la ciliegia?” “La ciliegia è rossa”, “Prendi la fragola! Prendete la mela”, “Mi piace / Non mi piace”.

Illustriamo sinteticamente le fasi dell’attività didattica.

Si allestisce una parete su cui viene esposto il quadro di Giuseppe Arcimboldo che rappresenta “L’Estate” ([http://www.giuseppe-arcimboldo.org/Summer-\(2\)--1573.html](http://www.giuseppe-arcimboldo.org/Summer-(2)--1573.html)).

I bambini sono guidati alla scoperta e alla descrizione degli elementi che compongono il quadro. Si propone poi un gioco che consiste nel ricreare il quadro utilizzando frutta e verdura vere e che parte dalla lettura di una lettera lasciata dal pittore ai bambini. Il testo, che può essere usato come traccia, è il seguente:

Cari bambini,

Mi chiamo Giuseppe Arcimboldo e sono un pittore famoso. Questa mattina è successa una cosa strana: mi sono svegliato e il mio quadro era vuoto, tutti i frutti e le verdure erano scomparsi. Io ho bisogno del vostro aiuto per rifarlo. Allora, io vi consegno una foto del mio quadro e una cassa di frutta e di verdura. Buon lavoro! Grazie, a presto!
Giuseppe Arcimboldo.

Durante il gioco vengono nominati i frutti e le verdure, che vengono descritti relativamente al colore; si può quindi far esprimere ai bambini i propri gusti, usando le espressioni *mi piace / non mi piace*. Vengono poi individuate le parti del viso e si scrivono tramite aggettivi le emozioni espresse con il viso (*felice, triste, arrabbiato, sorpreso*). Si passa così alla creazione del quadro: ogni bambino potrà scegliere un’espressione del viso e realizzarla usando frutta e verdura.

Vengono introdotti infine i nomi delle stagioni, accennando alle trasformazioni che le accompagnano, anche in relazione ai diversi tipi di frutti e di verdure.

Per la fissazione del lessico incontrato si possono realizzare piccoli dizionari illustrati che raccolgono i nomi dei frutti e delle verdure osservate o delle parti del viso.

Sono proposte inoltre alcune attività, durante le quali i bambini possono mettere in atto le competenze linguistiche in italiano L2 che sono state sviluppate durante il percorso di apprendimento:

- colorare figure che rappresentano frutti e verdure;
- colorare / produrre disegni che rappresentano le diverse stagioni;
- preparare una bancarella di frutta e verdura estiva, chiedendo ai bambini di mettere nelle casse diversi tipi di frutti e di verdure.

4. Osservazioni conclusive

La condivisione dei presupposti teorici e metodologici fra l'équipe del Seld'A dell'Università Cattolica e i partecipanti al progetto ha consentito il raggiungimento di alcuni obiettivi significativi in una prospettiva applicativa e di formazione glottodidattica:

- l'approfondimento di aspetti della lingua e della cultura italiana e la realizzazione di attività didattiche in linea con un approccio educativo basato sull'uso veicolare della lingua italiana, per sviluppare un'identità bilingue e biculturale;
- l'individuazione di tecniche didattiche e di materiali per facilitare il successo scolastico e l'integrazione attraverso l'approfondimento della lingua d'origine;
- la creazione di un network fra pari che ha garantito lo scambio di esperienze didattico-metodologiche.

L'azione ha assunto le caratteristiche di una vera e propria consulenza, attraverso la quale è stata offerta agli insegnanti una duplice modalità di lavoro, declinata in momenti di apprendimento cooperativo e in momenti di rielaborazione autonoma, facendo leva sulla condivisione dei principi teorico-

metodologici e su una forte motivazione intrinseca dei partecipanti. Il percorso proposto ha facilitato la definizione a livello collegiale delle “buone pratiche” necessarie alla costruzione di un profilo di formatore di formatori nel campo dell’educazione al bilinguismo e dell’integrazione scolastica nella scuola dell’infanzia, focalizzata in particolare sullo sviluppo del bilinguismo italiano-tedesco.

Bibliografia

- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Balboni, P.E. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.
- Bange, P. 1992. À propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1: 53-85.
- Bruner, J. 1985. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In *Language and Social Situations*, J.P. Forgas (ed.), 31-46. New York: Springer.
- Colasanto, M. e Zanfrini, L. 2009. *Famiglie sotto esame*. Milano: Vita e Pensiero.
- Coonan, C.M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Cummins, J. 1976. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9: 1-43.
- Cummins, J. 1984. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language Minority Students. A Theoretical Framework*, California State Department of Education (ed.), 3-49. Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. 1991. Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children. In *Language Processing in Bilingual Children*, E.Bialystok (ed.), 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M. 1988. *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana Editrice.
- Danesi, M. 1996. Educazione bilingue: miti e realtà. In *Educazione bilingue*, P.E. Balboni (a cura di), 3-10. Perugia: Edizioni Guerra.

- Danesi, M., Cicogna, C., Gaspari, A.M. e Menechella, G. 1990. Lo studio di una seconda lingua in un contesto scolastico-formale. Risultati di una ricerca statistica. *Rassegna Italiana di Linguistica applicata* 22: 205-225.
- Freddi, G. 1990. *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. 1990. *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Gilardoni, S. 2005. L'uso veicolare delle lingue: un approccio educativo per la scuola dell'infanzia. *Rassegna italiana di linguistica applicata* 1: 237-256.
- Gilardoni, S. 2009. *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Lüdi, G. 1998. L'enfant bilingue: chance ou surcharge? In *Dialogue entre linguistes. Recherches en linguistique à l'Institut des Langues et Littératures romanes de l'Université de Bâle*, L. Mondada e G. Lüdi (eds.): 13-30 (disponibile anche online all'indirizzo http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html; ultima consultazione: febbraio 2012).
- Lüdi, G. 2004. Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 9: 125-135.
- Lüdi, G. e Py, B. 2002. *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Moretti, B. e Antonini, F. 2000. *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Navarini, C. 1994. Filogenesi e ontogenesi del linguaggio. L'umanità contesa dei "bambini selvaggi". *L'analisi linguistica e letteraria* 2, 1: 221-252.
- Titone, R. 1972. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando Editore.
- Titone, R. 1996. Dalla competenza comunicativa attraverso il bilinguismo verso lo sviluppo metalinguistico: alcuni indicatori teorici e prospettive di ricerca. In *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*, R. Titone (a cura di), 177-196. Milano: Bompiani.

Apprendimento informale nell'italiano L2: un'esperienza di apprendimento/insegnamento in ambiente virtuale

Eugenia Mascherpa – Università della Calabria

Abstract

This contribution presents the experience of using an LMS (*Language Management System*) in the learning of Italian as L2 in an academic environment. The purpose of the work is to help spread the use, in academia, of the VLE (*Virtual Learning Environment*), no longer understood as a support to traditional teaching, but as an essential environment integrated into teaching/learning. The VLE is presented as an environment in which you experience informal learning starting from the characteristics and abilities of the *net-generation* and trying to enhance them through focused training techniques to develop the creativity of learners' cognitive and social frames. In other words, students are encouraged to cooperate in building up their language skills in an emotionally safe and playful environment. The main actors are, therefore, learners who self-manage virtual spaces and the resources available to design tasks in collaboration with each other in a dynamic and serene environment and using peer interaction. The basic language teaching model used here is that of *cooperative learning* (Johnson, Johnson and Holubec 1994).

The stages of action research are divided into three parts: 1. choice of themes 2. means of achieving them; 3. metacognitive reflection on the learning process. Learners are considered to be directors of their learning process and are supported by tutors who are proposed as mentors and facilitators of learning processes, as opposed to the figure of a teacher who is traditionally seen as passing his/her knowledge on to students.

Keywords: Informal learning, virtual learning environment, Italian language L2, net-generation, cooperative learning

1. Introduzione

L'esperienza descritta qui parte dall'intuizione di Marc Prensky (2001) che conia il termine *digital natives* per riferirsi agli studenti di oggi che sono cresciuti con le nuove tecnologie. Per Prensky si tratta di una svolta epocale: una linea di discontinuità con il passato che non può non incidere sulla struttura stessa del sistema educativo. Gli studenti di oggi "think and process information fundamentally differently from their predecessors" (Prensky, 2001: 1). Secondo alcuni neurologi l'esposizione sin dai primi anni di vita delle ultime generazioni alle nuove tecnologie ha sviluppato delle connessioni neurali che li rende diversi nel modo di pensare e imparare. Essi ricevono migliaia di informazioni in tempo reale e sono predisposti per processi cognitivi paralleli e *multitask* grazie all'uso dei video games e di internet. Hanno perso l'obbligo della linearizzazione, imposta dalle lingue naturali, grazie agli ipertesti; preferiscono partire dalle immagini e poi arrivare ai testi.

Siemens (2004) parla di connettivismo: l'apprendimento non deve essere più visto come processo di accumulazione delle conoscenze, ma come cura delle connessioni che rendono possibile l'accesso alla conoscenza. L'accesso all'incremento e allo sviluppo della conoscenza è più importante della quantità, di "cosa" il singolo apprendente è in possesso.

La riflessione sui percorsi di acquisizione delle conoscenze nella *net-generation* ci ha indotto a indagare l'uso di sistemi collaborativi di apprendimento *online* nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua seconda. L'indagine si basa sulla metodologia della ricerca-azione. L'apprendimento è ricerca, selezione, organizzazione delle informazioni, le quali vengono utilizzate per rispondere a domande cognitive, risolvere problemi, portare a termine compiti. Si è cercato di riprodurre un modello di apprendimento informale – per quanto sia possibile in ambiente istituzionale – puntando sul compito come risoluzione del problema ("presenta la tua città"), su domande/ricieste non rigidamente strutturate, stimolando il *feedback* correttivo tra pari o l'autocorrezione, presentando contenuti complessi. L'ipotesi essenziale è sfruttare l'apprendimento quale processo parzialmente inconscio, che si snoda su due piani: il piano della conoscenza esplicita e quello della conoscenza implicita che dipende dall'esperienza più che dalla

teoria. L'apprendimento informale è un aspetto significativo della nostra esperienza. L'educazione formale non trasmette più la maggior parte della nostra conoscenza. L'apprendimento ormai occorre in vari modi: attraverso comunità, reti di conoscenza personale e complessi compiti strettamente legati al mondo esperienziale di ciascun individuo.

2. Caratteristiche del VLE

L'obiettivo del nostro lavoro è utilizzare il *Virtual Learning Environment* all'interno dei corsi istituzionali universitari, non più inteso come supporto alla didattica tradizionale, ma come ambiente essenziale e integrato nel processo d'insegnamento/apprendimento. L'uso della rete non è limitato a erogare informazione secondo la modalità di autoistruzione, vale a dire secondo un uso individuale dei materiali di studio; ma la rete è un ambiente virtuale in cui i partecipanti interagiscono e costituiscono delle vere e proprie comunità di apprendimento.

Il VLE si presenta come un ambiente in cui è possibile sperimentare l'apprendimento informale. È uno strumento che interpreta bene i principi del costruttivismo sociale, secondo cui "la conoscenza viene sempre più spesso considerata come un processo di graduale negoziazione dialogica tra i diversi attori e i personaggi coinvolti" (Calvani, Rotta, 2001: 166). Il VLE si propone come ambiente in cui si possono condividere e scambiare le proprie conoscenze, attraverso una collaborazione tra pari. La facilità di dialogo è corroborata dal mantenimento basso del filtro affettivo che migliora le prestazioni degli apprendenti, incoraggiando il loro protagonismo. Questo fa sì che sia maggiore la motivazione nell'apprendimento delle abilità di base, come ad esempio nel caso dell'ascolto e della riproduzione dei suoni e delle intonazioni in cui si rispettano i tempi di apprendimento di ciascun allievo e, soprattutto, si vanifica la sensazione di perdita dell'autostima di fronte a un insuccesso. Inoltre, si favorisce un riuso originale della L2 facendo leva sulla creatività degli apprendenti, attraverso tecniche ludiche per ampliare il vocabolario, come la costruzione di puzzle e cruciverba, oppure la produzione di dialoghi inseriti in contesti visivi come le strisce di un fumetto. A livello cognitivo le

tecniche sopra descritte contribuiscono a sviluppare le capacità logiche e associative proprie delle reti neuronali, ossia a mantenere l'attenzione sulla cura delle connessioni.

Le creazioni individuali sono poi condivise dal gruppo, attraverso i forum che permettono di agevolare la comunicazione interpersonale in modo asincrono. Si incoraggiano gli studenti a cooperare nella costruzione delle loro abilità linguistiche in un ambiente affettivo e ludico. La grande quantità d'informazione disponibile attraverso il Web sposta l'apprendimento dall'asse formale, basato sull'autorità scolastica e prevalentemente orientato sulla lettura, al processo di apprendimento basato sulla scoperta. I giovani apprendenti scoprono nuove cose navigando sul Web fino a fondere l'apprendimento e l'intrattenimento. La logica con cui si muovono gli apprendenti non è il ragionamento per astrazione ma più esattamente il concetto di Levy-Strauss di *bricolage*, ossia trovare qualcosa – un oggetto, un documento, ecc. – da usare per costruire qualcosa che si ritiene importante per noi. L'apprendimento diventa situato, sociale e interconnesso all'esplorazione.

3. Metodologia

Il campo d'azione della ricerca è volto a testare l'uso di strumenti e tecniche finalizzate ad aumentare il piacere dell'apprendere l'italiano in un ambiente virtuale. La ricerca azione consta di un corso online¹ con due incontri in presenza, uno iniziale per spiegare il percorso, presentare la piattaforma² e gli strumenti in uso, uno finale in cui tirare le somme del lavoro e confrontarsi direttamente.

I soggetti della ricerca azione sono stati 7 studenti di livello A2, di diversa provenienza:

- a. 2 indonesiani
- b. 2 libanesi
- c. 1 albanese

1 Realizzato nel mese di giugno 2011.

2 La piattaforma usata è stata Moodle in uso presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università della Calabria all'indirizzo: <http://elea.linguistica.unical.it>.

d. 1 macedone

e. 1 spagnola

Gli studenti sono stati coadiuvati da un tutor madrelingua che ha guidato gli apprendenti alla valutazione tra pari e all'autovalutazione. Il momento della riflessione è importante per passare dalla logica del monitoraggio – cosa ha appreso lo studente – all'aumento della consapevolezza – come ha appreso e con quali strumenti – e, di conseguenza, all'innescare di processi di trasformazione.

Gli obiettivi sono stati:

1. sollecitare gli apprendenti alla costruzione delle loro competenze linguistiche in italiano;
2. migliorare in particolare le competenze testuali e il lessico attraverso la sintesi, la manipolazione e la produzione delle informazioni;
3. esplorare l'efficacia e il gradimento della correzione tra pari;
4. testare il gradimento degli strumenti utilizzati.

Tutte le attività del VLE avevano come punto di partenza la differenziazione dei compiti tra apprendenti e tutor: i primi avevano il compito precipuo di costruire le conoscenze e le competenze linguistiche, attraverso correzioni tra pari; il tutor quello di facilitare il processo ponendosi come un animatore della rete e un coordinatore organizzativo (Calvani, 2004).

Le fasi della ricerca si sono divise in: 1. scelta del tema; 2. strumenti di realizzazione; 3. riflessione metacognitiva sul processo di apprendimento. Per quanto riguarda il primo e il secondo punto, la scelta del tema e degli strumenti è stata concordata con gli studenti, attraverso un lavoro sociale di mediazione che già di per sé si presenta come un *task* complesso vicino al costruito pedagogico dell'apprendere facendo. È importante, infatti, nell'apprendimento informale mostrarsi pronti a riconoscere le proprie debolezze e i propri punti di forza, quindi nel caso del tutor-docente lasciarsi guidare nelle scelte tecniche dagli studenti, in genere molto più "tecnologici". Il tutor si propone come mentore, supporto e facilitatore dei processi di apprendimento allontanandosi dalla figura del docente che riversa il suo sapere sugli studenti. Il suo ruolo prevede di elicitare risposte e osservazioni dagli apprendenti secondo il metodo socratico. La terza e ultima fase inserisce un momento di riflessione sul processo di apprendimento, nella prospettiva

della didattica metacognitiva: attraverso l'«imparare ad imparare» gli studenti riconoscono ed in seguito applicano consapevolmente adeguati comportamenti, strategie, abitudini utili ad un più economico ed efficace processo di apprendimento.

4. Esempio di Unità Didattica (UD)

La prima UD è stata scelta dal docente insieme agli apprendenti. Il punto di partenza non può non essere dato, soprattutto quando richiede un riposizionamento della logica tradizionale della trasmissione del sapere, attraverso strumenti nuovi. La finalità sarà arrivare all'abbandono dell'UD come strumento orientato e diretto dal docente per approdare a unità di lavoro proposte dagli studenti e interamente progettate da loro, comprese le integrazioni degli strumenti a loro familiari da effettuare sulla piattaforma.

L'UD su cui si è lavorato in questa prima fase è stata divisa in micromoduli, ognuno dei quali rappresenta una fase dell'UD (Balboni, 2003). Gli obiettivi erano lo sviluppo del lessico riguardante la descrizione dell'ambiente geografico e culturale del proprio paese; lo sviluppo di abilità testuali, attraverso la manipolazione delle informazioni trovate online, secondo la logica di decomposizione di un testo per approdare alla composizione di un nuovo testo; la condivisione della propria identità culturale con la comunità di apprendimento. Per la globalità si è scelto di partire da ciò che sappiamo ("Come passi la tua giornata?"), per imparare a familiarizzare con il mezzo e le tecniche proposte. Si è scelto di usare il fumetto per esprimere ciò che sappiamo già fare, in modo da esprimere da subito la creatività, e spostare il focus dalla lingua all'esecuzione del compito: creare il fumetto. I compiti sono corretti secondo il modello *peer-to-peer* sfruttando le conoscenze pregresse di ciascuno.

La fase dell'analisi ha previsto la costruzione di giochi di parole, secondo un andamento graduale: prima in base alle conoscenze pregresse ("quante parole conosci che servono a descrivere?"), poi i giochi sono stati mirati allo sviluppo di aggettivi per descrivere la propria città, in modo da guidarli verso una produzione più complessa che è la descrizione della loro città, attività finale di questa fase.

Per la fase di sintesi è stata scelta la produzione libera “Presenta il tuo paese”. Gradualmente gli apprendenti passano dalla fase guidata (descrivi la tua città, aiutati con il modello proposto) alla fase più creativa e libera non solo nella struttura del testo ma anche nella scelta del mezzo. Gli apprendenti avevano infatti la possibilità di creare un video sul loro paese, non erano obbligati all'esecuzione di un testo scritto.

Le attività didattiche sono state impostate in modo che fosse l'interazione tra i partecipanti a favorire la crescita collettiva del gruppo. Il gruppo si trasforma in comunità di apprendimento, in cui ognuno collabora responsabilmente all'incremento della conoscenza attraverso la corrispondenza tra sapere e fare (Trentin 2000). La comunità crea una serie di impalcature (*scaffolding*) che assistono, stimolano orientano in vario modo, lasciando tuttavia forte spazio alla responsabilizzazione del soggetto che viene costantemente orientato verso l'autonomia (Calvani, 2004).

4.1 Tecniche didattiche

Le attività che abbiamo proposto non miravano a misurare la *performance* secondo il modello di *pattern drill*, ma abbiamo puntato alla produzione di elaborati aperti, alla partecipazione attiva ad ambienti di condivisione, di scambio di materiali e di comportamenti che sono la prospettiva più avanzata dell'evoluzione degli ambienti *online* (Faggioli, 2005). Si è stimolato l'apprendimento attivo, il riuso della lingua target, il gioco come strategia per sviluppare una mentalità creativa sul piano formativo.

De Mauro ci ricorda l'uso del termine 'gioco' da parte di due grandi linguisti, Saussure e Wittgenstein. Nell'introduzione al libro di Mollica sulla ludodidattica (Mollica, 2010), De Mauro scrive che un gioco linguistico è “il funzionamento ordinario del nostro parlare, un gioco che facciamo attingendo alle risorse della nostra memoria a lungo termine per prelevarne le parole, per incastrarle insieme in frasi ed enunciati” (Mollica, 2010: VIII). Il gioco è utile per sviluppare la conoscenza senza affaticarsi, bensì abbinandola al piacere. La conseguenza è che le attività si possono protrarre nel tempo perché sollecitano il piacere nei partecipanti.

Nella nostra ricerca azione abbiamo usato vari giochi di parole per la memorizzazione del lessico. Per capirne l'impatto sugli apprendenti riportiamo le

parole di Thomas, indonesiano: “ho imparato attraverso alcuni giochi interessanti che mi ho sentito felice. Secondo me, è importante di essere felice quando imparo una lingua”.

Tra le tecniche utilizzate c'è il forum usato come strumento per focalizzare la conversazione su un compito specifico esigendo un risultato concreto. In questo modo si è cercato di ovviare al limite di tanti forum di banalizzare la conversazione concentrando invece gli apprendenti verso un apprendimento attivo con la creazione di testi in L2, la correzione tra pari, la richiesta di aiuto per indovinare il gioco.

Nel processo di apprendimento svolgono quindi un ruolo fondamentale le interazioni e il linguaggio, e l'apprendimento non è altro che un processo di costruzione di significati negoziati, un percorso collaborativo basato sull'aiuto reciproco (Goodman, 1988). È una visione dell'apprendimento che enfatizza le attività concrete e la progettualità dello studente.

Tra le attività libere e creative abbiamo le presentazioni della propria città e del proprio paese. Si tratta di un compito aperto, più complesso in cui gli apprendenti mettono in pratica le abilità integrate: manipolazione, sintesi e produzione di testi, attraverso la lettura, la comprensione, la lettoscrittura, la produzione. L'obiettivo è orientare l'apprendimento alla realizzazione di un compito e alla costituzione, attraverso la condivisione di obiettivi e di pratiche, di un'identità collettiva. Questo obiettivo implica anche la costituzione di una comunità di apprendimento che faccia del corso la sua piazza virtuale in cui continuare a “praticare” la lingua italiana.

5. Analisi

Per monitorare l'andamento dell'esperienza abbiamo proposto un diario personale, visibile solo al tutor, in cui ogni apprendente ha annotato le proprie riflessioni in merito alle attività. Il diario si compone di quattro riflessioni (cosa mi è piaciuto, cosa è stato noioso, la cosa più difficile e perché, cosa avrei voluto fare). Dalla lettura dei diari prendiamo la frase di un apprendente quale emblema del percorso: “nuovo corso con nuovo metodo è più facile di capire”. Le risposte degli studenti sono in sintonia con le proposte offerte,

quasi tutti hanno apprezzato la possibilità di “fare lingua” giocando, le attività che sono piaciute di più sono la creazione di fumetti e di cartoni animati. Solo uno studente valuta negativamente la pratica ludica ed esprime il desiderio di parlare e scrivere di più, di interagire in presenza con i compagni e il docente. Tutti concordano sull'importanza dei giochi di parole per arricchire il lessico e suggeriscono la costruzione di vocabolari. Tra le attività più difficili ci sono quelle di produzione e registrazione del parlato, mentre nessuna risposta è pervenuta su attività ritenute noiose.

Infine abbiamo somministrato un questionario online e uno cartaceo (Allegato 1). Le domande del sondaggio miravano a indagare i contenuti (pertinenza), la riflessione sull'apprendimento, la qualità del feedback del docente e dei pari, l'interattività nei forum e la comunicazione. La pertinenza dei contenuti è stata percepita come molto importante da spendere nelle abilità di studio. Il senso critico sviluppato dall'UD è molto accentuato sull'autovalutazione, meno sulla correzione dei pari. La domanda successiva sull'interattività conferma l'interpretazione; infatti la domanda “gli studenti mi rispondono” ha il valore più basso. Anche per quanto riguarda il supporto, è ritenuto massimo da parte del docente, basso da parte degli altri apprendenti. Infine il flusso comunicativo sembra svolgersi tra docente e apprendente, meno tra gli apprendenti. Gli scambi tra apprendenti avvenivano per gruppi di provenienza, ossia gli indonesiani tendevano a risponderci tra di loro e così i libanesi: in rete si è ripresentata la stessa difficoltà delle classi, la formazione di micro-gruppi. Infine, il questionario cartaceo sulla valutazione del corso, somministrato agli apprendenti nell'ultimo incontro in presenza, conferma i dati del sondaggio. Per quanto riguarda l'organizzazione del corso, la facilità di accesso ottiene il punteggio massimo, seguito da contenuti e strumenti. Dei contenuti piace la novità della presentazione e sono considerati anche utili ai fini dello studio e dell'apprendimento della lingua, mentre più basso è il punteggio ottenuto per l'approfondimento dei contenuti. Buoni sono anche gli indici di gradimento sulle strategie didattiche: le consegne sono valutate chiare e semplici, importante è considerato l'aiuto del docente e la partecipazione al corso.

L'analisi dei questionari ci ha fatto scoprire vantaggi e svantaggi del percorso. Tra i vantaggi c'è sicuramente la possibilità di “fare lingua” in orari comodi

agli studenti, senza preoccupazioni di coincidenze con altri corsi; una migliore performance in assenza dell'ansia da prestazione; l'abbassamento del filtro affettivo dovuto anche alla percezione che la "faccia" del singolo non è minata nella comunicazione online. Tra gli svantaggi annoveriamo la proposta, ancora una volta eterodiretta, agli studenti di formare una comunità di apprendimento con persone che non si conoscono, appendice di un apprendimento sentito come artificiale e separato rispetto alla vita. Perché il paragone tra una comunità di apprendimento e la *community* di *Facebook* possa realizzarsi, dobbiamo spingere i nostri apprendenti a prendere l'iniziativa di voler costituire una piazza virtuale in cui si possano confrontare in maniera disinibita i dubbi, le opinioni, le richieste e le offerte di aiuto sulla lingua. Se in *Facebook* possiamo scegliere con chi fermarci a parlare, chi accettare tra i nostri amici, quali argomenti proporre, dobbiamo rendere possibile le stesse scelte sulle nostre piattaforme di apprendimento. Solo così possiamo sperare che i nostri corsi virtuali si trasformino in quegli spazi in cui gli apprendenti si ritrovino per il piacere e il gusto di confrontarsi e continuare a migliorare le proprie abilità. In questa prospettiva, loro diventerebbero davvero i protagonisti del loro sapere proponendo gli argomenti di approfondimento e le abilità da sviluppare/potenziare.

6. Conclusioni

Il lavoro non può certo definirsi terminato, si tratta di un *work in progress*, continuato nel periodo ottobre-dicembre 2011, ma con qualche modifica rispetto all'impianto iniziale. Abbiamo, infatti, tenuto conto di alcuni suggerimenti degli studenti emersi dal sondaggio, dal questionario e dal confronto diretto. Dal confronto con gli studenti è emersa l'esigenza di ritrovarsi in classe, un corso solo online non ha molto successo tra gli studenti universitari che vedono il corso di Italiano come un'isola felice, in cui apprendere la lingua senza angoscia e fare nel frattempo amicizia. Hanno la necessità di creare un forte legame di coesione con il gruppo, di discutere, parlare, divertirsi e studiare.

L'esperienza è continuata apportando alcune modifiche: il corso si è trasformato in modalità *blended*. Inoltre, le attività sono state proposte a due corsi di livello diverso (A1 e A2) per un totale di 20 studenti³. Siamo partiti dalla convinzione che uno spazio in cui si producano compiti creativi e destrutturati possa andare bene per i livelli differenziati: ognuno condivide e contribuisce allo sviluppo dei moduli in base alle proprie conoscenze e abilità, aiutando chi ne ha meno, confrontandosi, infine imparando. Si adotta la prospettiva dell'apprendimento informale, per cui l'integrazione di risorse formative segue dinamiche del tutto personali. Il lavoro che ha concretizzato questa logica è stato la creazione di vocabolari mirati ad ampliare il lessico nei campi semantici trattati (cibo, studio, città). Ad esempio, gli apprendenti di livello A1 inserivano il lemma, un'immagine e la traduzione nella loro lingua; gli apprendenti di livello A2 inserivano la marca morfologica e gli esempi, il tutor l'audio con la pronuncia del lemma.

La parte online è stata progettata per approfondire alcune abilità e, allo stesso tempo, partecipare alle attività della classe. È stata scomposta in unità di apprendimento (UdA) suddivise in approfondimenti e recuperi, per chi magari è stato impegnato altrove. Gli incontri in presenza hanno aiutato a costituire la comunità di apprendimento, capace di avviare discussioni e collaborazioni in piena autonomia, secondo la prospettiva della costruzione delle proprie conoscenze in base al proprio vissuto e alla propria enciclopedia. Una comunità interculturale in cui l'integrazione avviene con la riflessione sui propri limiti personali e culturali. In questa fase le correzioni tra pari sono state molte di più, perché si è creata una maggiore sintonia tra gli studenti annullando la sensazione di poter ferire il proprio compagno con un *feedback* correttivo. Il livello di consapevolezza è cresciuto negli apprendenti e anche il loro gradimento.

Rimane ancora un limite: poco è sfruttato l'apprendimento informale in termini di autonomia e progettazione da parte degli studenti. Ancora una volta le scelte sono state dettate dal sillabo scelto dal docente, in sintonia con il *Framework europeo*, ma nel seguito dell'esperienza si insisterà maggiormente sulla condivisione del lavoro e delle scelte in modo che ognuno sia responsa-

3 La provenienza degli studenti è varia: 10 indonesiani, 1 vietnamita, 1 coreana, 1 cinese, 2 americane, 3 tedeschi, 1 etiopico e 1 pakistano.

bile dei contenuti e della crescita della comunità, secondo i principi della “pedagogia di rete” (Haughey e Anderson, 1998).

References

- Balboni, P. 2003 *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bonaiuti, G. 2006. *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete fra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Bruschi, B. and Ercole, M. L. 2005. *Strategie per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. 2004. *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. and Rotta, M. 2001. *Comunicare e apprendere in Internet*. Trento: Erickson.
- Ferri, P. 2011. *Nativi digitali*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Frattegger, I. 2004. *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma: Carocci
- Goodman, J. 1988. Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education* vol.4 (2): 121–137.
- Haughey, M. and Anderson, T. 1998. *Networked learning: The pedagogy of the Internet*. Montreal: McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. 1994. *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lévi-Strauss, C. 1962. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Mollica, A. 2010. *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* vol. 9 (5): 1–6.
- Prensky, M. 2006. *Don't Bother Me Mom - I'm learning*. New York: Paragon House, trad. it. S. Cutaia (a c. di), *Mamma non rompere. Sto imparando!*, Roma: Multiplayer, 2008.
- Siemens, G. 2004. *Learning Management Systems: The wrong place to start learning*, <http://www.elearnspace.org/Articles/lms.htm>.

- Siemens, G. 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2 (1): 3–10.
- Siemens, G. 2006. *Knowing Knowledge*. A Creative Commons licensed version is available online at www.knowingknowledge.com
- Trentin, G. 2000. Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete. *TD Tecnologie Didattiche*, 20 (2): 21–29..

Allegato 1

Questionario

1. Vuoi essere corretto dal tuo insegnante quando sbagli?

2. Sempre o solo in alcune occasioni?

3. Vuoi essere corretto dai tuoi compagni?

4. Quali sono gli esercizi che ti piacciono di più?

5. Quali sono gli esercizi che ti piacciono di meno?

6. Come ti corregge il tuo professore?

IV. Nuove tendenze e uso delle tecnologie

La piattaforma CLiRe: autoistruzione e Web 2.0

Simone Torsani – Università degli Studi di Genova

Abstract

This article provides an overview of the structure of the CLiRE Virtual Learning Environment, developed at the Faculty of Foreign Languages of the University of Genoa. The author describes the factors leading to the creation of the platform, the features of the system and the projected future work.

Keywords: Virtual Learning Environments, e-learning, web enhanced learning

Il progetto CLiRe

La piattaforma Sybra, alla base del portale CLiRe (Centro Linguistico in Rete) della Facoltà di Lingue dell'Università di Genova, è un ambiente di autoistruzione linguistica, sviluppato in occasione del progetto "Lingue in Rete", della Facoltà di Lingue dell'Università di Genova nell'a.a. 2007-2008.

Il sistema si ispira, nella struttura, ai tradizionali sistemi di autoistruzione linguistica (multimediali e non), dei quali riprende, in primo luogo, l'impianto lineare e progressivo. A questi due fattori ne va aggiunto però un terzo che costituisce, in qualche modo, la ragione (o una delle ragioni) d'essere del sistema, e cioè la libertà data ai docenti nello sviluppo del proprio corso: a partire dalla realizzazione delle singole attività linguistiche, infatti, è possibile costruire in autonomia interi corsi dei quali praticamente ogni elemento (sfondi, paratesto, tipologia e quantità delle varie attività proposte,...) è modificabile. Questa concezione consente di rendere autonomi i docenti che non sono necessariamente dipendenti dai tecnici specializzati per organizzare e realizzare le loro attività.

La piattaforma è in funzione dal 2008 e attualmente eroga più di cinque corsi di lingue a supporto della didattica frontale; al suo interno sono attualmente registrate più di 4000 diverse attività e si contano circa 900 iscritti. E' inoltre in atto una sua ristrutturazione per rendere stabili tutte le modifiche apportate in corso d'opera (v. oltre).

Motivazioni del progetto

L'idea originale del progetto era, in realtà, di realizzare una serie di corsi di lingua da somministrare o attraverso il LMS dell'ateneo (Moodle) o attraverso pagine web statiche realizzate per ogni diverso corso. Diverse motivazioni hanno spinto, invece, verso l'elaborazione di un sistema diverso, adatto alla didattica delle lingue in autoformazione:

- *Motivazioni linguistiche.* Il sistema è ideato per la didattica delle lingue ed è caratterizzato dalla progressività del percorso e dalla possibilità di combinare singole attività (costituenti) in attività complesse.
- *Motivazioni logistiche/organizzative.* Un sistema di *authoring* permette ai docenti di ideare, progettare e realizzare i propri materiali e corsi in (parziale) autonomia rispetto al personale tecnico.
- *Motivazioni economiche.* Il sistema fornisce gli strumenti per creare nuovi corsi di lingua e modificare quelli esistenti, permettendo così di sfruttare il beneficio dei fondi ricevuti ben oltre la durata del progetto: l'infrastruttura creata, pur con i limiti di un prototipo, garantisce alla facoltà la possibilità di elargire corsi di autoistruzione a sostegno dei corsi istituzionali.
- *Necessità di un centro linguistico.* Questo sistema può costituire il primo nucleo di un centro linguistico, struttura di cui l'Ateneo genovese attualmente non dispone.

Posizione del progetto rispetto alla ricerca nel settore

Un punto sul quale vale dunque la pena di soffermarsi, prima di proseguire nella presentazione del progetto, è la sua posizione rispetto allo stato dell'arte

nella ricerca nel settore dell'educazione linguistica supportata dal calcolatore e in quello della formazione in rete.

Si tratta di una precisazione doverosa, soprattutto perché il progetto sembra andare in qualche modo contro corrente e riproporre schemi ormai superati dalla ricerca nel settore della didattica delle lingue. Quest'ultima sembra essere, infatti, sempre più orientata verso prospettive sociali (soprattutto in area anglosassone) e umanistiche (in area italiana); allo stesso tempo, la ricerca nell'istruzione a distanza si è sforzata di superare le criticità dei sistemi "tradizionali" e ha trovato la soluzione a questi problemi nell'introduzione di un tipo di didattica sociale (Bonaiuti: 2007). È una prospettiva che trova una sponda "tecnologica" nell'ormai noto fenomeno del Web 2.0, basato su applicazioni di rete capaci di supportare una forte interazione tra gli utenti, che non sono più intesi come semplici fruitori, ma anche come produttori di contenuti (D'Ottavi: 2006).

Il sistema CLiRe, pur orientato all'autoapprendimento linguistico in rete, non segue questi principi, ma si rifà a una concezione più tradizionale di apprendimento individuale. Questa scelta non è dovuta tanto a una motivazione ideologica, quanto alla necessità pratica di elaborare un sistema in grado di erogare contenuti a supporto della didattica in modo non strettamente dipendente dal fattore umano per quel che riguarda sia l'attività di tutoraggio da parte dei docenti (che possono demandare al sistema la gestione dei processi di monitoraggio e di valutazione), sia l'organizzazione di interazioni significative tra apprendenti. Un sistema basato sull'interazione implica investimenti di tempo e risorse che non erano nelle disponibilità del progetto.

Come ho avuto modo di osservare altrove (Torsani, 2009), esistono, in linea di massima, due modelli di istruzione linguistica in rete: uno trasmissivo, più tradizionale e caratterizzato dall'erogazione di contenuti e senza (necessariamente) interazione tra gli attori del sistema, uno interattivo, basato, al contrario, sugli scambi tra gli apprendenti. Questa distinzione riprende, a grandi linee, quella proposta da Warschauer e Kern (2000) tra tre modelli teorico-pratici per l'apprendimento linguistico supportato dal computer: ai primi due (strutturale e cognitivo) fa capo il modello trasmissivo, al terzo (sociocognitivo) corrisponde il modello interattivo. Alla luce di questa distinzione, allora, l'autoistruzione non sarebbe, come potrebbe apparire da una prospettiva

“sociale”, una forma superata e fallimentare, ma l’altro lato della medaglia rispetto ai metodi interattivi/sociali. È nella prospettiva dei software cognitivi presentati da Warschauer e Kern, quindi, che sono stati sviluppati alcuni elementi della piattaforma CLiRe, come gli strumenti di supporto (dizionari, schede grammaticali, ecc) anche se i corsi offerti rimangono comunque “tradizionali” e non consentono agli apprendenti grandi margini di movimento (come nel caso di molte applicazioni “cognitive”), né di personalizzazione: si tratta di problemi apparentemente irrisolvibili date le condizioni di partenza. Né va, infine, trascurato che l’autoistruzione, oltre che essere un fenomeno tutt’altro che in declino in ambito commerciale, è anche una colonna portante del lavoro di molti centri linguistici: nel contributo di Pontesilli (2009) sull’offerta di moduli di autoistruzione nel CLA dell’Università di Roma Tre si leggono motivazioni, prodotti e risultati più o meno corrispondenti a quanto presentato in queste pagine.

Caratteristiche del sistema

La piattaforma in esame è un sistema granulare e gerarchico, nel quale i componenti base, le attività e gli elementi del paratesto (sfondi e testi), si combinano in elementi sempre più complessi – unità e quindi moduli.



Fig. 1 - La gerarchia degli elementi del sistema

A livello più basso della gerarchia si trovano, quindi, le attività linguistiche, che costituiscono il mattone fondamentale della struttura dei corsi. La definizione di “sistema progettato per le lingue” nasce proprio dal fatto che le diverse attività previste sono quelle generalmente in uso nei corsi di lingue. Le attività possono essere raggruppate in: multimediali (video .flv, audio .mp3, documenti flash), testi (schede grammaticali, testi), esercizi (testi a buchi, quiz, match). Oltre alle attività “classiche” ne sono state realizzate alcune varianti, come il *testo a buchi* con *drag and drop* (nel quale le parole vanno scelte e trascinate nei buchi) o l'estrazione di porzioni di testo.

descrizione dell'attività: Completa los textos arrastrando los conectores de los recuadros a su lugar correspondiente.

Por lo que se refiere al Puerto de Barcelona, el más importante de España, hay que destacar la polivalencia de sus actividades.

[] dispone de terminales especializadas para todo tipo de productos o condicionamiento. [] de terminales polivalentes que cubren tipos de mercancías diversos y conectan con puertos de todo el mundo a través de líneas marítimas regulares consolidadas; []. Barcelona es una de las ciudades más cosmopolitas del mundo y cada año su puerto sirve de puerta de entrada al Mediterráneo a más de un millón de pasajeros de cruceros. [] dispone de conexiones directas de ferrys con Génova, Roma, Argel-Orán, Mallorca, Ibiza y Menorca. [] hay que destacar el Port Vell, que además de los grandes espacios públicos para organizar todo aquello que uno puede imaginar, dispone de un abanico de ofertas culturales, deportivas, de negocio y de ocio. [], representa un atractivo único para la ciudad, el ciudadano y las empresas, [] queda garantizado el éxito de cualquier acontecimiento que aquí se celebre.

-

I pezzi mancanti

Fig. 2 - Un esercizio di riempimento con drag and drop (gli elementi sulla destra sono trascinati nei buchi del testo)

Diverse attività (fino a 10) possono essere combinate tra loro e formare attività complesse e significative, composte, per esempio, di un testo (o un audio o un video) con un esercizio di comprensione. Questa combinazione permette di realizzare attività complesse e significative, attraverso le quali realizzare le tecniche didattiche presentate nella letteratura specializzata, come il “dettato-cloze” (Balboni, 1995), una tecnica nella quale si ascolta un brano audio e si devono scrivere solo le parole mancanti: questa tecnica è scomponibile in due

attività semplici (primitive), “audio” e “cloze test”, realizzabili autonomamente e combinate tra loro.

Fino a 12 attività possono formare un’unità. Un’unità, infatti, viene proposta all’insegnante che prepara il suo corso come un percorso con 12 *slot* che può riempire, in maniera visuale, attraverso un sistema *drag and drop*: in questo modo la modifica dell’unità è molto veloce e il risultato finale è osservabile già in fase di realizzazione.

Come si può osservare nella figura 3, l’unità (la parte a sinistra) è costituita da un’immagine di sfondo (che è parte del paratesto) sulla quale è impresso un percorso a “s” rovesciata lungo il quale si trovano 12 buchi (*slot*) che sono riempiti con le diverse attività registrate per il modulo e che si trovano nella parte destra dello schermo: la visualizzazione di modifica dell’unità è identica alla visualizzazione dello studente (con l’unica differenza che gli *slot* lasciati liberi non sono visibili e che si può solo fruire delle attività, cliccando sull’icona corrispondente).

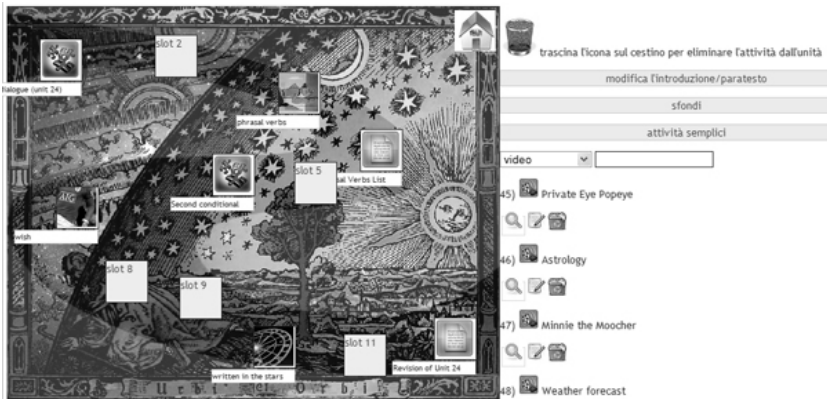


Fig. 3 – Un’unità in fase di modifica (sulla destra gli elementi da inserire negli slot liberi)

La facilità di utilizzo per i docenti, dunque, è stata uno degli elementi più importanti nella realizzazione del sistema ed è per questo motivo che, oltre alla modifica visuale delle unità, sono stati introdotti altri elementi volti a facilitare il lavoro di costruzione dei corsi. Un esempio, in questo senso, è la possibilità di importare gli esercizi direttamente dai formati di programmi

specializzati: in questo modo la preparazione degli stessi può avvenire in ambienti più comodi (i programmi stessi) rispetto a una piattaforma in rete, che, per quanto comoda, presenta necessariamente inconvenienti rispetto a un software desktop.

Per quanto riguarda i corsisti, si trovano di fronte a un sistema di progressione lineare di impianto piuttosto tradizionale. Lineare è il percorso all'interno delle unità, come la progressione da unità a unità e da modulo a modulo: per accedere all'elemento (attività, unità o modulo) successivo, occorre aver eseguito/terminato quello corrente.

Supporto e monitoraggio

Come supporto alle attività sono state pensati diversi aiuti, anche questi tratti dalla tradizione dei sistemi di autoistruzione: le schede grammaticali (ogni attività registrata come "scheda" in un modulo diventa automaticamente disponibile come aiuto), il dizionario dell'unità e, infine, un elenco di risorse esterne. Tutti questi aiuti sono, naturalmente, modificabili dal docente. Una prima miglioria apportata al sistema è stata l'introduzione di un sistema automatico che ricerca tra diversi dizionari in rete la traduzione di una singola parola in un testo: si tratta di un primo esempio di sistema intelligente capace di determinare la lingua di un testo e di valutare le diverse traduzioni (Poli e Torsani, 2010).

Ogni corso può attivare, a discrezione del docente, strumenti di interazione, come forum e *web log*, ma, allo stato attuale delle cose, questi strumenti non sono stati molto utilizzati: questo è probabilmente dovuto al fatto che il sistema è utilizzato per l'autoapprendimento e non sembra essere necessaria alcuna forma di tutoraggio e/o di interazione.

Grande importanza è stata data, infine, al monitoraggio sia della presenza che dei risultati delle attività. Il monitoraggio della presenza all'interno del sistema ha una funzione "amministrativa" e serve al docente per controllare la frequenza nel caso di corsi sostitutivi di moduli, mentre le funzioni di monitoraggio delle attività hanno, invece, lo scopo di tracciare un profilo dell'apprendente e di osservarne progresso e punti deboli. Ogni attività svolta, infatti, è registrata

in una apposita tabella insieme al risultato, ed è possibile tracciare un quadro storico dei risultati e della progressione dell'apprendente.

Sviluppi futuri del progetto

Sono passati ormai tre anni dalla messa in rete del prototipo della piattaforma e, come prevedibile, sono state fatte molte modifiche al motore del sistema. Lo sviluppo presso la facoltà di progetti legati al *mobile learning*, al Web Semantico e ai sistemi di diagnostica rende oggi necessario un aggiornamento del sistema che tenga conto, oltre che dei *feedback* tecnici e delle criticità emerse, anche di questi nuovi aspetti. Non pare utile approfondire qui la questione relativa al miglioramento dell'interfaccia utente e della trasposizione per dispositivi mobili, quanto piuttosto illustrare due diverse direzioni sulle quali la ricerca si misura da tempo: l'aspetto sociale e l'introduzione di sistemi intelligenti.

Una delle caratteristiche del sistema è, si è detto, la poca attenzione al lato sociale/interattivo dell'apprendimento linguistico. In uno scenario come quello descritto, infatti, l'introduzione di elementi di interazione è necessariamente limitato ad aspetti secondari e non deve influire in alcun modo sullo svolgimento delle attività del corso. Tenuto presente questo, saranno introdotte nella nuova versione della piattaforma due diverse soluzioni. Da una parte si andrà a migliorare l'offerta di strumenti che permettono le interazioni tra utenti, con il miglioramento e l'estensione di quelle già esistenti (forum e *weblog*) e l'introduzione di sistemi di comunicazione sincrona, come una *chat*. Dall'altra si tenterà di integrare nella gestione dei contenuti elementi di provenienza sociale, in particolare si tenterà di recuperare da siti di *social bookmarking*, contenuti simili e/o affini a quelli proposti nel sistema. Questo avverrà tramite il confronto di parole chiave associate a ogni attività con quelle utilizzate nei siti esterni. Vale la pena di notare come le due soluzioni si ricolleghino in qualche modo all'idea di Web sociale; questo avviene da un punto di vista tecnico attraverso la combinazione di diverse tecnologie che permette di ottenere applicazioni più complesse e interattive, e dal punto di vista dell'uso, con l'utilizzo di risorse segnalate dagli utenti attraverso, appunto, il sistema del *social bookmarking*.

Data la natura del sistema, più possibilità sembrano emergere per quanto riguarda sistemi intelligenti. Si tratta, è bene ricordarlo, di elementi sperimentali, che costituiscono il primo passo verso l'introduzione di sistemi ancora più complessi. In questa direzione ci si era già in parte mossi con l'introduzione di un sistema automatico di ricerca tra diversi dizionari (v. *infra*). L'ambito specifico a cui si fa riferimento, in questo senso, è detto *Intelligent CALL* (Apprendimento delle lingue supportato dal computer e da sistemi intelligenti – ICALL) ed è stato un campo di ricerca piuttosto limitato dal punto di vista dei progetti (almeno se confrontato con i più numerosi progetti legati all'apprendimento sociale, v. Schulze, 2008), ma piuttosto vasto e articolato per quanto riguarda gli ambiti operativi, del più ampio settore del CALL.

A questo proposito, Schulze riprende la lista dei desiderata proposta da Oxford (1993) sull'uso di agenti intelligenti nel CALL e che riassume a grandi linee gli ambiti applicativi dell'ICALL. Non tutti questi ambiti sono applicabili a tutte le esperienze; occorre, quindi, identificare e sviluppare quegli elementi che meglio sembrano adattarsi a un sistema in autoformazione. In un tale contesto, dunque, gli elementi più interessanti sono quelli legati alla diagnostica, agenti cioè in grado di elaborare un modello dell'apprendente, per esempio sulla base dei risultati delle attività (esercizi), e di operare delle scelte sulla base di questo modello, in particolare un sistema ICALL:

- deve fornire un'assistenza linguistica appropriata ai reali bisogni degli apprendenti;
- deve fornire un'utile e appropriata correzione degli errori adatto alle mutevoli necessità degli apprendenti.

Le scelte, è evidente, possono essere più o meno incisive sul percorso didattico; i moderni sistemi basati sulle tecnologie semantiche, per esempio, producono percorsi didattici *ad hoc* su un determinato argomento. In questo caso, tuttavia, si è preferito optare, in via sperimentale, per un semplice modulo diagnostico che sia in grado di suggerire estensioni sulla base del modello desunto dai risultati delle esercitazioni. Tale modulo confronterà gli errori dell'apprendente con un'ontologia che descrive la lingua oggetto dell'apprendimento, analoga a quella presentata in Mercurio, Torre e Torsani (2011). Un'ontologia è, in breve, una rappresentazione schematica di un

dominio di conoscenza i cui elementi sono messi in relazione tra loro secondo vincoli diversi. La forza delle ontologie sta nel fatto che agenti intelligenti (motori) sono in grado di ragionare sugli elementi e sulle loro relazioni e produrre un risultato: in questo caso gli elementi sono argomenti grammaticali che vengono confrontati con il modello dell'apprendente come emerge dai risultati delle attività (Torsani, 2011).

Bibliografia

- Balboni, P.E. 1995. *Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curricolo*, in: AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci, pp. 187–206.
- Bonaiuti, G. 200. *E-learning 2.0*, Trento: Erickson.
- D'Ottavi, A. 2006. *Web 2.0. Le meraviglie della nuova Internet*, rgb: Milano, 2006.
- Mercurio, M., Torre, I., Torsani, S. 2011. *MM-learning e personalizzazione nell'apprendimento delle lingue straniere*, in "Atti del convegno Didamatica 2011" Oxford, R. L. 1993. *Intelligent computers for learning languages: The view for language acquisition and instructional methodology*, in "Computer Assisted Language Learning", vol. 6, no. 2, pp. 173–188.
- Poli, S., Torsani, S. 2011. *Toile, bon usage et dictionnaires à la carte. Un exemple d'emploi didactique*, Atti delle Seste giornate italiane dei dizionari, Università degli Studi di Salerno, 22–23 aprile 2010, (in stampa).
- Pontesilli A. 2009. *L'italiano ti prende per mano: l'articolazione dell'offerta didattica in Italiano L2 al Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Roma Tre*, in (a cura di) Argondizzo C., *Studenti in mobilità e competenze linguistiche. Una sfida accademica, linguistica e culturale. Atti del XI Seminario Nazionale AICLU*, Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Schulze, M. 2008. *AI in CALL—Artificially Inflated or Almost Imminent?*, in CALICO Journal v. 25, no. 3, pp. 510–527, 2008.
- Torsani, S., 2011. *Idest. La semantica digitale in prospettiva glottodidattica*, Schena, Fasano (Br), 2011.
- Warschauer, M., Kern, R. 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge UP, 2000.

Presenting Presentations: learning and using skills in L2

Ian Michael Robinson – Università della Calabria

Abstract

This work reports on a project in the University of Calabria to teach undergraduates the skills necessary to do oral presentations in English. It looks first at the growing literature in the field of oral presentations to understand what a presentation could be like. Ideas from this were used to instruct and give students practice so that they would avoid the pitfalls that many presenters seem to fall into. Having become acquainted with these ideas, the students were then asked to give a presentation of their own choosing within the area of their degree course: Social Work. The students peer evaluated the presentations and these evaluations included making comments on the strong and weak points. Those comments are analysed here and commented upon. It is concluded that it is possible to use English as the medium through which to teach other skills and that students can learn to give effective presentations. Moreover, students can become critically aware of what makes a good presentation.

Keywords: oral presentation, peer evaluation

1. Introduction

The aim of this article is to report on a project at the University of Calabria to teach students how to do oral presentations using English as the medium of communication. It looks at what an oral presentation is and how the skill of giving a presentation can be taught. It goes on to show the evaluations of a group who were peer reviewing presentations.

1.1 The context

Results from a needs analysis of linguistic competences show that students of the Social Work course need to know how to do oral presentations. It is evident that social workers are called upon to give presentations as a part of their duties. Undergraduates who decide to continue in the academic world are also required to have this particular skill. It was therefore decided to incorporate oral presentation skills into the English course of the Social Policy and Social Work second cycle (*Magistrale*) degree course. This English course is a continuation of the courses done during the three-year undergraduate course in the University of Calabria. The first course is general English, the second brings in aspects of English for Specific Purposes (ESP), while the third is completely ESP. The aim is for the students to reach a B1 level as described in the European Common Frame of Reference¹. Other parts of the course focus on reading of texts specific to Social Work and writing of a short paper on a topic pertinent to the degree course. The final evaluation is based on all three aspects of the course.

Most of us have at some time or another been present at an oral presentation. It can be claimed that many presentations do not communicate the speaker's ideas well. This is something that many of us have witnessed firsthand, but anecdotal evidence can be used here to demonstrate what is meant. A conference on the topic of International Adoptions held in the Region of Calabria in Italy featured four presentations. The first involved a person just talking, and was very clear. The second used very clear projected visual images but did not capture the attention of the audience as it was not on the topic of the conference, but on the Professor's own pet project of illegal immigration in the Cosenza area. The third was presented by a representative of the section of the Vietnamese Ministry that deals with adoption. This involved clear projected images and, although it had to be interpreted into Italian, it had the audience spellbound as it was directly to the point and very clear. The fourth involved academics from the local university who presented detailed research on the topic in question and involved dense PowerPoint slides which they proceeded to talk over while the audience was trying to make sense of all of it. The

1 As the final exam does not include a listening test and the language is specific to the degree course it is considered a partial B1.

audience finally gave up on this attempt. It is hoped that by teaching university students the necessary skills to give good presentations then they will not have problems in the future when they are called upon to present a project or course.

2. Literature review

Widdowson (2003: 173) states that “in language teaching and testing our focus of attention should be on the language as a resource of making meaning”. This encourages us as practitioners to recall that the learners we are accompanying on their language learning pathway need the language because they need to make ‘meaning’; they need to communicate ideas. One setting which encourages students to concentrate on their meaning is the field of oral presentations. As language teachers we should not be spending all our time teaching the rudiments of grammar (although this is important) because as, again, Widdowson (2003: 174) says, “there is more to linguistic competence than a knowledge of grammar, and more to language capability than linguistic competence”. The second part of this again leads us into thinking that the learners need to be capable users and in courses they need to be able to have the chance to demonstrate that they are capable. This can be done in an oral presentation.

There is a growing literature concerning oral presentations. Atkinson (2008), Duarte (2008, 2010), Etherington (2009), Reynolds (2008, 2010, 2011) and Williams (2010) all discuss how to design good presentations with or without PowerPoint (PowerPoint is used here to refer to any of the slide software programs available such as Keynote). Very often the main concern can be summed up using Reynolds’ words ‘simplicity’, ‘naturalness’ and ‘elegance’ (2008: 107).

Harrington and LeBeau (2009: 5) divide a presentation into three parts: the physical, the visual and the story. They justify this division by declaring: “Not all communication in a speech comes from words. The way you stand, where you look, how you use your hands and vary your voice send a message as well” so there is a physical part; “Speech is not just about what you say. What

you show and how you show it is as important as what you say", this is the visual aspect; "A speech is like a story" they claim, "[i]t has a beginning, a middle and an end, all connected together into a single message. Keeping the parts in order, and connecting them together' is important".

The literature looks at these aspects of giving a presentation. More attention tends to be given to the last two; however the first one is talked about by Reynolds and also by Gallo (2010). This latter decided that one of the best ways to learn is to study the greats and one of the best presenters of our time is Steve Jobs and so uses his performances as a guideline, including his physicality. Other very good presenters can be easily accessed on the Internet in a site such as TED.com.

Writers tend to agree with Medina (2008: 221) in his claim, based on his work in neuroscience, that "Vision trumps all the other senses". Atkinson (2008: 53) suggests that "research shows that people learn better from words and pictures than from words alone. This applies when the pictures illustrate what the words say, not when pictures are added for decorative effect". Others of Medina's 12 principles as to how the brain works can be related to giving oral presentations: "we don't pay attention to boring things", "we are powerful and natural explorers", and his work on memory that teaches us just how much of a presentation will be remembered (very little). Atkinson (2008: 33) uses the idea that short-term memory is limited in capacity to state the need to put the information in 'digestible pieces'. Heath and Heath (2007: 30) use a phrase from journalism, 'burying the lead', to refer to what happens when so much detail has been added in that the main message gets lost (not being able to see the wood for the trees) and go on to use the phrase "If you say three things, you don't say anything" to make it clear that people cannot focus on too many things at once, and if you add too much then you risk losing your audience.

Reynolds (2008, 2010) goes into a lot of detail as to how to show the presentation in as neat a manner as possible, as does Duarte (2008). Reynolds' ideas will be shown later, here it is useful to see Duarte's five theses she uses to explain why the manner of a presentation is important:

1. **Treat your Audience as King:** They didn't come to see you. They came to find out what you can do for them. Success means giving them a reason for taking their time, providing content that resonates, and ensuring it's clear what they are to do;
2. **Spread Ideas and Move People:** Creating great ideas is what we were born to do; getting people to feel like they have a stake in what we believe is the hard part. Communicate your ideas with strong visual grammar to engage all their senses and they will adopt the ideas as their own;
3. **Help Them See What You're Saying:** Epiphanies and profoundly moving experiences come from moments of clarity. Think like a designer and guide your audience through ideas in a way that helps, not hinders, their comprehension. Appeal not only to their verbal senses, but to their visual senses as well;
4. **Practice Design, Not Decoration:** Orchestrating the aesthetic experience through well-known but oft-neglected design practices often transforms audiences into evangelists. Don't just make pretty talking points. Instead, display information in a way that makes complex information clear;
5. **Cultivate Healthy Relationships:** A meaningful relationship between you, your slides, and your audience will connect people with content. Display information in the best way possible for comprehension rather than focusing on what you need as a visual crutch. Content carriers connect with people.

In synergy with these ideas, Reynolds examines how to achieve clarity (2008: 68): "Projected slides should be as visual as possible and support your points quickly, efficiently, and powerfully". Atkinson (208: 323) writes "one of the major advantages of keeping the basic format of the slides simple [...] is that a simple design keeps you from being distracted by unnecessary details and the audience from being distracted by too much happening on the screen. Removing distractions leaves you in control of the media instead of the media controlling you". Reynolds is also very keen that people avoid creating what he has called 'slideuments' which are slides which are meant to be read and

states: “The slideument isn’t effective, and it isn’t efficient, and it isn’t pretty”. Etherington (2009: 32) makes it very clear what a presentation is and isn’t: “Your slide show is NOT the presentation; YOU are your presentation”. Reynolds suggests that if the presenter wants the audience to go away with clear notes from the presentation then he/she can prepare these in advance and hand them out (preferably after the presentation or at certain key points during it). These notes should not just be a printout of slides, but a written document.

It is interesting to note that both Reynolds (*The Naked Presenter*; 2011) and Duarte (*Resonate*: 2010) moved on to write books that moved away from a reliance on slides and onto the way to tell the story. Heath and Heath (2007) also talk about the story aspect of a message or presentation and how the ideas presented there can be made to ‘stick’. They say that the following components are essential: simple (this has been noted above), unexpected (if something is banal we don’t remember it), concrete (there must be a firm basis to what is being said), credible (the person speaking must be credible in the eyes of the audience, credentials are useful here), emotional (we are hard-wired to react to emotions and so presentations should tap into this) and stories (we are more likely to remember a narrative event rather than just facts and figures). Concentrating on the way to deliver the message and make it ‘stick’ is important; visuals can help this but they are not the only way.

3. The Project

This project involved teaching students the precepts of giving presentations. The short-term goal was for these learners to give an oral presentation in class to their colleagues (and teacher). The longer-term goal was for them to learn an academic and occupational skill which would be useful for them later on, away from the English lessons.

These lessons involved looking at the various aspects of giving an oral presentation and making the learners aware of these.

The first part is to examine the physical component of the presentation. Many people are not aware that the first impact of a presentation is made before the

speaker even speaks. It is necessary to present yourself physically confident. An audience likes to see a relaxed presenter but does not want to see one who is so relaxed that they are slouching in a chair. They do not want to see a presenter who is constantly fidgeting, playing with hair or clothes, or who is directing the presentation to a wall. Eye contact is an important part of this. It gives you contact with your audience and allows you to gauge whether or not they are following, or whether things need to be repeated for extra clarification.

It is necessary for students to gain confidence in their ability to stand in front of an audience. To help with this aspect the group was broken up into small groups, of five people where possible. Each person was asked to stand up and introduce him/herself for one minute. At the end of each turn the others in the group had to ask two questions. In a second session, the group was again divided into small groups. This time each person had to introduce an item that they had brought in from home. Again they had to stand up and talk. They had just one minute to do this. In this way the students had the chance to talk about familiar topics in non-threatening situations. This helped them gain confidence and showed them that they could do an oral presentation. A third session involved each person going to the front of the class and just giving a two-line self-presentation. They were asked to be aware of their physical presence and the classmates in front of them. Eye contact was important. The next short presentation was again in small groups and involved each person giving a very quick introduction to the topic that would form the nexus of their final presentation.

It was explained that it was not necessary to use visual aids, in the form of a PowerPoint presentation but that these could be useful especially for the less experienced or more nervous presenters. Tips were taken from the literature to try to avoid 'death by PowerPoint' and a reliance on bullet points. It was also demonstrated how an overuse of all the fancy animation and dissolves that the software permits only gets in the way of a clear presentation. The main message in these lessons was that simplicity and clarity were of the utmost importance. The example given was that if a student wanted to talk about a cat, then the easiest way was not to give a detailed written explanation, or a piece of clip art of dubious quality, but rather to show a clear photo-

graph of a cat. The image should not be cluttered with unnecessary words. The presenter can present a visual image and then once the audience has had a moment to understand that then the presenter can speak. It is important to stress that visuals are not there to be read. An oral presentation is not a reading exercise for the audience, but is rather a moment for the presenter to communicate a message in the clearest possible way.

Much of what was taught revolved around the key points that Garr Reynolds sets out in his website.

These are reported here and briefly described.

He gives slide tips:

Keep it simple – the presentation must be easy to understand;

Limit bullet points and text – use pictures when possible as they are much more effective;

Limit transitions and builds (animation) – there is no need to use fancy slides and fades in and out;

Use high quality graphics – bad clip art can add to confusion rather than clarity;

Have a visual theme but avoid using PowerPoint templates – he suggests that people have seen the commercial slide backgrounds so much that they become bored with them;

Use appropriate charts – but don't overload them with information, even here less can be better;

Use color well – don't allow detail to be lost because it is not clear;

Choose fonts well – he suggests presenters use one style of a sans serif font, but different versions of the same font family can be used;

Use video or audio

Spend time in the slide – this allows you to get a clear overview of what you are doing.

Organization and preparation tips

Start with the end in mind – you need to know where you want to go with your presentation to know how to get there;

Know your audience as well as possible – the same theme of presentation should be approached differently for different audiences;

Content, content, content – a good presentation must say something;

Keep it simple – this has been discussed above;

Outlining your content – the audience is helped if they have an idea of where the presentation is going;

Have a sound, clear structure – if your presentation jumps from one thing to another, then the audience will get lost;

Dakari nani? (So what?) – only put in what is important. The Japanese question (Reynolds lives and works in Japan) is to be posed with everything you want to put in the presentation. If, on asking this question, you see that this is just an interesting sideline then cut it out;

Can you pass the 'elevator test'? – Reynolds gives the scenario of there being no time to give your presentation to the boss of the company, but you have the two minutes in the elevator up to her/his office. Can you fit all you need to say into those two minutes? If you can, then you know the presentation well and are in control of it. If not, you need to revise it;

The art of storytelling – people react well to stories and remember them;

Confidence – practice, practice, practice. The more presentations you give the more confidence you get.

Delivery tips

Show your passion – if you are bored, then your audience will be bored;

Start strong – you must hook your audience in the first ten seconds, otherwise they lose interest;

Keep it short – you are using other people's time, use it well;

Move away from the podium – physical barriers between you and the audience are barriers to understanding and empathy;

Use a remote-control device – this allows you to be free to move away from the computer and stops the presentation being static;

Remember the 'B' key – when your words are important you can press the 'B' key and the screen goes blank and so all the attention is on you, and not on the screen;

Make good eye contact – this keeps you close to the audience;

Keep the lights on – if the room is dark, the speaker disappears and has no contact with the audience;

At all times: courteous, gracious, & professional.

Some time was spent on getting the students to think about their voice. It is necessary that they project their voices when presenting so that people can hear them. Reading from a page tends to flatten people's voices into uninteresting monotones. Students are advised against just reading their presentations from a piece of paper. Reading also tends to mean that the eyes of the presenter are on the paper and not on the people that the speaker should be interacting with.

Finally we looked at the message. As we know (Medina and Heath and Heath are good at explaining this) that people do not remember much from a presentation (we are lucky if they can remember one main idea at the end of it all), it is important that the presentation has some content and that the message is clear and simple. Use of repetition will help get the message across. The audience also usually reacts better when the talk is clearly structured so that it is easy to follow. Most good presentations are either accompanied by a handout or followed by a published paper, and it is there that the complicated points and the facts and figures can all be placed. The presentation is the way to get people's attention and interest so that they will go away and read the written documents.

4. The presentations

The group members gave some very interesting and powerful presentations. As stated above, the course was a *magistrale* course for students studying Social Policy and Social Work. This meant that the majority of the presentations were on themes connected to this. The presentations covered a variety of social topics: for example, domestic violence, bullying, child abuse, adoption, immigrants, human rights, eating disorders, mental health. Not all students chose to use visual aids.

As the students were giving their presentations, the other members of the group acted as the audience. These listeners had three things to do: first they had to interactively listen (this means that they were encouraged to have eye contact with the presenters, to show interest and understanding –using nods of their heads, etc), to think of two questions to ask the presenter at the end of

the presentation, and to evaluate the good and weak points of the presentation, as well as making a general comment.

5. Discussion of results

Students were asked to peer evaluate the other students. There were 60 students in the course, but they were not all always there for the presentations and did not always write comments even though they were encouraged to do so.

The evaluations were analysed to see what the audience felt about the presentations.

The comments that the students made were collected and are presented below. The numbers in brackets refer to how many students made the same comment². There were a total of 243 positive comments, 140 comments on weak presentations and 81 general comments. Only comments that were made by two or more students are presented here; the comments for the presentations' good points have been grouped together into similar areas: clarity, voice/language, physical aspect, message, quality and miscellaneous.

Good points

Clarity

Clear (59), easy to understand (3).

Use of visuals

Nice PowerPoint (29), good images (23), PowerPoint simple and clear (12), good video (4), strong and meaningful images (2).

Voicellanguage

Clear pronunciation of words (22), tone of voice (7), good intonation (5), language (5), natural way to talk (4), loud (2).

Physical aspect

Eye contact (4), posture (4), gestures (2).

Message

Interesting (19), knows the subject well (2).

² Many of these have had to be translated from the original Italian.

Quality

Nice (3).

Miscellaneous

Original idea (5), does not read (4), speed (3), brevity (2).

Weak points

Too fast (22), No PowerPoint (18), tone of voice (18), too long (16), has only read (16), too much writing in the PowerPoint (8), posture (7), pronunciation (7), difficult to understand (6), low voice so you don't understand anything (5), shyness (4), the background of the slide does not allow us to read the content (3), bad English (3), does not look at the audience (3), not clear (2), very complicated words (2).

General

Very good (14), good (12), interesting (7), too long (4), cannot hear very well (3), colour of characters and background make it all unclear (3), too mechanical (3), very clear (3), natural way of talking (2), nice PowerPoint (2), original idea (2), very willing (2), was not learnt by heart (2).

It is interesting to note that when students made comments on the good points of the presentations the most often made comment was 'clear' (59). The idea of a presentation is to clearly communicate an idea and when it is clear then the audience happily notes this. The use of technology comes in second and third place with 'PowerPoint' (29) and 'good images' (23) being noteworthy good points. The fourth most noted aspect was the 'clear pronunciation of words' (22). This returns to the idea of clarity. Other good points that students thought were worth writing about include "tone of voice", "interesting", "original idea", "eye contact" 'and "does not read".

In the weak points, the one most commented on was "too fast". Again, the second point refers to the technology used, or in this case not used: "PowerPoint". These were followed by "too long" and "only reads". Other weak points noted were "all the words are on the slides", "does not look at the audience", "the background of the slide does not allow us to read the content".

These comments help us understand what an audience wants from a presentation. Indeed, most of the comments could be used in a 'do' and 'don't' list for

future presentations. Overall this shows that the students are aware of what makes a good oral presentation and this suggests that these are aspects that can be worked on in class.

6. Conclusion

The project results showed that this task-based approach to learning specific content skills can be effected in a language class. Students are able to learn, in English, about how to give presentations and put this learning into action by giving good clear presentations. Not all of them felt the need to use technology but those that did use it benefited and the reaction of the audience demonstrated that this was an effective tool and that it was considered a weak point of a presentation if computer projected images were not used. The main 'good point' of a presentation was deemed to be whether it was clear or not. This corresponds to Widdowson's affirmation that 'making meaning' is important and that how we go about that is important. The fact that the majority of the presentations were delivered well and had a message that was transmitted well suggests that this project was worthwhile. The anecdotal evidence of students who talked with the teacher after the class is also important. Several students have said that they had been very worried before doing the presentations and that they had put a lot of work into doing the presentations. However, they were glad at the end of the day that they had risen to this challenge and learnt something that they considered would be useful in later life.

It would be interesting to apply these criteria to presentations made in national or international conferences, to investigate as to whether the anecdotal evidence presented at the start of this paper really is representative. If a project of this type helps presenters question the way that they are presenting or helps future presenters to present their material in a way that captured the audience's attention and made them want to read a more detailed account of what was being orally presented, then it can be said to have been worthwhile.

References

- Atkinson, C. 2008. *Beyond Bullet Points*. Washington: Microsoft Press
- Duarte, N. 2008. *Slide:ology The art and science of creating great presentations*. Sebastopol: O'Reilly
- Duarte, N. 2010. *Resonate: present visual stories that transform audiences*. Sebastopol: O'Reilly
- Etherington, B. 2009. *Presentation Skills for Quivering Wrecks*. London: Marshall Cavendish Business
- Gallo, C. 2010. *The Presentation Secrets of Steve Jobs*. New York: McGraw Hill
- Heath, C. and Heath, D. 2007. *Made to Stick: Why some ideas Survive and others Die*. New York: Random House
- Harrington, D. and LeBeau, C. 2009 *Speaking of Speech new edition: Basic Presentation Skills for Beginners*. Oxford: MacMillan
- Medina, J. 2008. *Brain Rules: 12 principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School*. Seattle: Pear Press
- Reynolds, G. 2008. *PresentationZen*. Berkeley: New Riders
- Reynolds, G. 2010. *PresentationZen Design*. Berkeley: New Riders
- Reynolds, G. 2011. *The naked presenter*. Berkeley: New Riders
- Reynolds, G. 2004 GarrReynolds.com <http://www.garrreynolds.com>
- Widdowson, H.G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Williams, R. 2010. *The Non-Designer's Presentation Book*. Berkeley: Peachpit Press <http://www.ted.com>

Enseñar con el apoyo de las tics. Propuesta de aplicación práctica: “De Erasmus a España”

María Eloína García García, Iciar Díaz-Telenti Martínez
Università degli Studi di Trieste

Abstract

The aim of this project is to highlight some of the possibilities Information and Communication Technologies (ICT) offer to support interaction processes in distance learning. It is especially aimed at Italian mother-tongue students who are learning Spanish. This research follows from the writers' experience as Language Experts at the University of Trieste, with students who are proficient in Italian. It has led to the development of a pre-intermediate learning module (with reference to the Common European Framework of Reference for Languages) called “From Erasmus to Spain”. The objective is for students to learn to deal with everyday issues and apply what they have learnt in real-life contexts. To achieve this objective, we suggest students develop a webquest and write a guide-book for those who are going to spend a one-year period of study in Spain.

We follow the structure proposed by Bernie Dodge, professor at San Diego University: tasks, process, resources, evaluation and conclusion. The learning module will be created by students using the webquest. This will allow them to enhance their ability to retrieve and manage information from the web; moreover they will be able to analyze their native language and, by using online resources, investigate similarities and differences with Spanish.

Keywords: Internet, interacción, colaboración, autogestión, webquest.

1. Perfil del grupo, condiciones, temporalización y objetivos

Todos los estudiantes de lenguas sueñan con llegar a poner en práctica ese arsenal de palabras, giros y situaciones aprendidas en sus clases. El aprendizaje de una lengua puede servir como complemento cultural y también para profundizar en la mentalidad y costumbres de otros pueblos y naciones, pero, evidentemente, su fin último y natural no puede ser otro que el de la comunicación. En este proyecto didáctico trataremos de preparar y organizar nuestro equipaje para que sea lo más útil y provechoso en una hipotética estancia en España (para algunos estudiantes real). Pero antes de hacer las maletas, de calcular el espacio y de colmarlo, es imprescindible que creemos el perfil del grupo de personas que han de dedicarse a esta tarea, que podríamos resumir de este modo:

- a. Alumnos universitarios que estudien la lengua española o alumnos del último curso de Secundaria adecuando, en este caso, algunos de los objetivos.
- b. Lengua nativa o de trabajo: italiano.
- c. Nivel de partida en español: A2.
- d. Nivel que se desea alcanzar: B2.
- e. No más de treinta alumnos por clase.

Podemos sintetizar las condiciones de nuestro proyecto en tres puntos fundamentales:

- a. Cuarenta horas de clase, con un mínimo de dos horas semanales.
- b. Aula con ordenadores durante todo el curso o proyecto (programas instalados: Power Point, Prezi, etc.).
- c. Acceso a Internet.

Por otra parte, conviene recordar a los alumnos lo que pretendemos de ellos cuando finalice el módulo en cuestión, o dicho de otro modo, los objetivos que deseamos que alcancen:

- a. Que conozcan las costumbres de España.
- b. Que aprecien su historia y sepan de su geografía.
- c. Que consigan proporcionar informaciones sobre una ciudad y, en definitiva, que entiendan su funcionamiento burocrático.

- d. Que sepan comunicarse con personas y preguntar (con el tono y el énfasis adecuados) precios, condiciones, plazos, etc.
- e. Que aprecien la cultura y la gastronomía del país y, en concreto, de la ciudad o región de destino.
- f. Que sepan comunicarse por teléfono o por e-mail (sin contexto) para solicitar informaciones, datos, horarios, etc., utilizando para ello el tono y el registro justo y adecuado en cada situación.

2. ¿Cómo planteamos el trabajo? ¿De dónde partimos?

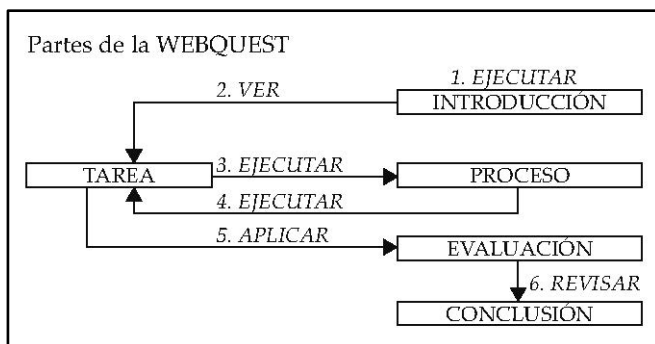
El primer paso ha sido crear una página web: <http://www.imparalospagnolo.it> que ha servido como punto de referencia para todos los integrantes de la clase. Hemos elaborado, por ejemplo, un calendario con las fechas de presentación de los trabajos, una página con los horarios de tutoría, etc., disponiendo asimismo un espacio para el archivo de las presentaciones (audios, escenificaciones, unidades didácticas, enlaces, etc.). El sitio puede estar disponible durante todo el curso e incluso el siguiente, de este modo las “informaciones” archivadas pueden ser útiles a los estudiantes que realmente van a realizar el viaje. El módulo “De Erasmus a España” consta de dos partes: una webquest + una unidad didáctica (esta última realizada por los propios alumnos). El primer recurso mencionado tiene como función principal que los participantes del proyecto adquieran conocimientos, aprendiendo previamente a buscarlos, seleccionarlos, elaborarlos, analizarlos y sintetizarlos con la ayuda preciosa que la red les proporciona. La labor del profesor consiste en dirigir y orientar al alumno en su búsqueda. Por tal motivo, es indispensable, como apuntábamos al principio, que el nivel de madurez en la propia lengua corresponda a un nivel universitario, o al de los últimos cursos de Secundaria. Entre todos los miembros del equipo se ha de llegar a la culminación de la tarea asignada, valorándose la coordinación y la colaboración para tal objetivo, además de los conocimientos adquiridos, obviamente. De una manera gráfica, podemos resumir así la verdadera esencia de una webquest:

¿Qué es una WEBQUEST?

GUÍA +
RECURSOS INFORMÁTICOS +
TRABAJO COLABORATIVO

<http://zunal.com/webquest.php?w=102944>

Como se puede observar, al pie de la definición (guía + recursos informáticos + trabajo colaborativo) proporcionamos la dirección de la página web (<http://zunal.com/webquest.php?w=102944>) que nosotros hemos seguido para generar nuestra propia webquest. En realidad la red cuenta con un buen número de sitios similares y con recursos creativos para todos los gustos. En el esquema siguiente se pueden apreciar las distintas partes que configuran la página: *introducción, tarea, proceso, evaluación*; así como su mecanismo.



El trabajo que han de realizar los alumnos, por lo tanto, consiste en elaborar la mencionada guía Erasmus (siguiendo las directrices de la página generada) además de construir en grupo una unidad didáctica para que el resto de la clase la complete. La reflexión lingüística y la autogestión son pilares fundamentales en este tipo de experiencia y serán, por lo tanto, los objetivos básicos de la misma.

3. Las fases del Proyecto

- Presentación de la webquest a los alumnos.
- Formación de los grupos.
- Asignación de la ciudad española a cada grupo.
- Distribución de los tiempos y elaboración de un calendario.
- Presentación de cada grupo en Power Point, Prezi, etc.
- Evaluación por parte del profesor del trabajo siguiendo los criterios propuestos y establecidos a priori en la webquest.
- Valoración de la unidad didáctica por parte de la clase. Se establecerá un sistema evaluador para puntuar de una manera lógica y justa los méritos de la tarea presentada.

4. Nuestra página: así la hemos diseñado

Esta es la dirección de nuestra webquest, creada y organizada en uno de los numerosos sitios generadores on line. Conviene entrar en la misma (<http://zunal.com/webquest.php?w=102944>) para ver directamente cómo funciona y de qué modo se genera desde Internet.



Describimos a continuación las partes de la webquest “De Erasmus a España” y nuestro planteamiento particular de las mismas:

4.1 Introducción

“Os han concedido una Beca Erasmus para estudiar en España. Tendréis que ir recopilando datos e informaciones sobre la ciudad que os hemos asignado. No sería mala idea que os pusierais en contacto con otros estudiantes que han pasado ya por la misma experiencia, para lo cual os aconsejamos que entréis en los foros de discusión de las universidades que, precisamente, organizan los estudiantes (<http://www.erasmusworld.com>, etc.).

¿Os acordáis de la película "L'appartamento spagnolo?". En nuestra lengua se titula "Un apartamento de locos". El primer día de clase intentaremos verla entera en español para entrar en materia. A continuación nos dividiremos en grupos de seis personas y cada uno se encargará de elaborar una guía de las ciudades elegidas este año:

1º grupo: Madrid

2º grupo: Oviedo

3º grupo: Barcelona

4º grupo: Valencia

5º grupo: Sevilla

En la página web <http://www.imparalospagnolo.it> podéis colgar todos los materiales y links, así como el trabajo final bajo la letra asignada a vuestro grupo. En la sección DOCENTE tenéis los objetivos que nos hemos planteado para este curso. Recordad que el Power Point o Prezi tiene que mostrar una guía lo más exhaustiva posible, en la que podéis incluir música, diálogos y vídeos hechos por vosotros mismos, relacionados con los temas tratados”.

4.2 Tarea

“Podemos resumir en tres puntos el trabajo que habréis de realizar:

- a. Elaborar una guía para estudiantes que quieran disfrutar de un año Erasmus en España.

- b. Formar tres grupos de dos alumnos cada uno y distribuir el trabajo de la siguiente manera: dos estudiantes se encargarán de la parte administrativa, otros dos de la parte turística y el resto del grupo abordará la tarea relacionada con los aspectos socio-culturales.
- c. Hacer una presentación de unos treinta minutos (informe con imágenes, audios, vídeos, etc.), explicando los aspectos administrativos, turísticos y sociales que os puedan servir de ayuda no solo a vosotros, sino también a futuros candidatos. Por supuesto, todo ello en lengua española”.

4.3 Proceso

4.3.1 Sección administrativa

“En primer lugar buscaréis los vuelos y las tarifas con destino a vuestra ciudad barajando al menos dos posibilidades: viajar directamente desde Trieste o desde Venecia. Para ello os proponemos algunas páginas de interés, que, evidentemente, podéis ampliar: www.edreams.it, www.volagratis.com, www.iberia.es, etc. Si preferís viajar en tren, tenéis a disposición dos páginas indispensables: www.trenitalia.it y www.renfe.com. Recordad que podéis viajar en autobús también y, ya en ciudad, en metro. Algunas de las direcciones relativas al transporte que os pueden ser útiles en Madrid son: www.metromadrid.es y www.aena.es.

Por otra parte habréis de buscar las posibilidades de alojamiento para vuestra estancia si tenéis que quedaros a dormir en Barcelona, Madrid, Valencia, Sevilla, etc. Por lo tanto no os queda más remedio que elaborar una lista de hoteles, pensiones, hostales, etc. para pasar unos días. Aquí tenéis algunas direcciones útiles: www.hostelsclub.com y www.30madrid.com. Localizad con GOOGLE TERRA la facultad donde vais a estudiar; el lugar en el que vais a vivir no tendría que estar lejos. Mirad las líneas de autobús urbano. Pedid el calendario académico de la facultad o descargadlo de su página web. Buscad la biblioteca y los cursos de español (DELE). Pedid información sobre el carné de estudiante internacional (ISIC CARD) e informaos sobre el funcionamiento de la Seguridad Social en España. Apuntad asimismo en vuestra agenda todos los números de hospital, Urgencias, Policía, Bomberos, etc.”.

4.3.2 Sección turística

“Se supone que tenéis que conocer la ciudad y la región en la que pasaréis unos meses de vuestras vidas. Os interesa conocer monumentos, museos, parques, etc. Entrad en las páginas web del ayuntamiento de "vuestra" ciudad y en la oficina de turismo. Preguntad al profesor, si no sabéis, modos de buscar las páginas que os interesan. Para el grupo de Madrid, por ejemplo, son útiles las siguientes direcciones: www.munimadrid.es, www.turismomadrid.es, www.museoreinasofia.es”.

4.3.3 Sección socio-cultural

“Este grupo se encargará de elaborar un módulo de aspectos culturales y sociales de la ciudad y de la región en general. Podéis elaborar una guía de restaurantes, zonas de copas, bares, y algunas recetas típicas de la región. Por ejemplo, para la capital, podéis acceder a estas páginas: www.tapapedia.blogspot.com, www.madridsalir.com, entre otras”.

4.4 Evaluación

“La presentación oral se hará con alguno de los programas (son casi todos gratuitos): Power Point, Prezi, Office, etc. Este será el producto final de la actividad, valorándose con una calificación común para todos los componentes del grupo, aunque se evaluará en otro apartado el trabajo individual (pronunciación, modo de organizar la exposición, entonación). Por último, no olvidéis que habréis de presentar una unidad didáctica relacionada con el trabajo en cuestión para que la completen vuestros compañeros. Esta será puntuada por toda la clase, partiendo de los criterios evaluativos previamente establecidos”.

	Sobresaliente	Notable	Bien	Mejorable
Trabajo individual: pronuncia- ción, organización del léxico, etc.				
Trabajo en grupo: elaboración y presentación de la guía				
Coordinación del grupo				
Originalidad (incorporación de audios, vídeos, imágenes)				
Nota parcial				
Nota final				

Esquema de evaluación

5. Recursos

Por supuesto, el método más eficaz para construir una buena webquest es la de generación automática on line. En la imagen de la derecha se pueden ver las páginas web de recursos en red por orden de preferencia.

Por otra parte, tal como adelantábamos anteriormente, proporcionamos a continuación una lista de sitios para realizar ejercicios de gramática, de léxico, de acentuación, de ortografía, etc. Los llamamos “disparadores creativos” porque pueden servir a los autores de la unidad didáctica como estímulo e inspiración para su creación (en ningún caso debería tratarse de un “corta-pega”).

Sitios para la construcción de WEBQUEST

- Lo mejor es utilizar un generador online
- <http://www.zunal.com>
- <http://www.questgarden.com>
- <http://teacherweb.com>
- <http://www.bibliolab.it/webquest.htm>
- <http://www.webquest.es>
- <http://www.aila21.net/Wqfacil/index.htm>

Disparadores creativos

- http://ec.europa.eu/spain/ele_es.htm
- <http://www.ver-taal.com/canciones.htm>
- <http://audiolibros.podomatica.com/>
- <http://claweb.cla.unipd.it/spagnolo/dictados.htm>
- <http://conjugator.reverso.net/conjugacion-espanol.html>
- <http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html>

La página <http://www.hotpot.uvic.ca/>, por ejemplo, dispone de múltiples recursos para crear los ejercicios de la unidad didáctica. Para los dictados o cualquier otro ejercicio de “audición” conviene utilizar la “grabadora de sonidos” e incorporar posteriormente los files a la presentación. En red se pueden encontrar asimismo numerosos sitios de “sonidos ambientales” que enriquecerán enormemente los trabajos, como por ejemplo: <http://efectos-de-sonido.anuncios-radio.com>. Entre los recursos más sencillos para la creación de ejercicios y actividades gramaticales y de vocabulario, contamos con las tareas para relacionar frases, las generadoras de preguntas y las que basan su estrategia en el ordenamiento de frases:



Por último, para las presentaciones, los alumnos tienen a disposición varias opciones. Las más utilizadas y, en nuestra opinión, las más indicadas (además de gratuitas) para este tipo de proyecto son las siguientes:

Software para presentaciones

- Microsoft PowerPoint
- Prezi (free on line <http://www.prezi.com>)
- Apache OpenOffice Impress (freeware <http://www.openoffice.org>)
- LibreOffice Impress (freeware <https://it.libreoffice.org>)

6. Conclusiones

Después de haber llevado a cabo esta experiencia con alumnos universitarios y en las condiciones mencionadas, hemos llegado a la conclusión de que la interacción profesor-alumnos, la colaboración y la participación en el propio aprendizaje son soluciones de extraordinaria potencialidad. Además, el uso de las nuevas tecnologías, con sus infinitas posibilidades y herramientas, contribuye sin duda alguna a la culminación de un trabajo práctico y útil, en este caso, tanto para los jóvenes que pasarán su año de estudio en España como para los que no lo tengan previsto en un futuro inmediato. La reflexión lingüística, la autogestión, el dar rienda suelta a la imaginación, ayudándose de esa red inmensa de hilos invisibles pero omnipresentes, son tres recursos fundamentales si se pretende llegar a un aprendizaje activo, vivo y “real”, y por supuesto en armonía con las necesidades del estudiante del siglo XXI.

Bibliografía

- Cadenhead, R. 2000. *Aprenda Internet: Manual práctico para conocer las posibilidades de Internet*. Ediciones B., Barcelona
- Colvin Clark, R. & Mayer, R.E. 2003. *E-learning and the Science of Instruction*. San Francisco. Pfeiffer.
- Fernández, E. I. 2003. *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: RA-MA Editorial.

Artículos en la web

- Davies, G. 1998. *Exploiting Internet resources off-line*, en <http://www.camsoftpartners.co.uk/gdghent.htm>.
- Davies, G. 2002. *ICT and modern foreign languages: learning opportunities and training needs*, en <http://www.camsoftpartners.co.uk/needs.htm>.
- Warschauer, M. 2002. *A developmental perspective on technology in language education*, en http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/developmental.html.

Direcciones de Internet

- <http://www.auladeletras.net/webquest>
- <http://www.zunal.com>
- <http://www.pntic.mec.es>
- <http://www.webquest.org>
- http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- <http://www.aula21.net>
- <http://www.webpages.ull.es>
- <http://www.redtic.es>
- <http://www.questgarden.com>
- <http://www.teacherweb.com>
- <http://www.webquest.com>

La enseñanza y la adquisición de los usos de *ser* y *estar* en el aula de ELE: algunas reflexiones y propuestas didácticas

Fernanda Santarrone – Università di Verona

Federico Silvagni – Universidad Complutense de Madrid

Abstract

Observing the problems that can be encountered in teaching, learning and acquiring the usage of *ser* and *estar* in the SFL (Spanish as a Foreign Language) class, this paper presents some teaching activities aiming at overcoming such problems. From a theoretical perspective, these proposals are based on a specific teaching model that has resulted from what we consider successful studies such as Leonetti 1994; Fernández Leborans 1999, showing that the alternation of the use of *ser* and *estar* as copulative verbs is to be ascribed to the semantic-aspectual difference between ‘Individual-level Predicates’ and ‘Stage-level Predicates’, which has been generally accepted by grammar scholars over the last few years. The aim is to promote a formal and more aware acquisition of the use of *ser* and *estar* within a communicative context through the teaching activities presented here, in order for SFL learners to be able to progressively master the use of such verbs. This article consists of three sections. The first section presents a quick review of the grammar theory that has been considered and the resulted teaching model for the alternating of *ser/estar*. The second section deals with the methodological and pedagogical aspects on which the practical teaching activities are based. The third part sets out such activities in detail.

Keywords: *ser*, *estar*, ELE, actividades, didáctica

1. Herramientas teóricas

El criterio que regula la selección entre *ser* y *estar* en las oraciones copulativas, así como la complejidad que cada uno de estos verbos presenta en su ‘gramática’ interna, constituye una de las cuestiones que mayor interés has suscitado en los gramáticos de todos los tiempos. Convencidos de que el conocimiento del sistema lingüístico es un punto fundamental para una enseñanza eficaz, en esta primera parte del trabajo presentamos la línea teórica y la propuesta didáctica específica a las cuales abogamos para la elaboración de las actividades concretas que proponemos en esta ocasión.

1.1 Oraciones copulativas: ‘*ser*-I’ y ‘*estar*-E’

En las propuestas más representativas de la actualidad (Leonetti 1994; Fernández Leborans 1999; NGLE 2009: 2774-2834¹), la alternancia entre *ser* y *estar* en las oraciones copulativas se reconduce a una distinción de matriz semántico-aspectual que, a su vez, ha sido asumida por los gramáticos de las últimas cuatro décadas como uno de los parámetros definitorios del *Aktionsart* —o ‘modo de acción’— de los predicados: la alternancia entre los rasgos de ‘Individuo’ y ‘Estadio’².

En términos generales, los ‘Predicados de Individuo’ (P-I) se atribuirían a una entidad como ‘propiedad’ o ‘caracterización’, es decir, como cualidades intrínsecas de esta, que se conciben al margen de cualquier limitación espacio-temporal inherente. Por otro lado, los ‘Predicados de Estadio’ (P-E) referirían a ‘estados’ o ‘episodios’ de la entidad, implicando por defecto un anclaje en el tiempo y en el espacio, imprescindible para interpretar el significado predicativo de una pieza léxica concreta. Es justamente la inercia temporal-aspectual de los predicados del tipo I, en oposición al carácter eventivo —y, por lo tanto, de aspecto marcado— de los P-E, el rasgo determinante de la distinción.

-
- 1 En la Nueva gramática de la lengua española (2009: 2774-2834) el parámetro aspectual en cuestión se asume de forma menos comprometida. Remitimos a Fernández Leborans (1999) para una descripción más detallada de la gramática de *ser* y *estar* según la pauta aspectual aquí mencionada.
 - 2 A este respecto, es esclarecedor el estudio de Hoekstra (1992), donde la distinción entre Individual-level predicates y Stage-level predicates se asume como primer parámetro básico del aspecto léxico-semántico de las categorías predicativas. Para un mayor entendimiento de la alternancia ‘Individuo’/‘Estadio’ sugerimos la lectura de Carlson (1977) y Kratzer (1988).

Ahora bien, debido a su naturaleza aspectual, la distinción tiene origen primitivo en el léxico y se manifiesta en la sintaxis, a nivel del enunciado. En consecuencia, la carga aspectual I o E se ría un rasgo diferenciador de todas las categorías predicativas, las cuales, a la hora de insertarse en un contexto sintáctico más amplio, darían lugar a predicaciones poseedoras, a su vez, de carga individual —de propiedad— o eventiva —es decir, de ‘Estadio’—.

Según dicha opción —de corte más bien lexicalista— los PPII entrarían en construcción con *ser* —verbo copulativo puro, inerte al tiempo y, por reflejo, al aspecto—, contrariamente a los PPEE, que se asociarían con *estar* —poseedor de estructura temporal-aspectual interna—³. Así pues, mientras las oraciones copulativas con *ser* tendrían carga de ‘Individuo’ y expresarían propiedades intrínsecas del sujeto (1a), las oraciones con *estar* poseerían valor de ‘Estadio’, puesto que denotan modos de manifestación, situaciones, del referente del sujeto (1b).

- (1) a. Juan es {inteligente/guapo/simpático...}.
- b. Juan está {enfermo/contento/dormido...}.

Aunque generalmente la correspondencia entre la carga aspectual de la pieza léxica y su rendimiento en la sintaxis se mantiene, en ocasiones cabe la posibilidad de que construcciones con *ser* copulativo y atributo P-I aparezcan en contextos sintácticos P-E, dando lugar a predicaciones asimilables a la clase de los eventos. El fenómeno se debe a condiciones sintácticas y/o contextuales específicas, las cuales imponen restricciones semánticas en el atributo. Es el caso, por ejemplo, de aquellos predicados genuinamente P-I que denotan propiedades que el sujeto, de algún modo, puede controlar: en determinados contextos pueden adquirir lectura P-E⁴, como ‘conducta’ —*vid.* (2)—.

3 Téngase en cuenta que se trata de un fenómeno muy amplio. Así pues, aunque lo esperable es una asociación directa entre ‘lexía-I’ y ‘lexía-E’ con *ser* y *estar* respectivamente, la productividad semántica del idioma determina la posibilidad de una combinatoria más amplia. Con lo cual, no es de extrañar —sino que, en ocasiones, es lo esperable— que predicados léxicos con una carga determinada —I o E— se recategoricen, en la sintaxis, según el verbo con el que se asocian. Es lo que pasa, por ejemplo, en las siguientes oraciones, donde un predicado de nivel individual (guapo) puede adquirir lectura de ‘Estadio’ en construcción con *estar*, mientras que un predicado genuinamente episódico (distráida) se asimila como predicado de ‘Individuo’ y se construye con *ser* para expresar una ‘propiedad’ del sujeto: Juan {es/está} muy guapo; Ana {está/es} muy distraída.

4 A propósito de los pocos datos que contravienen —solo aparentemente— la pauta P-I/P-E en

- (2) a. Ayer Juan fue muy amable con su abuela.
b. ¡No seas bruto!

1.2 Una sistematización para el aula: el modelo de referencia

Todos los que nos dedicamos a la enseñanza o al estudio de la lengua española somos conscientes de la complejidad que representa el fenómeno de alternancia *ser/estar*, el cual no se reduce a las oraciones copulativas —*vid.* § 1.1.—, sino que tiene como protagonistas a cada uno de los dos verbos con su pleno rendimiento gramatical.

Cómo llevar al aula los usos y valores de *ser* y *estar* constituye una de las cuestiones más arduas para todo profesor de ELE. Por lo general, de una revisión de conjunto de los manuales más difundidos, se puede constatar que la actitud generalizada en ELE consiste en presentar los valores de estos verbos mediante la recopilación de listados de funciones que responden a parámetros pragmáticos, discursivos, contextuales⁵.

Por nuestra parte, estamos convencidos de que, aunque trabajar ‘por funciones’ puede ser una herramienta útil —y, quizás, necesaria— en estadios germinales del aprendizaje, es oportuno apuntar hacia una sistematización del fenómeno gramatical en cuestión, intentando transmitir al alumno la esencia de la alternancia, es decir, los mecanismos fundamentales que rigen la distribución de este par léxico. Trabajar en esta línea contribuiría a reducir el esfuerzo cognitivo necesario para el aprendizaje, a la vez que daría al alumno pleno acceso al sistema en el que se apoya dicha alternancia.

Desde esta perspectiva, en Silvagni (2012) se ha elaborado un modelo de referencia para el aula, a partir de un estudio minucioso de la gramática de *ser* y *estar*⁶ —no limitado únicamente a sus respectivos usos como verbos copula-

asociación con *ser* y *estar*, respectivamente, véase Fernández Leborans (1999: 2438-2441; 2007). Asimismo, para un estudio aún más detallado de dichos fenómenos, remitimos a Arche (2006).

5 En Regueiro Rodríguez (2008: 58) se presenta un compendio de los usos más reproducidos en los manuales ELE/L2.

6 En el estudio —y en nuestra propuesta didáctica— se reconoce únicamente a *ser* la condición de auxiliar en construcción con participios, para expresar la diátesis pasiva. Por otro lado, con respecto a *estar*, aunque se defiende un análisis que aproxima sus usos de auxiliar y copulativo —en términos tradicionales—, también se excluye del estudio la estructura <estar + gerundio>, ya que esta tampoco entra en contraste con *ser*. En suma, bajo un punto de vista didáctico se sugiere el estudio, en el aula

tivos— y una revisión de las propuestas didácticas más difundidas hoy en día. Las actividades que presentamos en este trabajo responden al modelo en cuestión, y constituyen un ejemplo de cómo llevar al aula dicho planteamiento didáctico.

El modelo que se perfila en Silvagni (2012) es un esquema donde constan los valores oracionales primordiales a los que dan lugar los verbos *ser* y *estar*. Se trata de un modelo tripartito de familias funcionales que asumiremos como referencia básica para nuestra tarea docente (Tab. 1)⁷. En cuanto soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula favoreceremos un trabajo consciente con el modelo: acudiremos a él en todo momento, haciendo referencia a este orden conceptual de forma explícita y constante.

SER Identificación	SER Evento	ESTAR Localización	SER Propiedad	ESTAR Estado
-----------------------	---------------	-----------------------	------------------	-----------------

Tab. 1: Familias de referencia para el aula

Asimismo, en el estudio se propone un modelo específico para niveles de perfeccionamiento. Se trata de un modelo simplificado, fruto de la reflexión autónoma de los estudiantes (Tab. 2).

de ELE, tanto de la diátesis pasiva como de la perífrasis progresiva en momentos distintos y ajenos al tratamiento de la oposición *ser/estar*.

7 El modelo no contempla, aposta, los casos de predicación con *ser* con valor de ‘conducta’ comentados en el § 1.1. Esto se debe a que el uso en cuestión se reduce a pocos atributos y, al tratarse de un fenómeno de ‘recategorización’ o ‘alteración’, su integración en el aula no tiene carácter prioritario. Así pues, a la hora de trabajar con atributos reinterpretables como conducta del sujeto —del tipo *amable, malo, serio*, etc.— será oportuno razonar con los alumnos acerca de la cualidad designada, sus posibilidades de asociación con *ser* y/o *estar* como ‘propiedad’ y/o ‘estado’ respectivamente, y su capacidad de leerse como ‘comportamiento’ del sujeto. Sin embargo, en caso de que se estimara necesario, podría crearse una microfamilia supletoria en el modelo de referencia. Concretamente, el Instituto Cervantes (2006) sugiere y limita el estudio de dicho aspecto al nivel C1.

SER Evento	SER Propiedad / Identificación	ESTAR Estado
---------------	-----------------------------------	-----------------

Tab. 2: Familias de referencia para niveles avanzados

Sin embargo, ya que dicho esquema no responde a criterios didácticos —sino que es una representación fiel del funcionamiento lingüístico—, podrá ser usado si los estudiantes, tras un trabajo previo con el modelo tripartito (Tab. 1) llegan, por sus propios medios, a esta síntesis. En caso contrario, será el modelo inicial nuestro punto de partida —y de llegada— para el trabajo en el aula.

2. Elaboración de actividades para el aula

2.1 Herramientas metodológicas, pedagógicas y didácticas

Las actividades didácticas que presentamos tienen como objetivo promover una adquisición consciente y formal de los usos de *ser* y *estar* desde un punto de vista no solo lingüístico sino desde un paradigma de destrezas integradas. Es decir, evitando caer en una perspectiva separatista que aisle y trabaje rígidamente las cuatro destrezas (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita) y focalizándonos en una perspectiva integracionista que las vincule (a través de tareas realistas y significativas para el alumno de ELE).

Nuestro objetivo es proponer actividades que estimulen una transmisión informativa y formativa, dando un puntapié inicial a la reflexión progresiva que el alumno debe hacer sobre el uso de estos verbos en español, estableciendo relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, mejorando de esta manera el uso personal que el aprendiente hace del lenguaje.

En las actividades que formulamos intentamos:

- 1) Mantener en relación recíproca el proceso de aprendizaje lingüístico con la activación del proceso psicológico de la atención, a través de la motivación.

2) Estimular la elaboración cognitiva intencional de los contenidos. Etapa en la cual el aprendiente colocará la información en los compartimientos de memoria a largo plazo, especialmente en los cajones de memoria semántica y autobiográfica.

Durante todo este proceso el estudiante deberá verbalizar en la lengua extranjera de forma inter e intralingüística, pensando, hablando y escribiendo. El método que adoptamos sigue el enfoque por tareas con sus momentos de motivación, globalidad, análisis, síntesis, reflexión y evaluación.

Por lo tanto, en el caso específico que ejemplificamos en este trabajo, tratamos de replantear la enseñanza de los usos de los verbos *ser* y *estar* como unidades sintácticas discretas que el aprendiente debe memorizar, proponiendo en su lugar un aprendizaje consciente —a través de usos genuinos del lenguaje y dentro de contextos concretos— que abra el camino a un dominio adecuado de los mismos.

Optamos por un modelo de enseñanza mixto (inductivo-deductivo). De este modo, a partir de muestras de lengua, los alumnos pueden intentar deducir la carga de los verbos en cuestión en cada caso específico ('en contexto'). Posteriormente, a través de una reflexión guiada, podemos revelar el modelo —*vid.* modelo tripartito de apoyo— con el que seguiremos trabajando en el aula. Dicha forma de proceder tiene la finalidad de promover un razonamiento autónomo por parte del aprendiente, apoyado por la figura del profesor que, como 'adulto competente', contribuirá a la interiorización significativa del tema tratado. La finalidad es estimular la construcción activa del conocimiento, por parte del sujeto, anclándolo en contextos y cotextos que favorezcan un aprendizaje colaborativo.

Nuestras actividades surgen de una reflexión previa sobre los parámetros y condicionantes de tipo léxico, pragmático, comunicativo y morfosintáctico a los que deberían ser sometidos los valores de *ser* y *estar* en los niveles A1/A2, B1 y B2/C1. Para ello, acudiremos al Marco Común Europeo para el estudio de las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

2.2. Datos técnicos y objetivos de los módulos

Las actividades que presentamos a continuación deben entenderse como parte integrante de un módulo de unidad didáctica para los diferentes niveles de

ELE citados anteriormente. Dichos módulos deben explicitar claramente: el nombre de la unidad de la que forman parte y el nivel de ELE para el que están pensados; los destinatarios (en nuestro caso, estudiantes universitarios); la dinámica de las clases (en nuestro caso, siempre presenciales); la duración (en nuestro caso, una clase de dos horas académicas); los objetivos generales (por ejemplo: activar los conocimientos del código lingüístico y desarrollar las habilidades receptivas y productivas de manera integrada; trabajar con los conocimientos enciclopédicos del estudiante modificándolos y confrontándolos) y específicos u operacionales (por ejemplo: escribir y exponer oralmente resúmenes, reflexiones, opiniones, recuerdos); los contenidos lingüísticos (en nuestro caso, los parámetros, condicionantes y valores de los verbos *ser* y *estar*), culturales y funcionales.

3. Actividades

3.1 A1/A2

Fase	Dinámica	Actividad	Materiales
Fase I: Motivación	En parejas	Distribución de unas imágenes con el objetivo de que los alumnos, a partir de las líneas guías introducidas por el profesor (básicamente: <i>ser</i> de identificación o propiedad y <i>estar</i> de estado o localización), formen frases con estos verbos y coloquen las imágenes en la parte que corresponda del mapa conceptual de acuerdo al verbo que escogieron, la función y lo que deseaban comunicar.	-Guía de trabajo con consigna -Fotocopias de las imágenes -Cartulina -Pegamento -Programa Xmind (de mapas conceptuales) -Pizarra electrónica -Ordenador -Proyector
Fase II: Globalidad	Grupo completo	Lectura en voz alta de las frases construidas. Listado, ampliación del léxico relativo al campo semántico que se trabaja (presentarse, identificarse, describirse, situarse). Búsqueda en el DRAE online de palabras	-Ordenador -Proyector -Internet

		desconocidas (para que aprendan a usar herramientas de consulta, fundamentales para un aprendizaje más autónomo).	
Fase III: Análisis	Grupo pequeño	Intercambio de las ideas propuestas por los diferentes grupos. Debate, reflexión y corrección. Confeción de una ficha explicativa (Ej. SER à ident. o prop. à acto de habla: nominación, nacionalidad, profesión, etc.) con el detalle de lo que implica el modelo tripartito básico utilizado como referencia/guía.	-Ficha para reflexio- nar
Fase IV: Síntesis y reflexión	Grupo completo	Razonamiento conjunto y presenta- ción del modelo tripartito. (De ahora en adelante, sugerimos que el modelo de referencia esté siempre a la vista de los alumnos, colgado o proyectado).	-Programa power point o Xmind -Proyector o pizarra electrónica -Ordenador
Fase V: Control y evaluación	Individual	Presentación individual —delante del grupo— activando los parámetros y condicionantes de tipo léxico, pragmático, comunicativo y morfo-sintáctico de los valores de <i>ser</i> y <i>estar</i> interiorizados en las actividades precedentes.	

Tab. 3: Esquema de desarrollo de la actividad para niveles A1/A2

3.1.1 Algunos ejemplos

Ø Posibles diálogos de presentación, podrían ser los siguientes:

Mi nombre es Rocío y soy orgullosamente italiana. Soy de Roma. Soy Licenciada en Letras y actualmente estoy muy contenta. Me encanta estar en México y estudiar en esta universidad. Soy/estoy soltera.

Yo soy de Alemania, pero desde octubre del año pasado estoy en Madrid, España. Voy a estar aquí por un año. Mis padres son músicos y son importantes integrantes de muy buenos grupos de música clásica. Madrid es increíble.

Hola, soy Anne, soy inglesa. Tengo 20 años, soy estudiante y estoy soltera. Soy simpática. Ahora estoy en Lima. Estudio en la universidad. Estoy feliz de estar aquí.

3.2 B1

Fase	Dinámica	Actividad	Materiales
Fase I: Motivación	Grupo completo	Escucha y lectura en voz alta del poema <i>Ser y estar</i> , de Mario Benedetti. Listado de palabras nuevas. Debate general: cuándo alguien <i>es bueno/a</i> o <i>está bueno/a</i> , cuándo <i>es listo/a</i> y cuándo <i>está listo/a</i> ...	-Ordenador y proyector -Internet -Programa Xmind (para elaborar los contenidos que emerjan del debate)
Fase II: Globalidad	Grupo pequeño	Búsqueda de nuevas y posibles combinaciones de adjetivos y adverbios que contengan las características de 'propiedad' y 'estado', de acuerdo a la combinación con <i>ser</i> o con <i>estar</i> .	-Fotocopia de la letra del poema
Fase III: Análisis	En parejas	Se presentan adjetivos a partir de los cuales los alumnos deben formar frases que puedan ser incluidas dentro de un contexto verosímil.	-Guía de trabajo
Fase IV: Síntesis y reflexión	Grupal	Análisis de las producciones de la fase anterior y reflexión sobre la base del modelo tripartito de referencia.	-Ordenador -Proyector
Fase V: Control y evaluación	Individual	Presentación de imágenes que representan situaciones reales. Los alumnos deberán completarlas, autónomamente, apoyándose en las conclusiones formuladas en la fase anterior.	-Ordenador -Proyector

Tab. 4: Esquema de desarrollo de la actividad para niveles B1

3.2.1 Algunos ejemplos

∅ Fragmentos del poema *Ser y estar* de Mario Benedetti.

...una mujer es buena... cuando entona desafinadamente los salmos y cada dos años cambia el refrigerador y envía mensualmente su perro al analista y sólo enfrenta el sexo los sábados de noche...

...una mujer está buena cuando la miras y pones los perplejos ojos en blanco y la imaginas y la imaginas y la imaginas y hasta crees que tomando un martini te vendrá el coraje pero ni así...

...un hombre es listo cuando obtiene millones por teléfono y evade la conciencia y los impuestos y abre una buena póliza de seguros a cobrar cuando llegue a sus setenta y sea el momento de viajar en excursión a Capri y a París y consiga violar a la Gioconda en pleno Louvre con la vertiginosa polaroid...

...en cambio un hombre está listo cuando ustedes oh marine oh boy aparecen en el horizonte para inyectarle democracia.

∅ Selección de fragmentos de imágenes de historietas/tebeos y de una serie de adjetivos. La consigna podría ser: "Combina los siguientes adjetivos con *ser* y *estar* e imagina la situación en que incluirías cada frase".

3.3 B2/C1

Tal y como se ha indicado anteriormente —vid. § 1.2—, según la respuesta del grupo específico, en un nivel avanzado podremos decidir si seguir trabajando con el modelo tripartito o con el modelo más reducido. En cualquier caso, aconsejamos trabajar con el modelo simplificado solo cuando los estudiantes hayan intuido por sí mismos la necesidad de tal simplificación. De no ser así, es conveniente trabajar con el modelo amplio.

Fase	Dinámica	Actividad	Materiales
Fase I Motivación	Grupos reducidos (o en parejas)	El profesor entrega a cada pareja una o dos publicidades seleccionadas anteriormente en las que aparezcan los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> . Cada grupo razona sobre el/los uso(s) específicos del verbo y su finalidad según los mensajes connotado y denotado del texto.	-Publicidades con <i>ser</i> y <i>estar</i> -Diccionarios impresos o en línea -CREA [http://corpus.rae.es/crea-net.html] -Ordenador(es) con conexión a internet -Modelo de referencia
Fase II Globalidad	De grupos reducidos al grupo completo	Cada pareja presenta a los demás compañeros la publicidad que ha analizado y propone una colocación en el modelo de referencia, según el uso concreto que se hace del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i> .	-Modelo de referencia -Pizarra o pizarra electrónica
Fase III Análisis	Grupo completo	Se lleva a cabo un debate entre todos los alumnos acerca del uso específico de los verbos y de la publicidad en cuestión. Finalmente, cuando la clase haya llegado a un acuerdo, se coloca la publicidad en el modelo de referencia, donde corresponda.	-Modelo de referencia -Pegamento o cinta adhesiva (en caso de que se use la pancarta) -Pizarra o pizarra electrónica
Fase IV Síntesis y reflexión	Grupos reducidos (o en parejas)	Los alumnos piensan en un producto o servicio y crean una publicidad usando los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> . Para ello, podrán servirse de las herramientas que les parezcan más oportunas.	-Ordenadores con conexión a internet -Diccionarios impresos o en línea -Folios y lápices (en caso de que la actividad se lleve a cabo de forma manual)

Fase V Control y evaluación	De grupos reducidos al grupo completo	Cada grupo enseña el resultado de su trabajo a los demás compañeros. En esta ocasión, presentará el producto publicitado, defenderá el uso de <i>ser</i> y/o <i>estar</i> que haya hecho, explicará la finalidad del mensaje publicitario, etc. Finalmente, se coloca la publicidad en el modelo de referencia, donde corresponda.	-Modelo de referencia -Pizarra o pizarra electrónica -Modelo de referencia
-----------------------------------	------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Tab. 5: Esquema de desarrollo de la actividad para niveles C1

Bibliografía

- Arche, M.J. 2006. *Individuals in Time. Tense, Aspect and the Individual-stage Distinction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baralo, M. 2008. Reflexiones sobre la selección de *ser* y *estar* en la interlengua española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 3 (2): 1–7.
- Carlson, G.N. 1977. *Reference to kinds in English*. University of Massachusetts: Tesis doctoral.
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández Leborans, M.J. 1991. Aspectos semánticos y sintácticos de las oraciones identificativas inversas. *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica* 10: 73–110.
- Fernández Leborans, M.J. 1995. Las construcciones con el verbo *estar*: aspectos sintácticos y semánticos. *Verba* 22: 253–284.
- Fernández Leborans, M.J. 1999. La predicación: Las oraciones copulativas. En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (dirs.), 2357–2460. Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández Leborans, M.J. 2007. Sobre la oposición 'Individuo/Estadio' en los predicados nominales. In *Ex Admirazione et Amicitia. Homenaje*

- a Ramón Santiago, I. Delgado Cobos y A. Puigvert Ocal (eds.), 377–393. Madrid: Ed. del Orto.
- Grimson, A. 2000. *Interculturalidad y comunicación*. Argentina: Norma.
- Hoekstra, T. 1992. Aspect and Theta Theory. En *Thematic Structure*, I. Roca (ed.), 145–174. Dordrecht: Foris.
- Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kahneman, D. 1981. *Psicología dell'attenzione*. Firenze: Giunti Barbera.
- Kratzer, A. 1988. Stage-Level and Individual-Level Predicates. En *Generativity in Natural Language*, M. Krifka (ed.), 247–284. Universidad de Tubinga.
- Leonetti, J.M. 1994. *Ser y estar: estado de la cuestión*. *Barataria*: 182–205.
- Marzocchi, G., Molin, A. y Poli, S. 2000. *Attenzione e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Mayora Pernia, C. 2009. Fundamentos teóricos y pedagógicos del enfoque de las destrezas integradas en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Núcleo* 26 (21): 99–126.
- Mazzoni, G. 2000. *L'apprendimento. Comportamento, processi cognitivi e neurobiologia*. Roma: Carrocci.
- Papagno, C. 2003. *Come funziona la memoria*. Roma: Editori Laterza.
- Regueiro Rodríguez, M.L. 2008. Algunas reflexiones sobre *ser y estar* copulativos en la Gramática Española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 3 (2): 15–33.
- Silvagni, F. 2012. *Ser y estar: una aproximación eficaz al aula de ELE/L2*. *Interlingüística XXII* (2): 443–457.
- Raiter, A. 2004. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- RAE y ASALE 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Torresan, P. 2008. *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Editrice Missionaria italiana.
- Tuffanelli, L. (ed.) 1999. *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*. Trento: Erickson.

Note biografiche

Carla Bagna

È ricercatore in Didattica delle Lingue moderne e direttore del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. Svolge attività di ricerca nell'ambito della didattica dell'italiano L2 e del contatto linguistico.

Anna Bandini

Opera nell'ambito del Centro Certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena in qualità di responsabile del Laboratorio di ricerca sulla valutazione e la validazione. Gestisce i supporti informatici per la correzione automatica delle prove, si occupa delle procedure di item analysis e di validazione dei test di certificazione.

Giovanna Bresciani

È attualmente docente a contratto di Lingua Francese presso il Servizio Linguistico d'Ateneo ed esercitatrice di Lingua Francese presso la Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Fino al 2011 è stata docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione del medesimo ateneo, dove ha tenuto corsi di lingue per futuri insegnanti di scuole dell'infanzia e primaria.

Edward Bressan

He is the Academic Director of Oxford Brookes International where he teaches research methods, business and finance and English for Academic Purposes to international students.

Francesca Costa

È professore a contratto di Linguistica Inglese e Lingua Inglese presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano dal 2001 e di Lingua Inglese e Inglese Scientifico presso l'Università di Pavia dal 2006. Ha insegnato in tutti gli ordini di scuola ed è formatrice per l'USR Lombardia. Ha pubblicato sia

articoli di ricerca sia materiali didattici sul CLIL. Al momento sta svolgendo un Doctorate in Education sull'ICLHE in Italia presso la Open University (Gran Bretagna).

Anna De Meo

È Professore associato di Didattica delle lingue moderne presso la Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Università di Napoli "L'Orientale" e Presidente del Centro Linguistico dell'Ateneo (CILA). Si occupa di acquisizione delle lingue seconde, in particolare dell'italiano L2, dei fenomeni connessi alla produzione e percezione del parlato L2 e di pragmatica interlinguistica.

Maria De Santo

È consulente linguistico e responsabile del Centro Self-Access del CILA, il Centro Linguistico dell'Università di Napoli "L'Orientale". Insegna in corsi di perfezionamento per docenti di inglese, italiano L2 e francese. Le sue principali pubblicazioni riguardano l'autonomia e le tecnologie nell'apprendimento delle lingue, *e-learning* e CLIL.

Icía Díaz-Telenti Martínez

Es licenciada en Filología por la Universidad de Oviedo (Asturias-España). Trabaja desde el año 2003 como CEL en la Universidad de Trieste. Fue lectora de español en Central College, Pella, Iowa (USA) durante el curso académico 1993-94 e impartió clases de español en Morehead Community College y en East Carteret High School (Beaufort) NC. (USA, 1995-1997).

Daniela Forapani

È Capo Settore Abilità Linguistiche (ex Centro Linguistico di Ateneo) dell'Università di Parma. Dal 2010 è membro del Comitato Esecutivo dell'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) e Responsabile locale dell'Accordo Quadro di collaborazione culturale e scientifico-tecnologica tra le Università di Parma, Modena e Reggio, Bologna e Ferrara finalizzato alla creazione di standard comuni per la gestione dei Centri Linguistici di Ateneo.

Rita Franceschini

È professore ordinario di linguistica generale e direttrice del Centro di Competenza Lingue della Libera Università di Bolzano. Studia romanistica e germanistica a Zurigo, Basilea, Trieste e Bielefeld. Consegue il dottorato di ricerca presso l'università di Zurigo. Dopo l'abilitazione nel 1999 presso l'Università di Basilea, vince nel 2000 una cattedra da ordinario presso l'università del Saarland (Saarbrücken, Germania). Con esperienze d'insegnamento in Svizzera, in Italia, in Germania e negli Stati Uniti, nel 2004 viene chiamata a Bolzano. Si interessa di multilinguismo nei suoi risvolti sociolinguistici, neurobiologici ed educativi. Autrice di oltre 150 pubblicazioni fra saggi e libri, è chiamata nel 2006 come esperto di alto livello presso l'Unione Europea. Dal 2006-2011 ha partecipato, in qualità di responsabile e ricercatrice, a progetti europei del VI programma quadro LINEE e DYLAN. È coredattrice delle riviste "VOX ROMANICA" e "LiLi-Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik". Già rettore della Libera Università di Bolzano, è l'attuale presidente del Comitato pari opportunità dell'università.

María Eloína García García

Es profesora de Secundaria, licenciada en Filología por la Universidad de Oviedo, trabaja desde el año 2006 como CEL de español en la SSLMIT (Universidad de Trieste). Ha publicado varios artículos sobre literatura del siglo XIX y algunos relacionados con la enseñanza del español. En la actualidad compagina su trabajo con los cursos del máster "Análisis gramatical y estilístico del español" (UNED, España).

Silvia Gilardoni

È ricercatore universitario confermato di Didattica delle lingue moderne presso la Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Gli ambiti di ricerca riguardano in particolare la didattica dell'italiano L2, l'interazione didattica, la didattica del lessico, la metodologia del CLIL (Content and Language Integrated Learning), i testi specialistici e la terminologia, il plurilinguismo e l'acquisizione linguistica.

Luisella Leonzini

She is a Lecturer in English Language and Linguistics at the University of Trieste, at the Faculty of Education. Her previous publications include studies in the field of teaching English as a Foreign Language, with a specific interest in the use of the ELP as a tool to learn foreign languages, the analysis and use of strategies to implement the teaching/learning process, the approach of the CLIL project in secondary school to improve language skills, the use of a multimodal approach to implement learners' speaking skills.

Cristina Mariotti

She is a Researcher in Applied English Linguistics at the University of Pavia. Her main research interests include the study of input in English as a Medium of Instruction (EMI), the linguistic and cultural identity of non-native speakers of English, and the use of subtitled audiovisual materials in language learning.

Eugenia Mascherpa

Ha conseguito il Dottorato in Romanistica presso l'Università degli studi di Torino. È attualmente in servizio presso l'Università della Calabria come Collaboratore ed esperto linguistico di lingua italiana come lingua seconda. Si occupa di sintassi italiana e di didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, in particolare nell'ambito delle nuove tecnologie per l'insegnamento. In tali ambiti ha prodotto diversi articoli scientifici.

Vera Nigrisoli Wärnhjelm

Professore associato presso l'Università del Dalarna (Svezia) dove insegna lingua e letteratura italiana e dirige la sezione di Italianistica. Come tesi di dottorato di ricerca ha pubblicato nel 2000 l'edizione critica di un gruppo di lettere italiane del Seicento inviate alla regina Cristina di Svezia. È autrice, inoltre, di numerosi saggi sui viaggiatori italiani in Scandinavia durante il Cinquecento e Seicento, sull'ambiente scientifico-culturale della corte della regina Cristina e sulle relazioni culturali tra Italia e Svezia in età moderna.

Síle O'Hora

Has been teaching English as a Foreign Language for over 25 years and holds a Master's Degree in TESOL and Applied Linguistics from the University of Leicester (UK). She has been teaching at the University of Trento for over 15 years and is currently mainly based at the Faculty of Sociology where she is involved in the process of the internationalisation of the faculty through the design of English courses for undergraduate students for the social sciences and political science, and for academic writing. She has also taught at the Free University of Bolzano/Bozen since 1999.

Ian Robinson

He is a researcher in the Faculty of Political Sciences at the University of Calabria. He predominantly teaches English in the degree course of Social Work, but is also actively involved in the activities of the Language Centre. His research interests include student autonomy, intercultural aspects of EFL as well as corpus linguistics. His interest in presentations was sparked while working at a university in Japan during which time, among other aspects of EFL, he taught oral presentations skills.

Fernanda Santarrone

Es Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina); Magister en Ciencias Sociales con orientación en Sociología de la Educación (Universidad Nacional del Litoral, Argentina); Especialista universitario en la enseñanza del español como lengua extranjera (Universidad de Murcia, España). Actualmente trabaja como Colaboradora experta lingüística en el Centro Linguistico di Ateneo de la Università degli Studi di Verona.

Luisa Sartirana

È coordinatore del Centro per l'Autoapprendimento del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove si occupa di apprendimento autonomo e *language advising*. Dal 2006 coordina i corsi di lingua inglese di primo livello e la realizzazione delle prove informatizzate di idoneità linguistica presso il medesimo servizio. Dal 2007 svolge attività di laboratorio per il Master universitario di primo livello in

“Didattica dell’italiano L2” dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Federico Silvagni

Es doctorando de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado por la Facultad de Traducción e Interpretación (SSLiMIT) de Forlì (Università degli Studi di Bologna). Completó su formación de Posgrado en Enseñanza del Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera en la UCM, donde actualmente es profesor del CCEE (Centro Complutense para la Enseñanza del Español). Aparte de su dedicación a la enseñanza, la actividad investigadora que lleva a cabo se centra en aspectos de lingüística teórica.

Laura Sprugnoli

Opera nell’ambito del Centro Certificazione CILS dell’Università per Stranieri di Siena come responsabile del Laboratorio di ricerca sul *testing*. Gestisce la formazione dei valutatori e si occupa della progettazione dei test e della costruzione e valutazione delle prove.

Beatrice Strambi

Opera come addetto alla ricerca nell’ambito del Centro Certificazione CILS dell’Università per Stranieri di Siena. Si occupa della progettazione dei test e della costruzione e valutazione delle prove.

Y. L. Teresa Ting

Divides her assistant professorship between the Faculty of Sciences and the Department of Linguistics of the University of Calabria. She also helps coordinate the CLIL-ICLHE (Integrating Content and Learning in Higher Education) Division of the University Language Centre. These responsibilities give her the opportunity to collaborate with both content and foreign language teachers at all levels of instruction in order to research and implement more effective learning environments for CLIL and ICLHE.

Simone Torsani

Si occupa dell'applicazione delle tecnologie, in particolare quelle di rete, all'apprendimento linguistico. È autore di diversi contributi nei quali si concentra sulla relazione tra le caratteristiche tecniche degli strumenti e i diversi fenomeni collegati all'apprendimento/insegnamento linguistico.

Dopo aver conseguito il dottorato in Lingue, Culture e TIC presso l'Università di Genova, ha pubblicato i volumi "La didattica delle lingue in rete", che illustra gli aspetti teorici e pratici dell'educazione linguistica a distanza, e "Id est", che analizza i possibili utilizzi dei sistemi di descrizione delle risorse in ambito glottodidattico.

Giuseppina Vitale

È dottore di ricerca in "Teorie delle lingue e del linguaggio" presso l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale". È esperta in didattica dell'italiano L2 e in valutazione di esami di certificazione in italiano L2. I suoi interessi di ricerca riguardano soprattutto la didattica delle lingue e la linguistica acquisizionale.

Elisabeth Wippel

Dottoranda in Linguistica Italiana sulla codificazione della lingua sarda presso l'Università di Vienna. Dal 2009 è collaboratrice linguistica per il tedesco come lingua straniera presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

The 7th conference of the Italian Association of University Language Centres (AICLU) took place in Bressanone-Brixen from 7 to 9 July 2011.

The papers in Italian, English and Spanish cover various issues such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), multilingualism and internationalization, new tendencies in using new technologies in language learning at universities and give an insight into the state of the art of language teaching and learning in Italian and European institutions in higher education.

bu.p

19,00 Euro

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-056-1



9 788860 460561